



Miradas sobre las transiciones en el sistema educativo provincial

Sonia Alzamora (Compiladora)



**COLECCIÓN
LIBROS
ACADÉMICOS
DE INTERÉS
REGIONAL**



CIENCIAS HUMANAS

CIENCIAS SOCIALES

CIENCIAS EXACTAS

CIENCIAS NATURALES

CIENCIAS DE LA SALUD

5

Miradas sobre las transiciones en el sistema educativo provincial

Compiladora: Sonia Alzamora

Autoras: Sonia Alzamora, Mayra Betsabé Bueno, Silvia Alejandra Ferrero, María Silvana Franco, Aldana Funes, Adriana Carina Garbarino, Jéssica Romina García, Ivana Guardia, Antonella del Río Marcelino Viale, Claudia Azucena Pechin, Silvia Leonor Passo, Silvia Haidé, María Belén Rubio, Andrea Celeste Santos, María Isabel Serraino, Dalila Sierra Miranda, Rocío Federica Ussino

**COLECCIÓN
LIBROS
ACADÉMICOS
DE INTERÉS
REGIONAL**

5^{TA} CONVOCATORIA / **AÑO 2017**

LIBROS ACADÉMICOS DE INTERÉS REGIONAL

Miradas sobre las transiciones en el sistema educativo provincial

Compiladora: Sonia Alzamora

Autoras: Sonia Alzamora, Mayra Betsabé Bueno, Silvia Alejandra Ferrero, María Silvana Franco, Aldana Funes, Adriana Carina Garbarino, Jéscica Romina Garcia, Ivana Guardia, Antonella del Rio Marcelino Viale, Claudia Azucena Pechin, Silvia Leonor Passo, Silvia Haidé, María Belén Rubio, Andrea Celeste Santos, María Isabel Serraino, Dalila Sierra Miranda, Rocío Federica Ussino

Abril de 2018, Santa Rosa, La Pampa

Imagen de tapa: Adriana Garbarino

Edición: Melina Caraballo (Asistente de Edición-EdUNLPam)

Diseño y maquetado: Gabriela Hernández (División Diseño-EdUNLPam)

© Cumplido con lo que marca la ley 11.723

La reproducción total o parcial de esta publicación, no autorizada por los editores, viola los derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente autorizada.

EdUNLPam - Año 2018

Cnel. Gil 353 PB - CP L6300DUG

SANTA ROSA - La Pampa - Argentina

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PAMPA

Rector: Sergio Aldo BAUDINO

Vicerrector: Hugo Alfredo ALFONSO

EdUNLPam

Presidente: Ana María T. Rodríguez

Director de Editorial: Rodolfo RODRÍGUEZ

Consejo Editor de EdUNLPam

Pedro Molinero

María Esther Folco

María Silvia Di Liscia

Maria Estela Torroba / Liliana Campagno

Celia Rabotnikof

Edith Alvarellos / Yamila Magiorano

Paula Laguarda / Marisa Elizalde

Graciela Visconti

Mónica Boeris / Ricardo Tosso

Griselda Cistac / Raúl Álvarez

Contenido

| | |
|---|----|
| Presentación del texto | 11 |
| Bibliografía | 15 |
| | |
| PARTE I. Regulaciones normativas. Las orientaciones procedentes de nación y provincia..... | 17 |
| CAPÍTULO 1. Regulaciones normativas de las transiciones entre niveles educativos obligatorios en la provincia de La Pampa | |
| <i>Sonia Alzamora y Antonella Marcelino Viale</i> | 19 |
| Introducción..... | 21 |
| 1-Encuadre legal de las transiciones entre niveles educativos | 22 |
| 2-Las normativas producidas por las agencias nacionales y provinciales.. | 23 |
| 3-Los materiales ministeriales de Nación orientados a promover la articulación entre niveles educativos obligatorios..... | 28 |
| Los planteos sobre articulación en las producciones de agencias educativas nacionales..... | 29 |
| Intenciones de orientación del campo pedagógico: hipótesis..... | 32 |
| Bibliografía | 34 |
| | |
| PARTE II. Prescripciones curriculares para las transiciones entre niveles educativos obligatorios | 37 |
| CAPÍTULO 2. Las transiciones entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario: análisis desde la perspectiva curricular | |
| <i>Silvia Ferrero y Jesica García</i> | 39 |
| Introducción..... | 41 |
| Los materiales curriculares | 42 |
| Los NAP y la educación inicial | 43 |
| El diseño curricular de Nivel Inicial | 43 |
| Los NAP y la educación primaria..... | 44 |
| La transición curricular | 45 |
| Para seguir pensando | 47 |
| Bibliografía | 47 |
| CAPÍTULO 3. Transiciones entre Ciclos en Educación Secundaria: el espacio de Construcción de la Ciudadanía en la provincia de La Pampa | |
| <i>Mayra Betsabé Bueno y Andrea Celeste Santos</i> | 49 |

| | |
|--|----|
| Introducción..... | 51 |
| Análisis de las normativas estatales..... | 51 |
| Organización de los ciclos de la educación secundaria | 53 |
| Ciclo Básico..... | 53 |
| Ciclo Orientado..... | 54 |
| Formación General y Formación Específica..... | 54 |
| Documentos nacionales y provinciales en el espacio Construcción de la Ciudadanía | 55 |
| La transición curricular | 56 |
| Reflexiones finales | 58 |
| | |
| PARTE III. Complejidad del interjuego entre prescripciones, instituciones y agentes escolares..... | 61 |
| CAPÍTULO 4. Cruces entre normas, currículum y prácticas de articulación entre Nivel Inicial y Primario. El caso de escuelas del oeste pampeano de la Argentina | |
| <i>María Isabel Serraino y Dalila Sierra Miranda</i> | 63 |
| Introducción..... | 65 |
| Propuesta metodológica | 65 |
| Las prescripciones curriculares para ambos niveles | 66 |
| Análisis de la secuenciación de clase en cada nivel | 70 |
| Ámbito de discusión local | 73 |
| Conclusiones | 74 |
| Bibliografía..... | 76 |
| CAPÍTULO 5. El lugar del juego: sentidos, continuidades y rupturas en la transición educativa entre Nivel Inicial y Nivel Primario | |
| <i>María Silvana Franco, Adriana Garbarino y Claudia Pechin</i> | 77 |
| Introducción..... | 79 |
| El juego como planteo didáctico: una aproximación a las distintas concepciones de juego | 80 |
| Función del juego en la escuela desde las políticas educativas..... | 82 |
| El juego: análisis de una experiencia de articulación entre Jardín de Infantes y Primer Grado | 83 |
| ¿Qué dicen los docentes sobre el sentido de esta experiencia? | 85 |
| Concepciones de juego: perspectivas recurrentes..... | 87 |
| Las voces de los niños: a qué jugamos y para qué sirve jugar | 88 |
| Conclusiones..... | 92 |
| Bibliografía..... | 93 |
| CAPÍTULO 6. Itinerario de acompañamiento a las Trayectorias Escolares en la Educación Secundaria | |
| <i>Rocío Federica Ussino</i> | 95 |
| Introducción..... | 97 |
| ¿Por qué un Itinerario Acompañamiento a las Trayectorias Escolares? | 98 |
| Breve presentación de los espacios curriculares..... | 98 |

| | |
|---|-----|
| Transición Curricular en el Itinerario de Acompañamiento | 100 |
| Análisis del Espacio de Acompañamiento a las Trayectorias Escolares: | |
| Proyectos Institucionales | 104 |
| A modo de cierre..... | 108 |
| Bibliografía | 108 |
| CAPÍTULO 7. Prácticas de lectura y escritura en la transición de los niveles educativos obligatorios | |
| <i>Aldana Funes</i> | 111 |
| Introducción..... | 113 |
| Problematización | 114 |
| La enseñanza de la comprensión lectora y la producción escrita en la transición entre niveles educativos obligatorios | 115 |
| Las condiciones de aprendizaje escolar en la transición entre los niveles educativos obligatorios..... | 119 |
| Conclusiones..... | 127 |
| Bibliografía | 128 |
| PARTE IV. Percepciones de los sujetos involucrados en los pasajes de niveles educativos | 131 |
| CAPÍTULO 8. La articulación como analizador institucional. Análisis de las prácticas desde la percepción de sus actores | |
| <i>Silvia Prost</i> | 133 |
| Introducción..... | 135 |
| 1. El caso del Proyecto de 2011: Reflexiones sobre experiencias realizadas a partir del Proyecto de Articulación puesto en marcha en la Provincia de La Pampa | 136 |
| La articulación como analizador institucional del sistema educativo | 136 |
| Sobre el proyecto de La Pampa | 137 |
| Distintos sentidos del concepto articulación..... | 138 |
| 2. Cada nivel, una práctica. Discontinuidad de prácticas docentes entre los niveles Primario y Secundario de La Pampa | 141 |
| Prácticas realizadas a partir de lo sugerido desde las Direcciones de Nivel provincial | 145 |
| Conclusión | 146 |
| Bibliografía | 148 |
| CAPÍTULO 9. Los momentos de transición escolar: condiciones de los docentes y exigencias hacia las instituciones | |
| <i>Sonia Alzamora</i> | 149 |
| Introducción..... | 151 |
| Regulaciones y reconocimientos | 151 |
| Entre las acciones, los responsables y las condiciones posibles..... | 152 |
| Hipótesis de trabajo | 155 |
| Bibliografía | 157 |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO 10. La percepción de los alumnos en su propia trayectoria escolar al pasar del escenario de primaria al de secundaria | |
| <i>Ivana Guardia, Belén Rubio y Silvia Passo</i> | 159 |
| Introducción | 161 |
| El proceso de adaptación como eje transversal a la transición..... | 162 |
| Auto-percepción del rendimiento escolar | 166 |
| La enseñanza y la evaluación en la percepción de los alumnos | 170 |
| Para concluir | 171 |
| Bibliografía..... | 172 |
| Síntesis de las miradas sobre las transiciones escolares | 175 |

Presentación del texto

En los momentos de ingreso en una nueva cultura escolar por el cambio de nivel educativo, los alumnos y alumnas¹ viven modificaciones de distinto orden: curriculares, organizacionales, de ubicación espacio-temporales. Ante esto nos preguntamos ¿cómo intervienen los pasajes entre niveles en el desarrollo de las trayectorias de estos sujetos en formación, atendiendo a las condiciones del sistema educativo? Esta pregunta nos retrotrae a la investigación realizada por el equipo de Cecilia Braslavsky en 1985 cuando se analizó el ingreso al Secundario como momento de abandono de la escolaridad y de profundización de los circuitos con condiciones educativas disímiles. Con el retorno a la democracia, el sistema educativo se presentaba segmentado y desarticulado, produciendo circuitos escolares diferenciados según condiciones socio-económicas de los alumnos (Braslavsky, 1985). En la última década las investigaciones describen un sistema fragmentado, esos fragmentos se constituyen en agregados institucionales con referencias normativas y culturales comunes y con propuestas formativas diferentes según la población escolar así como también las posibilidades de apropiación del conocimiento (Tiramonti, 2010).

En el contexto del sistema educativo generado por la universalización desde Nivel Inicial hasta la finalización del Secundario, a un grupo de investigación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam nos preocupó conocer las situaciones y procesos que acontecen en esos momentos de pasaje en los cuales los estudiantes modifican sus rutinas con el tiempo, con el espacio, con el conocimiento, con los pares y docentes.

A las jóvenes generaciones se le estaría requiriendo en el cambio de nivel un mayor despliegue en el proceso de adaptación y reacomodamiento, no solo a la nueva cultura de ser alumno del siguiente nivel (Perrenoud, 2006) sino a las novedades de esa mínima unidad fragmentada que comienza a transitar. En distintas investigaciones (en el ámbito iberoamericano, Gimeno Sacristán, 1997; San Fabián, 2003; Antunez, 2005; Azzerboni, 2006; Abello Correa, 2008; Abrantes Silva, 2008; Ruiz Guevara, Castro Pérez y León Sáenz, 2010) se analiza que ese

1 En el texto optamos por una razón de economía en la escritura de nombrar “los alumnos” y “los docentes” de modo genérico pero no por esto, desconocemos la necesidad de diferenciar entre los y las alumnas y docentes, en tanto reconocimiento de la diferencia de géneros que debe estar presente en nuestro discurso.

momento se transforma en un rito de pasaje con consecuencias no siempre positivas en la trayectoria educativa de los sujetos en formación.

En nuestra investigación extendimos nuestra revisión a la totalidad de los niveles para contar con una panorámica de la estructura del sistema educativo pampeano en cuanto a estructuras curriculares, modelos organizativos, regímenes laborales, trayectorias formativas de los docentes. Respecto de los estudiantes, de diferentes edades, nos focalizamos en las relaciones con los adultos, con las instituciones educativas y con el conocimiento escolar.

Nos propusimos realizar un análisis tanto de los aspectos estructurales formales como procesuales prácticos del currículum (De Alba, 1993). Por otra parte, nos interesaba acceder al conocimiento práctico de los docentes (Bourdieu, 1997) en el que ponen en juego sus representaciones, construidas desde sus trayectorias personales y formativas, acerca de los conocimientos a ser apropiados por los educandos. Desde el plano organizacional y laboral, definimos nuestro interés en las dimensiones de tiempo áulico, los modos de relación del trabajo docente con directivos y comunidad en cuanto estructuras objetivadas y las interpretaciones de estos marcos regulatorios por parte de los agentes escolares.

Los efectos de la organización escolar y de los supuestos pedagógico-didácticos estructurantes de cada nivel deben considerarse en los estudiantes que lo cursaron y realizan el pasaje al siguiente. De allí la importancia de acceder a sus perspectivas para confrontarlas con las construidas por los agentes escolares.

La construcción de este objeto de investigación dista de estar cerrado, sí podemos decir que partimos de un momento inicial de desconocimiento, de informaciones sueltas, de datos inconexos que fueron siendo organizados, profundizados y sistematizados. Recurrimos a una diversidad de instrumentos de producción de datos para ello: a- análisis de discurso para abordar normas legales, documentos ministeriales, planificaciones docentes, actas de reuniones, proyectos institucionales; b- entrevistas informales y semiestructuradas que realizamos a docentes, directores de escuelas, coordinadores de nivel, c- encuestas a alumnos y alumnas. Nos encargamos de triangular esos datos que provenían de distintas técnicas, referentes e investigadoras para construir imágenes de la complejidad del sistema educativo provincial, mirando los momentos en los cuales los sujetos en formación deben cambiar de ciclo y nivel.

Este trabajo lo realizamos un grupo numeroso de investigadoras de la sede Gral. Pico de la Facultad de Ciencias Humanas con distinto nivel de formación en investigación, acompañadas por estudiantes a punto de finalizar su carrera y graduadas radicadas en distintos lugares de la provincia; comenzamos veinte y concluimos el proceso diecisiete. Tenemos en común nuestra formación en Ciencias de la Educación y el interés en aprender a investigar en temas de relevancia socioeducativa. No fue tarea sencilla por las distancias geográficas, de conocimiento y prácticas investigativas. De esos diferentes recorridos da cuenta también este texto.

El objeto multidimensional, como todos los abordados en las ciencias sociales, presenta sus resistencias también al momento de su exposición; además

se agrega la dificultad de conciliar distintos estilos de escritura entre las autoras. Ante esto último priorizamos la producción colectiva respetando las marcas distintivas de las autorías. Pretendemos mostrar con la mayor claridad la dinámica interna de los procesos estudiados desde los abordajes que fueron realizando los pequeños grupo de investigadoras o de modo individual.

Elegimos realizar la exposición diferenciando en cuatro apartados: el primero se ocupa de los encuadres normativos sobre estos pasajes de niveles y ciclos procedentes de Nación y provincia; el segundo revisa las prescripciones curriculares para los niveles obligatorios; el tercero recoge indagaciones que relacionan prescripciones normativas y curriculares en interjuego con definiciones institucionales y áulicas en vistas de los cambios que realizan los estudiantes en el tránsito hacia otra cultura; y el cuarto, se aboca a exponer las percepciones de los distintos sujetos involucrados en estos momentos tan particulares.

Comenzamos la primera parte a cargo de Alzamora y Marcelino, contando con la colaboración de Funes, con las regulaciones normativas estatales sobre las transiciones. Estas orientaciones pretenden direccionar el sistema educativo y el comportamiento de sus agentes. En estos últimos años, desde la política educacional, se propone facilitar el pasaje entre niveles a través de la implementación de medidas, pedagógicas e institucionales, que avancen en una relación articulada, tal como se menciona en la Ley de Educación Nacional 26206 (2006) y en la Ley de Educación provincial 2511 (2009). Asimismo, ha tenido tratamiento en las resoluciones del Consejo Federal de Educación; y para acompañar la implementación de la universalización del Nivel Secundario desde el Ministerio de Cultura y Educación provincial se promovieron estrategias para lograr el pasaje entre la educación primaria con secundaria.

Esta primera lectura nos permite un segundo ámbito de abordaje (Parte II) que abarca los aspectos estructurales formales del currículum de los tres niveles obligatorios. El análisis de los niveles Inicial y Primario es realizado por Ferrero y García en el capítulo 2. Bueno y Santos indagaron el recorrido curricular prescripto ofrecido a los estudiantes en el Nivel Secundario; para darle más visibilidad al estudio de las transiciones curriculares focalizaron en un espacio del área de Ciencias Sociales: Construcción de la Ciudadanía (capítulo 3).

Las definiciones institucionales y las recontextualizaciones que realizan los docentes en su quehacer cotidiano fueron indagadas desde distintas perspectivas, las cuales se desarrollan en la Parte III. Las configuraciones que adoptan las transiciones en el Nivel Inicial y Primario son analizadas en dos capítulos. Por una parte, Serraino y Sierra Miranda en el capítulo 4 colocan en interjuego las especificidades curriculares con las planificaciones docentes en un estudio de caso en Victorica; con el plus de comentar una experiencia local de mesa de articulación escolar. Por otra parte, en esos mismos niveles se indagó un aspecto transversal a ellos como es el juego, tema desarrollado por Garbarino, Franco y Pechin en el capítulo 5. En sus desarrollos exponen no solo los aspectos estructurales del currículum sino también las voces de docentes y de los niños de sala de 5 años y de 1er. grado sobre este tema.

Las relaciones entre Nivel Primario y Secundario son abordadas desde diferentes espacios curriculares. En el capítulo 6, Ussino se ocupa de los espacios creados desde el Ministerio de Cultura y Educación provincial para garantizar las trayectorias de los estudiantes en la Educación Secundaria; con mayor énfasis en el denominado Acompañamiento de las Trayectorias Escolares. En el siguiente capítulo, Funes documenta las propuestas de enseñanza de la Lengua en los años de transición de primaria a secundaria y en el pase al Ciclo Orientado; área seleccionada por la reconocida relevancia en los documentos oficiales y en el imaginario educativo. El interjuego entre normas, decisiones institucionales y propuestas docentes están presentes en los abordajes de esta Tercera parte del libro.

Para acercarnos a los efectos de la organización escolar y de los supuestos pedagógico-didácticos estructurantes en estos pasajes de los niveles Primario y Secundario decidimos conocer las percepciones de docentes, coordinadores, funcionarios políticos del Ministerio y estudiantes. Este es el desarrollo que presentamos en la Parte IV.

En la provincia de La Pampa se puso en marcha desde el Ministerio de Cultura y Educación en 2011 un proyecto de articulación entre escuelas de Primaria y de Secundaria. La descripción de las percepciones de docentes y autoridad ministerial acerca de los sentidos que adquiere la articulación es el trabajo que llevó adelante Prost en el capítulo 8.

Para conocer de modo transversal la comprensión de estas instancias de vinculación entre los tres niveles se aporta la lectura que realizan los directores y coordinadores de distintos niveles de zona norte, oeste, centro y sureste de la provincia; esto es expuesto por Alzamora en el capítulo 9.

Las percepciones de los estudiantes en su momento de cambio de la escuela primaria al secundario es expuesto por Guardia, Rubio y Passo en el capítulo 10. Allí dan cuenta de las miradas de los niños y adolescentes acerca de las novedades que esperan encontrar y las efectivamente halladas, las dificultades y miedos así como las ventajas de estudiar en el nuevo nivel.

Un último capítulo cierra este libro y lo hace con el propósito de mostrar las distintas líneas desarrolladas a lo largo del mismo. Resulta difícil presentar de modo lineal un conocimiento que se presenta con dimensiones que se repliegan y se abren en diferentes direcciones. La pretensión es mostrar el interjuego entre los aspectos estructurales con el conocimiento práctico de docentes, directores, coordinadores y las percepciones de los alumnos.

Hubo aspectos ampliamente estudiados que no se reflejaron en escritos, en particular el plano organizacional de cada nivel y las definiciones de los puestos de trabajo docente. Los debimos conocer en tanto aspectos de las estructuras objetivadas que dan los marcos regulatorios y que nos permitió comprender las respuestas por parte de los agentes escolares. Este estudio fue realizado por Passo y Rubio. Asimismo, se indagó en cargos creados en la provincia, como los maestros articuladores o maestros puente y maestros comunitarios. Sobre esto no se avanzó en un mayor desarrollo más que el necesario para conocer sus perfiles y roles asignados.

Comenzamos este texto con los dichos de Gimeno Sacristán, cuya investigación se constituye en una referencia inevitable al indagar las transiciones educativas (1997, p. 13):

más allá de la coyuntura histórica, deben ser objeto de atención permanente, porque señalan momentos potencialmente conflictivos y siempre decisivos para el porvenir de los estudiantes. Sobrepassando la peculiaridad del momento, los temas que comentamos pueden ser pensados en otras circunstancias.

Queremos agradecer sinceramente a los y las docentes, directores y directoras de escuelas y Jardines, Coordinadores zonales de Nivel que, amablemente y disponiendo de tiempos personales, nos permitieron conocer las situaciones escolares de las cuales podemos dar cuenta ahora. A nuestro criterio, ellos son los principales destinatarios de este texto, para que sea un punto de vista más en sus discusiones y en la definición de propuestas que acompañen la transición de los alumnos.

Bibliografía

- Abello Correa, R. (2008). *Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado de Bogotá: una experiencia de construcción de sentido* (Tesis doctoral inédita). Colombia: Universidad de Manizales.
- Abrantes Silva, P. (2008). Individualización y exclusión. La transición en la secundaria en el centro de Madrid. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2, 5-21.
- Antúnez, S. (2005). El cuidado de los procesos de transición de primaria a secundaria: a modo de balance. *Aula de Innovación Educativa*, 142, 7-11.
- Azzerboni, D. (Comp.) (2006). *Articulación entre niveles: de la educación infantil a la escuela primaria*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Gel-FLACSO.
- De Alba, A. (1998). *Currículum, Crisis y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Gimeno Sacristán J. (1997). *La transición a la Educación Secundaria, Discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, Ph. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Popular.
- Ruiz Guevara, L., Castro Pérez, M. y León Sáenz, A. (2010). Transición a la secundaria: los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria. Investigación sobre Articulación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(3), 1-13.

- San Fabián, J. L. (2003). *Coordinación entre primaria y secundaria ¡Ojo al escalón!*. Recuperado de http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/jornada_transicio/article_jlsf.pdf
- Tiramonti, G. (2010). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

PARTE I

**Regulaciones normativas.
Las orientaciones
procedentes de nación y
provincia**

CAPÍTULO

1

Regulaciones normativas de las transiciones entre niveles educativos obligatorios en la provincia de La Pampa

Sonia Alzamora y Antonella Marcelino Viale¹

¹ Este capítulo contó con la participación de Aldana Funes para la primera parte de análisis de la legislación nacional y provincial, la que se presenta en el primer apartado.

Introducción

Un modo de analizar los acontecimientos del sistema educativo es mediante los aspectos normativos que regulan las prácticas y que permiten aproximarnos a las orientaciones impulsadas desde el campo político². El Estado regula sus relaciones en el campo de la educación a través de la política educativa; interviene directamente mediante la administración –espacio de deslocalización y relocalización de significados; es un proceso de recontextualización oficial que es realizado por agencias recontextualizadoras, según Bernstein, (2000)– en los niveles escolares.

Con este supuesto teórico-metodológico revisamos los *corpus* documentales que se ocupan sobre las transiciones entre los niveles obligatorios del sistema educativo pampeano. Las fuentes de consulta son dos: la parte legislativa y los documentos elaborados desde las agencias ministeriales de educación para intervenir en el campo pedagógico.

Las agencias productoras de los textos tienen un ámbito de actuación propio aunque producen efectos regulatorios entre sí. Además del Congreso de la nación y de la Cámara de Diputados provincial que sancionan las leyes, hay otros organismos con función normativa; nos referimos al Consejo Federal de Educación (CFE) y los Ministerios de Educación. Para dar a conocer características de estos, a continuación realizamos una breve presentación de cada uno de ellos:

- El CFE, creado por la Ley de Educación Nacional (LEN), es un organismo de coordinación de la política educativa nacional. Sus resoluciones son de cumplimiento obligatorio para todas las jurisdicciones, cuando así es dispuesto en asamblea de ministros y demás integrantes.
- El Ministerio de Educación nacional formula documentos que son puestos en discusión en las asambleas del CFE, también promueve planes y proyectos para los distintos niveles educativos, previos acuerdos de implementación con cada jurisdicción.

² La “regulación”, según Barroso (2006), se emplea para describir dos tipos de fenómenos diferenciados e interdependientes: a) los modos como se producen y aplican las reglas que orientan la acción de los actores; así como b) los modos como esos mismos actores se las apropian y las transforman. El sistema educativo es considerado un sistema complejo, con pluralidad de fuentes y formas de regulación.

- El Ministerio de Cultura y Educación provincial tiene autonomía para producir sus documentaciones y propuestas para el sistema educativo a su cargo, resguardada por la garantía que le da el carácter federal instituido por la Constitución Nacional.

La identificación del material producido por estas agencias fue trabajosa y es incompleta. La búsqueda de las referencias a las transiciones requirió el aporte de los miembros del equipo de investigación que se encuentran dentro de los diferentes niveles educativos como así también de directivos y coordinadores zonales entrevistados en noviembre del año 2015. No existe documentación específica y en consecuencia, trabajamos con textos que cubren diversas áreas, entre ellas el aspecto estudiado. Posiblemente en las instituciones educativas hayan recibido resoluciones que no se hacen públicas; ante esto decimos que no damos cuenta de la totalidad del material existente.

Presentaremos primero el tratamiento otorgado a las transiciones por la LEN y la Ley de Educación Provincial (LEP); posteriormente los documentos producidos desde el CFE y el Ministerio provincial. En un tercer apartado realizamos una revisión de textos producidos por el Ministerio de Educación nacional, en tanto agencia recontextualizadora con pretensiones de orientación del trabajo pedagógico en estas instancias de transición entre niveles obligatorios.

1-Encuadre legal de las transiciones entre niveles educativos

La LEN establece que para alcanzar los fines de la política educativa se constituye un sistema educativo con una estructura unificada, diferenciada en tres niveles (Inicial, Primario y Secundario). El mismo es definido como el conjunto organizado de servicios y acciones reguladas por el Estado, que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Su carácter unificado es asociado a la existencia de cuatro condiciones: ordenamiento y cohesión, organización y articulación de los niveles y modalidades (art. 15). La articulación es, entonces, fundamental en las relaciones entre los diferentes niveles educativos, los cuales presentan características organizacionales y pedagógicas propias y son orientados por intencionalidades políticas similares, tal como lo entiende Viñao Frago (2002).

En la LEN el pasaje entre niveles o ciclos del sistema educativo es mencionado en términos de articulación, siendo éste un valor posible del modo de relación. El término articulación en su origen procede del latín *articulatio*, y significa unión o enlace de varias piezas, de forma tal que sean posibles los movimientos rotatorios o deslizantes entre ellas como efecto de una acción o fuerza interna y/o externa. Esto requiere la previsión de estrategias que permitan la continuidad de los estudiantes por una estructura ordenada y cohesiva. En la misma ley se hace mención explícita a los espacios de articulación; se menciona al respecto que el CFE tiene la responsabilidad de fijar las disposiciones necesarias para que las jurisdicciones dispongan la organización de las instituciones educativas según determinados criterios; entre ellos la creación de estos espacios de articulación (art.

123). De esa manera, se visibiliza una forma de pasaje entre niveles al utilizar este término que, por otra parte, deposita en las jurisdicciones la responsabilidad, en tanto campo político, de sostener estrategias que generen elementos de continuidad en el plano institucional.

En un análisis comparativo encontramos similitud en la LEP en la concepción de una estructura unificada, que abarca diferentes niveles y modalidades (artículo 14), y en la responsabilidad del Estado provincial de planificar, organizar y supervisar, así como garantizar el acceso (art. 15). El pasaje entre los niveles es explicitado de modo específico al ocuparse de cada uno de ellos (artículos 26, inc. b y e para el Nivel Inicial; artículo 29 inc. j para la educación primaria y el artículo 33 inc. k para la educación secundaria).

En la LEP se realizan menciones a espacios de articulación, retomando la responsabilidad asignada en la LEN. El Ministerio de Cultura y Educación Provincial es el organismo específico que debe ocuparse de generar y desarrollar una serie de estrategias. Estas pueden organizarse en: pedagógicas porque se atiende a la construcción de propuestas flexibles; organizacionales porque se vinculan con la creación de nuevos cargos y funciones para el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes; e institucionales porque se propone la articulación entre niveles y modalidades que se plantea como iniciativa a desarrollar entre instituciones del mismo y diferentes niveles de una misma zona (art. 13, inc. c; art. 20, inc. b, art. 37 y 137, inc. f).

2-Las normativas producidas por las agencias nacionales y provinciales

Regulaciones del Consejo Federal de Educación

El CFE formuló en 2012 dos resoluciones donde encontramos referencias al pasaje entre dos o más niveles educativos: Resolución N° 174 “*Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación*” y Resolución N° 188 “*Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente*”. Como antecedente de este último reconocemos el “*Plan de Educación Obligatoria*” (Resolución N° 79/09), que identifica la articulación como problema y fija objetivos estratégicos para su modificación entre 2009-2011.

Para el Nivel Secundario específicamente se encuentra mayor número de normativas del CFE que regulan este aspecto a partir del 2009, momento de inicio de la implementación de la nueva organización. En ese sentido, identificamos dos resoluciones: N° 84/09 “*Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria*” dedicada a los Planes de Mejora y N° 88/09 “*Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria*”. Sobre los Planes de Mejora hay una producción específica, el *Documento de Plan de Mejora Institucional*, dirigida por el Ministerio de Educación Nacional a las instituciones escolares en 2011.

En el juego del discurso oficial no pretendemos encontrar homogeneidades por ser sus productores distintas agencias, que actúan en diferentes momentos de la reforma y para responder a intereses no siempre coincidentes en todos sus términos. Presentamos en este apartado una revisión del tratamiento realizado a la articulación, la cual será una construcción de difícil armado porque no hay definiciones como tales sino características sueltas en cada documento.

Para comenzar con esa tarea, diremos que la primera resolución que refiere a las transiciones escolares es la 84/09 en sus Apartados 3 y 4, concibe la integración horizontal de instituciones educativas del Nivel Secundario y vertical (con los demás niveles) en tanto parte de las estrategias para la organización de un sistema nacional (punto 3.2, art. 20). La articulación entre el Nivel Primario y Secundario (entre sus ciclos) y de éste con el Superior se propone en el marco de garantizar las trayectorias de los estudiantes y considera necesario para esto, el desarrollo de acciones en el nivel jurisdiccional e institucional (punto 3). Cuando se pasa al plano institucional (punto 4) les otorga la posibilidad, dentro del marco jurisdiccional, de seleccionar entre dos ejes para el diseño de sus Planes de Mejora: las trayectorias escolares y la organización institucional. Puede leerse como un cambio de énfasis en el mismo documento: en el primer punto se explicita la articulación para acompañar ingreso, permanencia y egreso y en el siguiente, se coloca como una opción de las instituciones, ámbito de implementación de las medidas.

El único escrito oficial donde encontramos un principio de definiciones sobre las transiciones es en el *Documento sobre el Plan de Mejora Institucional* (2011), del Ministerio de Educación Nacional, que recupera las propuestas de la Resolución 84/09. El mismo, se encuentra dirigido a los agentes escolares del Nivel Secundario y recurre a un estilo de escritura interrogativo, con la intencionalidad de actuar como orientador en la definición de dichos planes.

En el citado *Documento* hay un reconocimiento de la transición en tanto experiencia que pone en juego continuidades y rupturas en varios planos de la vida escolar. Sin más precisiones que éstas, son mencionadas categorías que van construyendo la idea como articulación, acompañamiento, pasaje, ingreso. El tránsito de los alumnos es reconocido como un momento en el cual los agentes escolares deben detenerse a reflexionar, así como a proponer estrategias en el ámbito institucional.

¿Quiénes tienen responsabilidades en las articulaciones?

En la primera resolución donde identificamos el tratamiento de la articulación, la antes citada 84/09, se convoca a definir criterios federales para regular, jurisdiccionalmente, un modo de relación entre niveles como marco que favorezca el trabajo entre las instituciones. Estas deberán delinear una planificación estratégica que impulse, entre sus prioridades, posibilidades de articulación interinstitucional para acompañar y fortalecer las trayectorias escolares (art. 95). Con este objetivo, se debe incluir en los Planes de Mejora Institucional los dispositivos de acompañamiento en el ingreso y la primera etapa del ciclo básico (art. 103).

En el Documento *Plan de Mejoras Institucional*, con el cual el Ministerio de Educación de Nación acompaña la implementación de aquella resolución dos años después, hay una línea de responsabilización promovida desde aquella agencia, con una doble fuerza: los interpela directamente y otorga manejo de recursos económicos para cumplir con esa tarea.

Tres años después de la Resolución N° 84, son explicitadas las responsabilidades en la definición, implementación y supervisión de estrategias de articulación (Resolución 174/12). Resulta que no son las mismas para todos los niveles y esto es llamativo porque son igualmente obligatorios; la articulación del Nivel Inicial con el Primario es compartida entre Ministerio Nacional y las jurisdicciones, esto no se mantiene para el Nivel Primario que queda bajo la órbita de cada jurisdicción. Entre los niveles, las responsabilidades de generar propuestas de articulación se establecen con la formación que continúa posteriormente, solo al Secundario se le solicita acciones con el nivel previo y con el siguiente (dichas obligaciones son citadas en la Resolución 88/09). Que cada uno de los niveles sea responsable de articular y formar para el siguiente da cuenta de que el sistema funciona como un mecanismo de succión desde arriba, imponiéndose una verticalidad jerárquica. Esto se traduce en configurar cada nivel y establecimiento educativo en función de las necesidades del nivel al que precede (Viñao Frago, 2002).

En el *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente* se establecen responsabilidades compartidas entre nación y provincia en la línea de articulación; realizando nación un acompañamiento político y pedagógico y en particular, asignando recursos para el Nivel Secundario, si bien es la jurisdicción la encargada de producir las estrategias específicas. Los dos primeros niveles del sistema educativo deben desarrollar estrategias específicas para la continuidad de trayectorias (objetivo II, punto 4 Nivel Inicial e igual objetivo, punto 14 Nivel Primario), a diferencia del Nivel Secundario cuyas propuestas están a cargo de provincia e institución escolar, pudiendo actuar conjuntamente o una de ellas, así como también es mencionado con mayor especificidad las características que deben asumir las mismas (objetivo I, puntos 1, 2, 3 y 4).

¿Cuáles son las estrategias y los tiempos promovidos?

Para los dos primeros niveles de la escolaridad, las propuestas de articulación apuntan a generar condiciones curriculares y pedagógicas; en particular para el Nivel Primario se proponen planificaciones del ámbito institucional que coordinen el trabajo docente (Resolución 174/12).

En el *Plan de Mejora Institucional*, focalizado en la institución educativa secundaria, el punto 1 está centrado en conformar equipos docentes por área para el trabajo curricular de articulación primaria–secundaria, en pos de prevenir dificultades de aprendizaje y de bajo rendimiento.

Entre las estrategias que contribuyen al pasaje de estudiantes es otorgado un lugar relevante al legajo único, considerado como un registro de la trayectoria al iniciar el Nivel Inicial y hasta la finalización de su escolaridad obligatoria (Resolución 174/12 y en el *Plan Nacional de Educación Obligatoria*, objetivo III

del Nivel Primario). El plazo de implementación por las jurisdicciones, determinado en la Resolución 174/12, es el año 2013.

En el *Plan Nacional de Educación Obligatoria* (2012) se estipulan los tiempos para establecer las estrategias de articulación. En el Nivel Inicial esta línea de acción con el Nivel Primario debe concretarse antes del 2016 (objetivo II, “Fortalecer trayectorias generando mejores condiciones para enseñanza y aprendizaje”). Para el Nivel Primario (objetivo II, denominado de la misma manera), define que al año 2014 las jurisdicciones deben desarrollar propuestas de vinculación entre niveles y modalidades. La premura en este nivel quizás se deba a la urgencia de garantizar la continuidad de las trayectorias de los estudiantes en el Secundario obligatorio.

Como fecha límite para el desarrollo de propuestas por parte del Nivel Secundario con los demás niveles y entre sus ciclos se establece el año 2016 (objetivo I, referido a ampliar y mejorar las condiciones de acceso, permanencia y egreso, línea 1). El mismo plazo temporal es fijado para el mejoramiento de tasas de pasaje entre ciclos (línea 2). Las cifras de estudiantes que continúan su trayectoria entre ciclos solo es mencionada en esta ocasión, no hay otras referencias para analizar logros de este tipo cuantitativamente. Con el Nivel Superior se proponen acciones de articulación; una modificación con respecto a los otros niveles donde se habla de estrategias. Al no ser obligatorio la continuidad del nivel, la propuesta es sostener iniciativas institucionales con un rango de organización, sistematización y duración menor que el contemplado al hablar de estrategia.

Regulaciones establecidas por las agencias provinciales

En el rastreo de documentación localizamos referencias a los pasajes a la escuela secundaria, de modo directo o indirecto, en tres resoluciones, N° 1813/09, N° 147/10 y N°660/13. No fue posible hallar ninguna normativa del Ministerio de Cultura y Educación que mencionase los otros niveles; esto no quita que exista pero no está disponible en las bases consultadas del Ministerio ni fue mencionada por las autoridades educativas y de Coordinación Zonal entrevistadas.

Se establece para las escuelas primarias la opción de designar el cargo de articulador entre niveles (Resolución N° 1813/09) para resolver la situación generada con los docentes del 7mo. año del Tercer Ciclo. Dicho cargo tiene asignado una amplitud de acciones a realizar, puesto que tiene funciones de vinculación con instituciones civiles y organizaciones no gubernamentales para posibilitar la construcción de redes de contención de los estudiantes.

Para las escuelas secundarias se crea el cargo de coordinador de curso (Resolución 467/10), con funciones de orientación de los estudiantes y de coordinación con docentes y familias.

El Estado asume la responsabilidad de generar las condiciones para el ingreso, permanencia y egreso con aprendizajes de igual calidad; entendiéndose por lo tanto que se extiende a garantizar los pasajes entre niveles (Resolución N° 660/13). Dicha normativa prescribe el legajo único para el seguimiento del estudiante, cuya actualización es función indelegable de las escuelas. Pareciese que

con este documento se pretende evitar la invisibilización del estudiantado en esos momentos de cambios porque permitiría observar la continuidad por los distintos ciclos y niveles.

Síntesis para continuar el análisis

Los sentidos presentes en las regulaciones pretenden ordenar el sistema educativo orientando las prácticas pedagógicas. En ese sentido, coincidimos con Popkewitz (1994, p. 109) cuando sostiene que “los discursos políticamente aceptados organizan la percepción y la experiencia, siendo capaces de crear sistemas de orden dominantes”. Los modos de enunciar las transiciones, entonces, no son neutrales sino que se encuentran cargados de intencionalidades políticas que luchan en el plano discursivo para imponerse en las instituciones escolares y los agentes del sistema educativo.

La legislación educativa nacional (Ley 26206) y provincial (Ley 2511) son los marcos generales para los demás documentos producidos por agencias ministeriales. En las leyes hay coincidencia en definir la necesidad de creación de espacios de articulación interinstitucional e internivel. Para su cumplimiento se distribuyen responsabilidades entre diferentes instancias: el CFE, las jurisdicciones y las instituciones; las cuales varían según la normativa y el nivel educativo de referencia. Situación que condiciona el logro de objetivos, operacionalizados en estrategias con modos, plazos de implementación y evaluación, según las capacidades de realización de las diferentes instancias.

El *Plan Nacional de Educación Obligatoria* refuerza la exigencia a las jurisdicciones de mostrar logros limitados a un horizonte temporal cercano; cuando se contrasta este documento con las acciones normativas de la provincia de La Pampa se observa escasos elementos de continuidad en los términos de los acuerdos del Consejo Federal.

Las regulaciones sobre las transiciones en la provincia están dirigidas principalmente al Nivel Secundario. Su universalización supuso el despliegue de diversas normativas que posibilitarán la continuidad de los estudiantes en el sistema educativo mediante un acompañamiento a sus trayectorias. Es el caso del cargo de coordinador, antes mencionado, que es anclado en el espacio curricular de primer año, Taller de Orientación y Estrategias de Aprendizaje y el énfasis en el legajo único. En el Nivel Primario se crea el cargo de docente articulador de niveles pero el carácter de opción institucional genera una dilución de la medida.

Atendiendo a los dos puntos previos podemos decir que las regulaciones acordadas federalmente son recontextualizadas en las prácticas pedagógicas debido a la heterogeneidad institucional, por la diferencia entre contar o no con los cargos, por las funciones y estabilidad del personal dedicado a la coordinación en el nivel o de diferentes niveles. Aspectos estos de definición jurisdiccional que nos llevan a revisar las inconsistencias normativas que permiten estas re-interpretaciones.

Las normativas presentan conceptos y expresiones con significados ambiguos o imprecisos; es el caso de las características del sistema educativo cuando

menciona que es unificado en la LEN y en la LEP, asimismo al referir a la articulación de niveles y ciclos sin aclaraciones que permitan comprender los alcances y por lo tanto facilitar su operativización a través de normativas menores. En consonancia con estos análisis no se observa un criterio común de redacción entre los fragmentos dedicados a los distintos niveles educativos. En ese sentido observamos que para el Nivel Inicial se establece la responsabilidad compartida de Nación y Provincia, lo cual no se mantiene para Primaria y Secundaria; y esto en la misma resolución (174/12).

Estas características del discurso, que se identifican en la totalidad del *corpus* revisado, pueden otorgar un margen de libertad para las definiciones posteriores que se realicen en cada jurisdicción así como también fundamentar propuestas diversas, aún aquellas acciones mínimas que lo dejan casi en el plano de las buenas intenciones.

Asimismo identificamos diferencias en las responsabilidades asignadas a las jurisdicciones según niveles, manifestándose un continuo énfasis en las instituciones; al extremo de colocarlas en el mismo plano que a aquellas para las estrategias de articulación del Nivel Secundario. Por otra parte, argumentamos las inconsistencias entre los documentos. Los modos en que las regulaciones son enunciadas, propuesta su instrumentación y evaluación nos generan interrogantes sobre el rol del Estado en esta dimensión de la estructuración del sistema educativo, puesto que la articulación se dirige a sostener la continuidad de las trayectorias escolares de los estudiantes. En ese sentido, parece manifestarse un Estado nacional que interviene en la delimitación de metas, objetivos y plazos de cumplimiento para las articulaciones que no son definidas; un comportamiento de la jurisdicción que atenúa su actuación con un mínimo de lo concertado, y desde ambos ámbitos desplazan las realizaciones en el plano institucional, vía planificaciones o programas de mejoras, produciendo una sobrecarga en sus funciones.

3-Los materiales ministeriales de Nación orientados a promover la articulación entre niveles educativos obligatorios

En este apartado realizaremos una descripción y análisis de los documentos producidos por las agencias ministeriales cuyo propósito es generar orientaciones para las articulaciones entre niveles. Es desde estos ámbitos que se promueven estrategias cuyos destinatarios son los docentes, responsables de la enseñanza, y estudiantes, quienes deben cambiar de niveles y orientaciones para completar su trayectoria educativa. El *corpus* analítico consta de materiales producidos por el Ministerio de Educación de Nación puesto que no fue posible encontrar documentos del Ministerio de Cultura y Educación provincial.

Identificamos por un lado, una serie de producciones en formato de cuadernos dirigidos al Nivel Primario y Secundario y por otra parte, módulos del Programa de Formación Permanente *Nuestra Escuela*, en vigencia desde 2014 (todas estas fuentes están disponibles en la web del Ministerio de Educación).

El orden cronológico de aparición es el siguiente: a) Cuadernillos de la *Serie Educación Secundaria. Cuadernos para el aula 7* (2007); b) *Serie de cuadernos Horizontes* (2009); c) Cuadernillos *Entre el nivel primario y el nivel secundario: una propuesta de articulación* (2010); d) Módulos del Programa Nacional de Formación Permanente *Nuestra escuela* (2014 y 2015).

Los aspectos analizados se enfocan en la identificación de las agencias, el momento específico de producción del material, el contenido y los sujetos a los cuales es dirigido el discurso. Las preguntas que nos formulamos, con relación a las mencionadas categorías, están dirigidas a conocer las propuestas didáctico-pedagógicas generadas por las agencias ministeriales (al cual denominamos campo recontextualizador oficial nacional siguiendo la conceptualización de B. Bernstein) en vistas de la promoción de la unificación del sistema educativo, el espacio de autonomía relativa otorgado a las jurisdicciones y los posibles efectos de dichos materiales en el campo pedagógico.

Los planteos sobre articulación en las producciones de agencias educativas nacionales

Al año siguiente de sancionada la LEN, la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente –del entonces Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología– produce el primer material en el cual encontramos propuestas didácticas con foco en la articulación: es la *Serie Educación Secundaria. Cuadernos para el aula 7* (2007), que forma parte de una secuencia de cuadernos producidos desde esta agencia. El objetivo declamado es presentar una propuesta para el 7mo. grado, último año de la escuela primaria o la etapa inicial de la secundaria (según la organización provincial), para acompañar a los estudiantes en el tiempo de pasaje, fortaleciendo la enseñanza a partir de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios [NAP].

Para cada una de las cuatro áreas temáticas se elaboran un libro y una antología de textos dirigido a los alumnos y un Cuaderno para docentes. El número de textos es variable: de 1 en Matemática a 5 en Ciencias Sociales y 3 en Lengua y Ciencias Naturales. *El Cuaderno para el aula* de Ciencias Sociales, a modo de ejemplo para el análisis, está dirigido a maestros y profesores de Historia y Ciencias Sociales; cobra sentido leído en paralelo con el libro del alumno. Se menciona que seleccionan tres de los cinco NAP para el último año de Primaria/ inicio Secundaria. Aparece una propuesta de tiempo (de dos a tres meses) para acompañar en la construcción de conceptualizaciones y relaciones para comprender los fenómenos sociales. Se sugiere que las decisiones didácticas sean adoptadas en el marco de un trabajo conjunto de docentes y considerando los NAP correspondientes a distintos años. Indicio éste de una orientación al trabajo articulado internamente en las escuelas.

En el año 2009, antes de comenzar la obligatoriedad del Nivel Secundario, comienza a circular la *Serie de Cuadernos del Proyecto Horizontes*; una

propuesta escrita para mejorar la articulación entre el Ciclo Básico de las escuelas rurales y el Ciclo Orientado. Es producido por el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER), del Ministerio de Educación de la Nación y su implementación se pretende que sea realizada de modo conjunto con los Ministerios provinciales.

El objetivo de este material es entregar a las jurisdicciones una propuesta pedagógica común, flexible en sus formas de organización, cuya implementación permita a los jóvenes de ámbitos rurales cursar en sus lugares de residencia en tanto les permita avanzar al Ciclo Orientado de la Educación Secundaria. La propuesta de trabajo está pensada para un modelo de organización que pueda articular la presencia de un docente con funciones tutoriales y el acompañamiento de profesores de las diferentes áreas curriculares. Como apoyo hay materiales para uso individual de los jóvenes, recursos multimediales y se promueven instancias de encuentro entre escuelas y la participación de las comunidades.

La *Colección Horizontes* está compuesta por 13 títulos, uno por cada área de cada año del Ciclo Básico y uno de Artes Visuales. Se trata de dos cuadernos: los de estudio, para el trabajo cotidiano de los alumnos, organizado en dieciséis unidades didácticas; y los del docente con información, sugerencias y orientaciones para la toma de decisiones didácticas del área. Dichas unidades abordan contenidos centrales seleccionados a partir de los NAP. Incluye la información necesaria para el desarrollo de los contenidos y actividades que posibilitan el procesamiento de esa información y contempla instancias de evaluación; si bien se prevé la complementación con contenidos provinciales, locales e institucionales.

En el año 2009 el CFE aprobó normativas reguladoras del Nivel Secundario, entre las prescripciones se toman decisiones respecto a las transiciones entre Nivel Primario y Secundario (Resolución 84/09 y 88/09). Acompañando esta dinámica de actuación normativa, la Coordinación de Áreas Curriculares del Ministerio de Educación, publica en 2010 los cuadernillos *Entre Nivel primario y Nivel secundario: Una propuesta de articulación*. Sus destinatarios son docentes y alumnos de sexto o séptimo grado del Nivel Primario (según cada jurisdicción). Es una propuesta para acompañar el tránsito al nivel siguiente desde dos dimensiones: una que desarrolla la articulación en tanto contenido y otra, propone actividades curriculares en las áreas de Lengua y Matemática.

El material explicita que se pretende evitar que la decisión de continuidad de los estudiantes se centre en sus familias y que la inserción en la Secundaria sea planificada desde el sistema educativo; lineamiento dado por la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente (DNGCyD). Atendiendo a esta demanda, se presentan dos grupos de estrategias que parten de las diferencias organizacionales y pedagógicas entre ambos niveles. El grupo que enfoca la articulación como contenido divide las responsabilidades entre el equipo directivo y de supervisores para dedicarse a vincular instituciones y a la orientación y seguimiento de alumnos; puesto que parten de reconocer saberes vinculados con las culturas escolares que necesitan ser enseñados y aprendidos explícitamente.

El segundo grupo de estrategias pretende la construcción del rol del alumno; propone trabajar la organización de los tiempos y la producción de estrategias de lectura y escritura para el estudio, con lo cual intentarían revertir los desiguales puntos de partida de los ingresantes. Las actividades curriculares para Lengua y Matemática fueron elaboradas a partir de una selección de contenidos de los NAP. La intención es que en el aula se recuperen y profundicen saberes y modos de trabajo que son fundamentales en el proceso de articulación entre los niveles, donde se hace necesario asegurar la disponibilidad y flexibilidad del conocimiento conocido. Es presentada discursivamente como una propuesta que acompaña y orienta el desarrollo didáctico respetando las particularidades de cada nivel.

En el año 2012 fue aprobado por el CFE el *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente* en el que se menciona la articulación dentro de las líneas de acción para cada nivel, estipulando responsabilidades de nación, de las jurisdicciones y compartidas entre ambas instancias, con tiempos establecidos para los logros a alcanzar. En correlación con uno de los lineamientos contenidos en el *Plan*, es aprobado en 2013 el *Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela* (Resolución N° 201), que propone la formación en ejercicio, universal y gratuita para los docentes del país. Es una iniciativa federal en acuerdo paritario con organizaciones sindicales docentes; se extiende a lo largo de tres años, abarcando a la totalidad de las unidades educativas por cohortes sucesivas. Las escuelas ingresan en el proceso formativo institucional a través de Jornadas Interinstitucionales e Institucionales (un total de 7 por año), con la coordinación de capacitadores y equipos directivos. De modo paralelo, el Componente II (destinado a actores específicos) ofrece variantes de formación según puesto de trabajo y/o actualización disciplinar.

El Programa de Formación se organiza a través de dos Bloques por año, con contenidos orientadores separados en ejes que atienden a las prioridades de cada nivel y modalidad.

En el primer *Cuaderno de trabajo, Serie Política Educativa*, denominado *Módulo 1 Nuestra Escuela* (2014), se enuncian objetivos, plan de trabajo, núcleos de formación para cada nivel por año, características de la evaluación y materiales a disposición de los colectivos docentes. En los núcleos de formación –que expresan los temas focales previstos en la resolución de aprobación del *Plan Nacional* (2012)– identificamos que el eje temático Articulación está propuesto para el Nivel Inicial y para el Secundario en el segundo año, en el Bloque III, denominado *Los principales desafíos del Nivel*.

En el *Cuaderno de trabajo* del Bloque III, señalamos que en el subtítulo *Los desafíos de los niveles del sistema educativo* (2015) encontramos referencias a la noción de unidad del sistema y que, para ello, se debe considerar la acción de estructurar y articular las partes en un todo; acciones que corresponsabilizan al gobierno educativo nacional y jurisdiccionales en el ámbito del CFE (p. 9). Con frecuentes menciones a la centralidad del Estado, se sostiene que es de modo conjunto con las escuelas que deben ocuparse de la necesaria articulación e integración entre los niveles, modalidades y programas educativos propios del sistema.

El *Cuaderno* del Bloque III retoma los lineamientos del *Plan Nacional de Educación* (2012) para cada nivel y plantea los desafíos, realizando consideraciones para su tratamiento en tanto prioridades. De modo sintético plantea lo siguiente:

- Para el Nivel Inicial reconoce los proyectos de articulación que se vienen realizando; no obstante, prioriza la generación de continuidades pedagógicas y didácticas y en lo curricular focaliza en el juego y la alfabetización inicial.
- Para el Nivel Primario la necesidad consiste en desplegar medidas curriculares y pedagógicas institucionales para alentar procesos de articulación con los demás niveles.
- En el apartado del Nivel Secundario se menciona la articulación con otros niveles y entre ciclos, enfatizando la necesidad de generar propuestas que optimicen el acceso.

En el punto 5 de este Cuaderno, en el subtítulo *El desafío de conformar un sistema educativo federal*, sostiene que el posicionamiento estatal, en tanto rector de políticas educativas en diálogo con las jurisdicciones, resulta en un movimiento político conjunto en la articulación entre niveles y modalidades y en la garantía de acceso, permanencia, egreso y aprendizajes para todos los habitantes. Continúa mencionando, y esto pretendemos mostrar con énfasis, que es un reto superar la tradicional fragmentación del sistema y profundizar su articulación, revalorizando la trayectoria educativa de cada estudiante.

Intenciones de orientación del campo pedagógico: hipótesis

En los cuatro materiales revisados observamos como constante el discurso de la articulación como un desafío a ser trabajado por los agentes de los niveles. Tres de las series producidas (2007, 2009 y 2010) resultan ser propuestas de carácter prescriptivo para acompañar el pasaje del Nivel Primario al siguiente; si bien discursivamente se sostiene que son sugerencias a partir de las cuales realizar las producciones institucionales y/o de cada docente, los cuadernos con contenidos, actividades y propuestas de tiempo van generando un ámbito delimitado de posibilidades de pensamiento y de actuación. Demás está decir que al presentarse en tres casos un cuaderno destinado a estudiantes, que se lee en conjunto con el del docente, se ve restringido el margen de autonomía porque debe acomodarse a las propuestas presentes en el material.

Las agencias productoras son distintas; por una parte, porque en 2007 cuando se editan los *Cuadernos 7* tiene cierta estructura el Ministerio que se modificó al momento de producir *Entre el Nivel Primario y Nivel Secundario* en 2010. Por otra, debido a los distintos receptores, como el caso de escuelas rurales y la formación permanente de los docentes.

Para acompañar la transición entre niveles es que se produjeron dos materiales *Cuadernos 7* y *Entre Nivel Primario y Nivel Secundario*; el primero con

la mirada puesta en el desarrollo de los contenidos de los NAP, y en el último mencionado, queremos resaltar la pretensión de colaborar con las familias en las decisiones y en la tarea de acompañamiento de los hijos en el pasaje. Es en estos momentos, como sostiene Rossano (2006), cuando la educación suele convertirse en “un territorio sin jurisdicción” (p. 299), quedando la responsabilidad de inscripción y de asistencia en manos de las familias; con el agravante de que muchas de ellas no consideran el Secundario como parte de sus horizontes de posibilidad. Contemplar esta situación es relevante porque la misma contribuye, conjuntamente a otros factores, a la reproducción de las desigualdades en el acceso a este nivel. La diferencia con los anteriores la marca la *Serie Horizontes*, éste es un acompañamiento en los tres años del Ciclo Básico del Secundario y así contribuir a la articulación con el Ciclo Superior, que los estudiantes deben cursar en otra institución alejada de su entorno rural.

Comentario aparte merecen los módulos del *Programa de Formación Permanente*, en aquellos que tratan la temática se instala el discurso de considerar el desafío de la articulación, con mayor desarrollo dentro de los Módulos para el Nivel Inicial y Primario. En el desarrollo escrito se otorga el espacio de un aspecto más entre tantos otros desafíos a contemplar en la formación de los sujetos.

Cerrando ya, decimos que las agencias estatales del Ministerio responden a las definiciones políticas en los tiempos que estas van marcando; esto se hace visible al comparar los años de producción de los textos con los momentos de aprobación de normativas.

Es posible hipotetizar la intención de intervención directa del campo recontextualizador oficial sobre el campo pedagógico; por un lado, modelando las prácticas áulicas en pos de una articulación entre niveles a través de los cuadernos para docentes y alumnos y por otra, delimitando las propuestas de reflexión al interior de las instituciones educativas en los módulos del Programa de Formación Permanente.

La ambigüedad e imprecisión de la legislación nacional y provincial en la definición de las articulaciones interniveles y ciclos posibilita una apertura de sentidos para la construcción de documentos reguladores. En ese punto entran en tensión la necesidad de construcción de un sistema educativo unificado donde circulen ciertos sentidos políticos y pedagógicos compartidos y la especificidad de cada una de las jurisdicciones. Dicha tensión parece resolverse con materiales de carácter prescriptivo por parte de las agencias nacionales que cuentan a lo sumo con algunas responsabilidades compartidas en su concreción con las provinciales. Esta situación nos conduce a preguntarnos sobre los límites de esta intervención dentro del campo pedagógico, puesto que los actores entrevistados en el transcurso de la investigación en nuestros acercamientos al campo no han mencionado ninguno de estos materiales. Y aquí aparece que son producciones de años atrás que deben introducirse vía agencia provincial, para lo cual se requiere un trabajo pedagógico sostenido y sistemático de parte de los agentes (léase coordinaciones de nivel y personal técnico ministerial); y principalmente, que pueden evaluarse como escasas estas acciones dentro de la totalidad de propuestas ministeriales

desarrolladas durante estos años de implementación de la nueva estructura del sistema educativo.

Bibliografía

- Barroso, J. (Org.) (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Bernstein, B. y Díaz, M. (2000). *Hacia una Sociología del Discurso Pedagógico. Aproximación inicial. Bernstein y la pedagogía*. Bogotá: Magisterio.
- Popkewitz, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, 305, 103-137.
- Rossano, A. (2006). El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa. En F. Terigi (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata. Recuperado de http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05_Docu3_Sistemaseducativosculturas Escolares_Vinao.pdf

Materiales consultados

- Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006).
- Ley de Educación Provincial N° 2511 (2009).
- Consejo Federal de Educación. Resolución N° 84/ 09. *Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria*.
- Consejo Federal de Educación. Resolución N° 88/09. *Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria*.
- Consejo Federal de Educación. Resolución N° 174 (2012). *Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación*.
- Consejo Federal de Educación. Resolución N° 188/12. *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 - 2016*.
- Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa (2009). Resolución N° 1813.
- Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa (2010). Resolución N° 467.
- Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa. (2013) Resolución N° 660: *Sistema de Evaluación, Calificación, Acreditación y Promoción de los Alumnos y Alumnas de los establecimientos de la Educación Secundaria Obligatoria*.
- Ministerio de Educación de la Nación (2009). *Plan de Mejora Institucional*.
- Ministerio de Educación de la Nación (2010) *Entre el nivel primario y el nivel secundario: una propuesta de articulación*. Docentes.

- Ministerio de Educación de la Nación (2010). *Entre el nivel primario y el nivel secundario: una propuesta de articulación. Alumnos.*
- Ministerio de Educación de la Nación (2007). *Serie Educación Secundaria. Cuadernos para el aula 7.* Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación (2009). *Serie de cuadernos Horizontes.* Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación (2014/15). *Módulos del Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra escuela.* Buenos Aires.

PARTE II

**Prescripciones
curriculares para las
transiciones entre niveles
educativos obligatorios**

CAPÍTULO

2

**Las transiciones entre
el Nivel Inicial y el Nivel
Primario: análisis desde
la perspectiva curricular**

Silvia Ferrero y Jesica García

Introducción

A los fines del presente trabajo se ha seleccionado un aspecto del universo complejo que implica analizar e interpretar la articulación entre niveles y ciclos de la educación que es el de las transiciones curriculares. Según Earwaker (1992, citado por Gimeno Sacristán, 1997, p. 32), la *transición* es un concepto metafórico para hablar y entender el cambio. El concepto de transición curricular propiamente dicho apela a:

Los fenómenos más significativos que tienen lugar cuando, por las causas que fuere, los alumnos deben afrontar cambios en las exigencias de un *curriculum*, en partes del mismo, en el tipo de contenidos tratados, en los estilos de enseñanza y de aprendizaje provocados por la variabilidad de centros, de niveles o etapas educativas y de profesores (Gimeno Sacristán, 1997, p. 32).

Con esta categoría se analizan dos aspectos, por un lado, una realidad objetiva tangible, condición de los sistemas educativos y de sus pautas de organización, pero, a la par, hay que considerar que constituye también, una vivencia subjetiva idiosincrática, que no excluye la posibilidad de establecer tipologías de comportamientos en función de los grupos de referencia a los que pertenecen los alumnos individuales. Las transiciones tienen trascendencia o no en la medida en que supongan continuidades o discontinuidades en la experiencia de los estudiantes.

La continuidad tiene que estar prevista en todas las fases del desarrollo curricular, desde el currículum prescripto hasta la concreción de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, podría suponerse continuidad en las prescripciones oficiales y no efectivizarse en la enseñanza que se desarrolla.

La transición es importante por ser ante todo una experiencia vivida que puede ser facilitada o no por la continuidad prevista en el currículum.

En esta primera instancia, se propone el análisis de los documentos curriculares prescriptos, precisamente para observar continuidades o discontinuidades. Para ello se indagarán los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de la Educación Inicial y de la Educación Primaria (NAP) y el Diseño Curricular de la Educación

Inicial, dado que, al día de la fecha, no se cuenta con un Diseño Curricular de la educación primaria provincial. En particular, se focalizará en las formas de organización del conocimiento, en las relaciones que se establecen entre ellas y en las continuidades y/o discontinuidades que pudieran incidir en las transiciones entre niveles.

Los materiales curriculares

Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), que fueron aprobados por Resolución N° 214/04 del Consejo Federal de Cultura y Educación, implican “hablar de lo común” para la transmisión escolar. Hablar de lo común, tiene distintas implicancias; por un lado, se trata de un acuerdo político de alcance nacional acerca de aquellos aprendizajes considerados fundamentales que todos los estudiantes del país realizarán a lo largo de su trayectoria escolar; aprendizajes, que implican un recorte de saberes que se consideran relevantes, valiosos y básicos en un momento histórico determinado. Por otro lado, hay que señalar que los NAP representan lo común, supone que esa definición delimita un borde en la medida en que determina un conjunto de saberes cuyo aprendizaje queda fuera de la decisión de docentes, estudiantes y familias. En tercer lugar, los NAP refieren, no tanto a contenidos sino a saberes que se espera que resulten del trabajo de enseñanza.

Los NAP señalan un rumbo a la enseñanza en sus diversas áreas y para los distintos ciclos, dejando para que las jurisdicciones y los docentes adopten decisiones inherentes a su rol profesional. En este contexto, los niveles de especificación curricular cobran un nuevo sentido en tanto se otorga a las jurisdicciones la posibilidad de seleccionar contenidos que puedan ser de interés específico (comunales, regionales, etc.).

En la Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación citada anteriormente, se sostiene que

Se aspira a que los aprendizajes prioritarios contribuyan a asegurar una base de unidad del Sistema Educativo Nacional... (y) a garantizar que todos los habitantes alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial (NAP Nivel Inicial 2004, p. 9).

Ello no implica desconocer la autonomía de las jurisdicciones en sus definiciones curriculares. Por el contrario, la identificación colectiva de ese núcleo de aprendizajes prioritarios sitúa a cada una de ellas, sobre la base de sus particularidades locales en sus respectivos marcos regionales, en oportunidad de poner el acento en aquellos saberes considerados comunes entre jurisdicciones e ineludibles desde una perspectiva de conjunto. Los aprendizajes prioritarios, se señala, deben actuar como referentes y estructurantes de la tarea docente.

Los NAP y la educación inicial

Tanto en la Ley Nacional de Educación N° 26.206, en los NAP de Nivel Inicial (2004) como el Diseño Curricular de Nivel Inicial de la provincia de La Pampa (2012) se señala que el mismo abarca el periodo comprendido entre el nacimiento y el ingreso a la educación básica:

Presenta clara intencionalidad pedagógica brindando una formación integral que abarca los aspectos sociales, afectivo-emocionales, cognitivos, motrices y expresivos (Diseño Curricular, 2012, p. 13).

Dichos aspectos se presentan entrelazados, conformando subjetividades que se manifiestan en modos personales de ser, hacer, pensar y sentir que se traducen en estrategias escolares que se diferencian notablemente de los niveles posteriores. Asimismo se señala que los estudiantes de este nivel, encuentran oportunidad de realizar experiencias educativas en un ambiente flexible tanto en la disposición y uso de espacios como en la organización de tiempos y agrupamiento de los alumnos.

En este nivel, el juego ocupa una posición especial en tanto que “orienta la acción pedagógica promoviendo la interacción entre lo individual y lo social, entre lo subjetivo y lo objetivado” (Diseño Curricular, Nivel Inicial, 2012, p. 12).

Por otra parte, se sostiene que todos los campos de conocimiento aportan saberes que permiten mayor comprensión y organización de la realidad, enriqueciendo el desarrollo del juego y promoviendo la construcción de conocimientos. Esto posibilita a los niños ampliar sus márgenes de autonomía, cooperación, solidaridad y conocimientos sobre sí mismos, sobre los otros y sobre el mundo. La definición de Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Nivel Inicial, se señala, no puede desconocer la especificidad de los campos de conocimiento, pero es necesario enfatizar el sentido que estos aprendizajes adquirirán en el Nivel. No obstante ello, no se especifican los aprendizajes prioritarios por campos de conocimientos sino desde una enunciación que permitiría interpretar su adhesión a uno o a varios campos de conocimiento.

El diseño curricular de Nivel Inicial

La provincia de La Pampa cuenta con un Diseño Curricular para este nivel, aprobado en 2012, en cuya presentación se sostiene que “los materiales puestos a discusión fueron diseñados considerando como documento marco los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) del Nivel Inicial” (Diseño Curricular Nivel Inicial, La Pampa, 2012, p. iii). El mismo consta, en primer lugar, de un marco general que contiene una reseña histórica del Nivel y aspectos concernientes a la política educativa provincial, considerando al sujeto y la trayectoria escolar que lo atraviesa, las instituciones y modalidades y los propósitos de la Educación Inicial. Asimismo se presenta el encuadre pedagógico didáctico, donde se definen conceptos como intencionalidad pedagógica, prácticas de enseñanza,

orientaciones didácticas y evaluación. Luego, se detallan los aportes de los distintos campos de conocimiento, con sus respectivas fundamentaciones, ejes estructurantes, propósitos, saberes y orientaciones didácticas.

En el marco general se hace referencia a la necesidad de garantizar la inclusión y asegurar que los estudiantes realicen trayectorias escolares continuas y completas. Respecto de la inclusión se señala la necesidad imprescindible de implementar “mecanismos de articulación hacia el interior de la Educación Inicial o hacia los distintos niveles y modalidades del sistema educativo” (Diseño Curricular, Nivel Inicial, La Pampa, 2012, p. 16) dado que es en el pasaje de un ciclo a otro dentro de un mismo nivel educativo o de un nivel a otro del sistema donde se puede observar la mayor parte de las dificultades para el sostenimiento de la escolaridad de los niños.

Los campos de conocimiento que se presentan, son Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias y Tecnología, Educación Física, Educación Artística (que comprende Música, Artes Visuales, Danza y Teatro)

Los NAP y la educación primaria

Los NAP para la Educación Primaria se presentan en dos documentos: para el primer ciclo (1º, 2º y 3º años) y para el segundo ciclo (4º, 5º y 6º años), los mismos, fueron aprobados por distintas Resoluciones Ministeriales entre los años 2004 y 2011. La presentación se hace en base a los considerandos sostenidos por los NAP de educación inicial y retoman los aspectos centrales de ellos.

Los NAP se presentan organizados por áreas y por año; comprenden las áreas de Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Física, Educación Tecnológica, Formación Ética y Ciudadana, Educación Artística (subdividida en Artes Visuales, Música, Teatro, Artes del Movimiento –en el segundo ciclo se sustituye Artes del Movimiento por Danzas–).

Cada área a su vez propone una forma de organización cuyo criterio o criterios no se explicita/n. Por ejemplo, en el área de Ciencias Sociales se señala que, durante el primer ciclo de la educación primaria, la escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan, entre otras:

- El proceso de construcción de la identidad nacional y el respeto por la diversidad cultural.
- El reconocimiento de ideas, prácticas y valores que permiten vivir juntos y reconocerse como parte de la sociedad argentina.
- El conocimiento de diferentes formas en que se organizan los espacios geográficos: locales y extralocales, cercanos y lejanos, urbanos y rurales.

Y luego se señalan lo que podrían interpretarse como ejes, que en el caso del área en cuestión son:

- en relación con las sociedades y los espacios geográficos;
- en relación con las sociedades a través del tiempo;
- en relación con las actividades humanas y la organización social.

Esos ejes se mantienen hasta quinto año de la educación primaria en que el primer eje se sustituye por el de:

- “en relación con la organización de los espacios sociales” y mantiene esa denominación inclusive hasta 6º año.

En general, todas las áreas mantienen esa estructura: una breve introducción donde se explicita el mismo enunciado “la escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que...” y una sugerencia que se enuncia “en relación a” lo que podría pensarse como ejes de estructuración de los saberes. Es necesario recordar en este punto, que la provincia de La Pampa no cuenta con un Diseño curricular de Educación Primaria de modo que podría pensarse que los NAP se constituyen en estructurantes de la práctica educativa.

La transición curricular

Se señaló que la continuidad tiene que estar prevista en todas las fases del desarrollo curricular, desde el currículum prescripto hasta la concreción de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje aunque podría suponerse continuidad en las prescripciones oficiales y no efectivizarse en la enseñanza que se desarrolla.

La transición puede ser facilitada o no por la continuidad prevista en el currículum. Cabe preguntarnos, entonces, en qué medida la transición podría ser facilitada o no por la continuidad prevista en lo curricular.

Se seleccionaron algunos aspectos para dar cuenta o no de la continuidad en las prescripciones curriculares.

Un primer aspecto, tiene que ver con los NAP de uno y otro nivel. Los NAP de Inicial no se presentan desde la desagregación de Campos de Conocimiento. A través de su lectura se podrían inferir los distintos Campos de Conocimiento aunque no se encuentren presentados bajo tal o cual denominación. Por su parte, el Diseño Curricular de Nivel Inicial de la provincia diferencia claramente los distintos campos de conocimiento señalando que “la definición de Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Nivel Inicial, no puede desconocer la especificidad de los campos de conocimiento” (2012, p. 14). No obstante ello, es dable señalar que no se especifica qué se entiende por Campos de Conocimiento. Sin embargo, dentro de la organización de cada uno de ellos –dado que aparecen explicitados como tal–, se presenta una estructuración consistente en fundamentación, propósitos, ejes estructurantes –cada eje comprende, a su vez, fundamentación, saberes seleccionados– y orientaciones didácticas.

Respecto de dichos campos de conocimiento (cuya enunciación se hizo anteriormente para cada nivel) una primera observación permite advertir que en el Nivel Inicial, uno de ellos, se presenta imbricado, tal el caso de Ciencias y Tecnología donde se proponen como ejes:

- Los seres vivos en la complejidad del ambiente.

- Los objetos y los materiales en relación con los contextos sociales, culturales e históricos.
- El ambiente y el trabajo como organizadores de la sociedad.
- La convivencia, el ejercicio de los derechos y la construcción ciudadana en los niños.

Si se comparan estos contenidos con los NAP de Nivel Primario, los mismos son trabajados a través de distintos ejes de las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Tecnológica y Formación Ética y Ciudadana. Ello estaría dando cuenta de una mayor especificidad en la presentación y en el tratamiento de los contenidos en este nivel respecto del anterior, que también se observa en el interior de cada uno de los NAP, donde cada eje estructurante de un campo de conocimiento se va complejizando entre ciclos y al interior de estos.

Un segundo aspecto, tiene que ver con el juego. En la Educación Inicial el juego cobra especial importancia debido a que:

Es revalorizado como una de las propuestas centrales de la Educación Inicial en tanto cumple un papel fundamental como promotor de desarrollos infantiles integrales y plenos. Es por esto que la decisión de incorporar el juego en la sala supone que no sólo surja de manera espontánea sino también planificada (Diseño Curricular, Nivel Inicial, La Pampa, 2012, p. 24).

El juego se constituye así en principio didáctico que “orienta la enseñanza facilitando la apropiación de conocimientos por parte de los niños a través de la intervención docente (Spakowsky et al., 1996)” (Diseño Curricular, Nivel Inicial, La Pampa, 2012, p. 25).

Constituye un contenido a enseñar pero también un modo de enseñar contenidos, por lo que adquiere un protagonismo explícito no solo en el diseño sino también en la propuesta didáctica:

El asumir al juego como contenido, supone que el maestro planifique el tipo de mediación según el juego previsto, el tiempo, los espacios, los materiales, el modo de operar de los jugadores y las estrategias que se van a diseñar para garantizar que los niños se apropien de la propuesta lúdica. (Diseño Curricular, Nivel Inicial, La Pampa: 2012, p. 34)

En el caso del Nivel Primario, no hay referencia explícita al juego, lo que llevaría a pensar en la pérdida de centralidad pedagógico-didáctica atribuida en el nivel anterior, y podría señalar una discontinuidad entre los niveles.

Anteriormente se señaló que el Nivel Inicial “presenta clara intencionalidad pedagógica que abarca distintos aspectos (sociales, afectivo-emocionales, cognitivos, motrices y expresivos)” (Diseño Curricular, Nivel Inicial, La Pampa, 2012, p. 13) que se traducen en estrategias escolares que se diferencian notablemente de los niveles posteriores. He aquí otro elemento que permitiría pensar en la discontinuidad entre la propuesta curricular de un nivel y otro ya que se señala explícitamente la referencia a estrategias escolares diferentes de niveles posteriores.

Para seguir pensando

Se ha intentado analizar e interpretar el primer nivel de concreción curricular (los NAP de Nivel Inicial y de Nivel Primario) y el segundo nivel de concreción curricular en el caso de Nivel Inicial (Diseño Curricular). Dicho análisis, que es parcial y provisorio, permite establecer una primera idea: la provincia de La Pampa diseña su currículum de Nivel Inicial en el marco de lo prescripto por el estado nacional, haciendo suyas y resignificando y/o recontextualizando las prescripciones oficiales.

Por otro lado, acordamos con Gimeno Sacristán (1997) en que el currículum planificado por la Administración educativa, tiene que ser flexible, en el sentido de que es un punto de partida interpretable y adaptable y que es siempre orientativo.

Además, sostenemos que desde las orientaciones o prescripciones oficiales relativas al currículum no se cambia la realidad, porque las ideas directrices que puedan contener son, en todo caso, propuestas que deben experimentar los profesores, tal como sostenía Stenhouse (1984). El currículum se recrea en el proceso mismo de su desarrollo. Las reinterpretaciones de las que es objeto afectan a sus contenidos, a sus orientaciones generales y a sus cualidades estructurales. De allí que, la continuidad no solo debe estar presente en la planificación general del currículum sino que hay que convertirla en aspiración y resultado en todas las fases del desarrollo de los diseños hasta su realización en la práctica.

A partir de esta posición interpretativa se podría señalar que la continuidad curricular en las transiciones hay que analizarla desde una perspectiva equilibrada tanto desde las culturas que desarrollan las instituciones y los docentes como en el plano de la planificación general del currículum.

Las discontinuidades, mientras tanto, son inherentes a un sistema educativo complejo que escolariza a los sujetos durante largos períodos de sus vidas. La historia del sistema educativo, determinadas condiciones de la política educativa, los modos de clasificación del conocimiento, las divisiones en una profesionalidad docente que no es unitaria, la existencia de niveles educativos con tradiciones propias, junto a las variaciones inevitables en determinados aspectos de la cultura pedagógica (conjunto de supuestos, prácticas y valores manifestados en la acción), son elementos que dan lugar a que en la práctica se rompa la continuidad de la educación.

Bibliografía

- Gimeno Sacristán, J. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata

Fuentes consultadas

Consejo Federal de Cultura y Educación (2011): *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Nivel Primario. Primer ciclo.*

Consejo Federal de Cultura y Educación (2011): *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Nivel Primario. Segundo ciclo.*

Consejo Federal de Cultura y Educación (2004): *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Nivel Inicial.*

Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa (2012): *Diseño Curricular Nivel Inicial.*

CAPÍTULO

3

**Transiciones entre
Ciclos en Educación
Secundaria: el espacio
de Construcción de
la Ciudadanía en la
provincia de La Pampa**

Mayra Betsabé Bueno y Andrea Celeste Santos

Introducción

El estudio del currículum prescripto considera al mismo como intencionalidad expresada en un cuerpo de especificaciones normativas para ser cumplimentadas en la práctica. En el currículum se expresa “el deber ser” de la enseñanza, que da cuenta de la voluntad de decidir la forma que tomará esta actividad institucionalmente planeada (Contreras, 1994). Esta interpretación lo considera como texto que se manifiesta en la producción de documentos escritos.

Las prescripciones en los momentos de transición que acontecen en el sistema escolar constituyen momentos de pasaje que forman parte consustancial de aquel. Avanzar supone un conjunto de escalones que son los grados y niveles, que responden a la propia organización del sistema educativo, que estructura divisiones o parcelas más o menos arbitrarias (San Fabián, citado por Ruiz Guevara, Castro Pérez y León Sáenz, 2010, p. 2) En este “avanzar”, la importancia de los momentos de transición reside en que en ellos existe la posibilidad de que se trunque la coherencia y la gradualidad deseables en la enseñanza, con los efectos negativos que todo ello puede significar para las experiencias de los estudiantes (Gimeno Sacristán, 1997). Ante estos cambios, como hecho inevitable que todo alumnado debe vivir (Balls, citado en Herrero Martínez, 2012), interesa prestar atención a los procesos de articulación. Por definición propia, esta cualidad hace referencia a un conjunto coherente y eficaz, donde existe integración y lógica entre cada uno de los tramos del sistema escolar (Scali, 2015).

Análisis de las normativas estatales

La Ley de Educación Nacional sancionada en el 2006 establece en su artículo 31 que la Educación Secundaria se divide en dos (2) ciclos. Un (1) Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y el Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.

De los materiales que elaboró el Consejo Federal de Educación, uno de los documentos que realizan un aporte a la transición entre ciclos en la Educación Secundaria es el *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente*

2012-2016 (del año 2013). Este documento menciona en las Líneas de acción, logros y responsabilidades, objetivo 1, punto 2 (p. 31), el desarrollo de estrategias de articulación entre los ciclos con la finalidad de ampliar y mejorar las condiciones y formas de acceso, permanencia y egreso. En cuanto a la responsabilidad provincial, se propone el “desarrollo de estrategias jurisdiccionales y/o institucionales para el incremento de la tasa de pasaje entre un ciclo y el otro” (p. 31). Los “logros esperados” son precisamente que al 2016, todas las jurisdicciones mejoren anualmente las tasas de pasaje entre ciclos. Se interpreta que la transición entre ambos ciclos de la Educación Secundaria hace hincapié en el aumento cuantitativo de estudiantes en el pasaje de un ciclo a otro por sobre otros indicadores.

En el nivel provincial se diseñan los MC tanto del Ciclo Básico como del Ciclo Orientado. Fueron elaborados en Mesas de Discusión propuestas y coordinadas por el Ministerio de Cultura y Educación provincial; la última versión es del año 2014.

En este sentido, cabe preguntarse cuáles fueron los criterios para justificar la selección de los saberes que conforman los ejes presentados en dichos documentos, porque en los Materiales Curriculares de ambos ciclos no se encuentran explícitos; solo se menciona que han sido construidos por referentes del Área de desarrollo curricular a través de un proceso colaborativo y que se tuvieron como documento marco los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), reconocidos y aprobados por todos los Ministros que conforman el Consejo Federal de Cultura y Educación (2014,p. 6). Como toda propuesta curricular, esta selección no es neutral, universal e inamovible sino que forma parte de una construcción sobre la cual se toman decisiones, se siguen opciones y se actúa por orientaciones que no son las únicas posibles (Gimeno Sacristán, 2010).

La propuesta curricular para ambos ciclos del Nivel Secundario parte de considerar ejes y un detalle de saberes seleccionados. La categoría saberes en la totalidad de los MC de los espacios curriculares es definida de la siguiente manera:

Saberes: conjunto de procedimientos y conceptos que mediados por intervenciones didácticas en el ámbito escolar, permiten al sujeto, individual o colectivo, relacionarse, comprender y transformar el mundo natural y sociocultural” (MC, CB Construcción de la Ciudadanía 2009, p. 5; MC, CO Construcción de la Ciudadanía 2014, p. 6; MC, CO Química 2013, p. 3).

Entendemos que la utilización de este término se direcciona a una categoría amplia que incluye “procedimientos y conceptos que permiten al sujeto relacionarse con el mundo”. En este sentido, coincidimos con Souto (2010) en que la concepción de saber tiene otra profundidad respecto al conocimiento. Para esta autora, los saberes se vinculan a lo social-histórico y a la práctica humana, y solo el conocimiento puede transformarse en saber o conocimiento sabido si éste es digerido, trabajado, elaborado y sentido desde la experiencia. En los MC presentados por nuestra provincia, observamos que se utiliza de forma diferenciada el

término conocimiento respecto a los saberes. Respecto al primero, se observan expresiones como:

- Conocimientos básicos sobre legislación, derechos del mundo del trabajo (MC, Construcción de la Ciudadanía, CO, 2013, p. 4).
- Promoción del conocimiento y ejercicio de sus derechos y obligaciones (MC de la orientación Educación Física, 2013, p. 1).

Asimismo, el sentido con que se utiliza el término no es acompañado de una conceptualización de aquello que significa conocer. Dada esta situación, desde la perspectiva antes comentada de Souto, faltaría la explicitación del proceso por el cual los sujetos, es decir los estudiantes, establecen su relación con el objeto de conocimiento transformándolos en los saberes. Para esta autora, conocer es siempre movimiento hacia el objeto y ese movimiento es permanente. Y el conocimiento, será saber mediante este proceso de apropiación.

Organización de los ciclos de la educación secundaria

Ciclo Básico

El Ciclo Básico es de carácter común a todas las orientaciones y constituye un elemento fundamental para la vertebración interna del nivel. Presenta en su estructura curricular 13 (trece) espacios que permanecen a lo largo de los tres años de su duración.

En la presentación de los espacios curriculares podemos observar que hay continuidad en la propuesta curricular ya que se le ofrece al estudiante la posibilidad de desarrollar una construcción ordenada y coherente del aprendizaje (Gimeno Sacristán, 1997); se mantienen los mismos espacios curriculares, con igual carga horaria a lo largo de los tres años de duración. Se entiende que hay una continuidad, esto es, una progresión de elementos desde la propuesta curricular para que el aprendizaje pueda construirse progresivamente.

En el caso de Lengua y Literatura y Matemática, la carga horaria semanal es de 5 (cinco) horas en los tres años. El resto de los espacios mantienen la misma carga horaria de 3 (tres) horas. Se supondría que esta diferencia de horas de los espacios tiene relación con el hecho de que la educación secundaria se organizó alrededor de las disciplinas básicas para el desarrollo cognitivo que se consideran necesarias para la continuación de estudios superiores y para el ingreso al mundo del trabajo (Scali, 2015).

Los objetivos generales del Ciclo explicitados apuntan a formar ciudadanos que puedan desarrollarse como personas autónomas, como seres productivos y como integrantes activos de diversos colectivos sociales, asumiendo actitudes y valores propios de las sociedades democráticas.

Ciclo Orientado

El Ciclo Orientado de la Educación Secundaria se presenta como una propuesta acorde a las nuevas necesidades sociales, que centra su atención en la extensión de la escolaridad obligatoria. En la Fundamentación de las orientaciones y sus espacios son recuperadas las finalidades de la Educación Secundaria mencionadas en el artículo 30 de la LEN, las cuales son habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y la continuación de estudios son mencionadas. A modo de ejemplo de esto recientemente dicho pueden citarse el MC Artes Visuales (2013, p. 2), MC Ciencias Naturales (2013, p. 1), MC Educación Física (2013, p. 1).

En la fundamentación de las orientaciones como Lenguas, Artes Visuales y Música, se justifica la estructura del Ciclo Orientado en dos campos: el de Formación General y el de Formación Específica aludiendo a que:

Se debe garantizar el derecho a la educación de todas y todos los adolescentes y jóvenes, a partir de reconocerlos como sujetos protagonistas de la sociedad actual, en el marco de diversas experiencias culturales y con diferentes medios de acceso, apropiación y construcción del conocimiento (MC Lenguas, Artes: Artes Visuales, Música; 2013, p. 1).

Lo anterior puede considerarse una definición política que coloca en el centro al derecho a la educación.

En nuestra provincia existen trece (13) Ciclos Orientados, implementados en instituciones de las diferentes localidades. Las mismas son: orientación Agraria; Arte, que presenta cuatro orientaciones, en Artes Visuales, Danzas, Música y Teatro; Ciencias Naturales; Ciencias Sociales y Humanidades; Comunicación; Economía y Administración; Educación Física; Informática; Lenguas y Turismo. Debemos mencionar que no se encuentra justificación alguna sobre la cantidad de orientaciones seleccionadas en ningún documento oficial, solo se hace mención a ellas. En cada uno de estos Ciclos se presenta una formación general y específica, de las cuales se hablará a continuación.

Formación General y Formación Específica

El campo de la Formación General incluye espacios curriculares que son comunes a todas las Orientaciones y apuntan a promover una experiencia educativa amplia y variada. Este presenta quince (15) espacios curriculares comunes a todas las orientaciones, según lo expresa la estructura curricular que presenta el Ministerio de Cultura y Educación provincial.

El campo de la Formación Específica está integrado por espacios que profundizan en el campo de conocimiento propio de la Orientación, propiciando el abordaje de una mayor cantidad y especificidad de saberes referidos a las disciplinas que lo estructuran.

Al indagar sobre las estructuras curriculares de las trece orientaciones del Ciclo Orientado, 9 (nueve) de ellas presentan 6 (seis) espacios de la Formación Específica. Encontramos que 3 (tres) de las orientaciones –Agraria, Ciencias Naturales y Economía y Administración– poseen siete espacios específicos. La única excepción es la orientación Lenguas, ya que en su Formación Específica tiene solo 3 (tres) espacios curriculares de este campo. Esto muestra que hay diferencias, de 3 a 6-7 espacios curriculares, sin mediar explicitación de los motivos que llevaron a esas decisiones.

Al remitirnos al contenido de las fundamentaciones de los espacios curriculares de la Formación Específica del Ciclo Orientado, observamos que la mayoría de ellas retoman y amplían y/o complejizan conocimientos ya presentados en el Ciclo Básico. Además, se tomaron en cuenta en la instancia de enunciación de los saberes los criterios de progresividad, coherencia y articulación al interior del ciclo y con el nivel anterior; esto es expresado en las fundamentaciones de ciertos espacios, como Comunicación y Medios de 5to. año de la Orientación Comunicación (2013, p. 16), y en Ciencias de la Tierra de 4to. año de la Orientación Ciencias Naturales (2013, p. 5).

Documentos nacionales y provinciales en el espacio Construcción de la Ciudadanía

A continuación se presenta un cuadro, donde se evidencia como los Núcleos de Aprendizaje Prioritario del Ciclo Básico sobre el espacio Formación Ética y Ciudadana son retomados en los Materiales Curriculares de Construcción de la Ciudadanía en nuestra provincia.

Cuadro 1: Ejes de conocimiento común entre NAP y Materiales Curriculares del Ciclo Básico

| | |
|---|---|
| NAP Ciclo Básico (1ro., 2do. y 3er. año) | Materiales Curriculares La Pampa para 1ro., 2do. y 3er. Año |
| “En relación a los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes”. | “La constitución de los adolescentes como sujetos de derechos”. |
| “En relación con las identidades y las diversidades”. | “¿Cómo convivimos siendo todos iguales y diferentes?” |
| “En relación con una ciudadanía participativa”; “En relación a la reflexión ética”. | “¿Cómo construir co-operativamente espacios de prácticas ciudadanas?” |

En el NAP de este Ciclo se evidencia además un eje que se titula: “En relación a la reflexión ética”, esté lo relacionamos con el eje mencionado arriba en los Materiales Curriculares porque permite una relación de discusión de situación reales o ficticias privadas o públicas que entrañan conflictos sociales. Además la crítica a la valoración, los estereotipos que permiten pensar en complejidad

a partir de contenidos relacionados al Eje “¿Cómo construir co-operativamente espacios de prácticas ciudadanas?”.

En cuanto a la propuesta desde los lineamientos nacionales, se puede advertir que existe una recontextualización pedagógica (Díaz, 1995) en la construcción de los materiales curriculares para el Ciclo Orientado. A continuación se presentará un cuadro donde se evidencia cómo los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Formación Ética y Ciudadana del Campo de Formación General del Ciclo Orientado, son retomados en nuestra provincia.

Cuadro 2. Ejes de conocimiento común entre NAP y Materiales Curriculares del Ciclo Orientado

| NAP Ciclo Orientado | Materiales Curriculares Provincia de La Pampa |
|--|--|
| Eje “En relación con los derechos humanos”. | “Los jóvenes como sujetos de derechos”. |
| “Relación con la ciudadanía y la política”. | “La incidencia de las diferentes concepciones sobre lo político en la construcción de la esfera pública” y “Los jóvenes y el mundo del trabajo”. |
| “Relación con las identidades y las diversidades”. | “La construcción de subjetividades en los jóvenes”. |

La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios, según lo expresa la vigente Ley de Educación Nacional de nuestro país. La continuidad curricular hace referencia a la coherencia de toda la enseñanza y de toda acción educativa que persigue unas mismas metas a lo largo de períodos largos de la escolaridad e incluso de toda la vida académica del alumno (Dean, 1985 citado en Gimeno Sacristán, 1997, p. 33). A los 16 años, los estudiantes ya pueden votar y no cuentan con la posibilidad de trabajar los contenidos de Construcción de la Ciudadanía en ninguna de las orientaciones. La transición curricular es importante por ser ante todo una experiencia vivida, pero damos cuenta que estas experiencias pueden ser facilitadas o no por la continuidad curricular prevista desde el currículum.

La transición curricular

Ante la dificultad de presentar en un capítulo el análisis de todos los espacios, por una cuestión de cercanía y afinidad a nuestro perfil formativo profesional se selecciona el estudio de Construcción de la Ciudadanía para analizar cómo se presenta la transición curricular en este nivel del sistema educativo. Este espacio está presente en todos los años del Ciclo Básico, mientras que en el Ciclo Orientado solo se encuentra en el último (que corresponde a 6to. año).

En los denominados MC, elaborados por el Ministerio de Cultura y Educación provincial, para este espacio se seleccionan 3 ejes a desarrollar durante el Ciclo Básico y se propone que desde 1ro. hasta 3er. año se realice una profundización paulatina en el abordaje de los contenidos. La justificación de esta disposición refiere a que se tomaron en cuenta los criterios de progresividad, coherencia y articulación hacia el interior del ciclo. Desde la posición con respecto a las transiciones curriculares, se entiende que estas cualidades permiten pensar en una continuidad con una profundización creciente.

Siguiendo con la línea argumentativa de Gimeno (1997), en la propuesta del espacio de Construcción de la Ciudadanía puede observarse una presentación desde los contenidos curriculares que expresa continuidad vertical; la misma se logra con la combinación de dos principios tenidos como deseables: por un lado, la conveniencia de alguna secuencia entre los contenidos que se imparten y, por otro, la preocupación por la progresión graduada de la exigencia del aprendizaje (Youngman, 1986 citado en Gimeno 1997, p. 35). Esta continuidad se manifiesta a partir de la interdependencia o conexión de temas y tópicos dentro de una misma materia a lo largo de períodos limitados o en ciclos prolongados de tiempo. Situación que ocurre en Construcción de la Ciudadanía, donde los ejes, que se presentan a continuación, en el Ciclo Básico son los mismos en los tres años:

- ¿Cómo convivimos siendo todos iguales y diferentes?
- ¿Cómo se constituye un adolescente en sujeto de derechos?
- ¿Cómo construir co-operativamente espacios de prácticas ciudadanas?

Se presenta la gradualidad en la profundidad con la que se tratan los mismos temas al proponer distintas actividades, desde los Materiales Curriculares, para adecuar la progresión a las posibilidades crecientes del estudiante, siguiendo una secuencia en espiral y presentando una continuidad a través del tiempo. Al conjugarse estos elementos, estamos ante la posibilidad de pensar en una continuidad vertical entre los años del Ciclo Básico.

El Ciclo Orientado de Educación Secundaria presenta una situación diferente. Al revisar la propuesta curricular para cada una de las trece orientaciones de nuestra provincia allí observamos que no se selecciona el espacio de Construcción de la Ciudadanía sino hasta el último año de este Ciclo, como se dijo previamente. Esto significa que existen dos años de la escolarización, 4to. y 5to., en los cuales se pierde la continuidad propuesta entre los años anteriores. Únicamente hay una excepción en la continuidad de los contenidos para Construcción de la Ciudadanía y está en el 4to. año de la orientación de Sociales y Humanidades con el espacio Cultura y Ciudadanía. En el eje del MC, denominado “La construcción de prácticas ciudadanas en una sociedad pluralista” (2013, p. 9) la propuesta presenta continuidad con los contenidos trabajados en el Ciclo Básico de Construcción de la Ciudadanía, principalmente en el eje “¿Cómo construir co-operativamente espacios de prácticas ciudadanas?”. Esto se evidencia en la presentación de los contenidos que consisten en la comprensión de la política, del espacio público y de la participación ciudadana en una sociedad plural. Pero fuera

de lo antes mencionado, la situación de discontinuidad se presenta en el resto de las orientaciones.

Los ejes que se proponen para el 6to. año del Ciclo Orientado son los siguientes:

- Eje: La construcción de subjetividades en los jóvenes;
- Eje: La incidencia de las diferentes concepciones sobre lo político en la construcción de la esfera pública;
- Eje: Los jóvenes y el mundo del trabajo;
- Eje: Los jóvenes como sujetos de derecho.

Puede decirse que ya no se presentan en forma de pregunta como los ejes presentados para el Ciclo Básico. También se observa que no aparece una vinculación explícita con los saberes dispuestos en los Materiales Curriculares previos, aunque los ejes propuestos expresan continuidades desde un Ciclo a otro. Un ejemplo que refleja de manera evidente esta continuidad se observa en la relación de los ejes “¿Cómo se constituye un adolescente en sujeto de derechos?” del Ciclo Básico y “Los jóvenes como sujetos de derechos” perteneciente al 6to. año del Ciclo Orientado.

Frente a esta situación nos preguntamos ¿cómo está pensada la continuidad vertical cuando no hay un seguimiento en el tratamiento de los contenidos a lo largo de los diferentes años de la educación secundaria?

Ante la particularidad de esto que sucede con el espacio de Construcción de la Ciudadanía resulta inevitable pensar cómo los estudiantes establecen la significación de los contenidos luego de dos años –a excepción de los estudiantes de la orientación de Sociales y Humanidades– al no contar con el espacio dentro de la estructura curricular. Precisamente, la importancia de los momentos de transición reside que en ellos existe la posibilidad de que se trunque la coherencia y la gradualidad deseables en la enseñanza, con los efectos negativos que todo ello puede significar para el proyecto educativo y para las experiencias personales de los estudiantes. Se supondría que cada espacio curricular debería pensarse en una continuidad, en tanto exista una secuencia espiral o lineal que posibilite el progreso ordenado y coherente.

Reflexiones finales

La continuidad curricular hace referencia a la coherencia de toda la enseñanza y de las acciones educativas que persiguen unas mismas metas a lo largo de períodos largos de la escolaridad e incluso de toda la vida académica del alumno (Dean, 1985 citado en Gimeno Sacristán, 1997, p. 33). Los estudiantes a los 16 años cuentan con el derecho al voto y al mismo tiempo, no existen espacios escolares que les permitan acercarse a contenidos propios de Construcción de la Ciudadanía a excepción de una de las orientaciones. Rescatamos que la transición curricular es importante por ser ante todo una experiencia vivida pero damos

cuenta que estas experiencias pueden ser facilitadas o no por la continuidad prevista desde el currículum.

La situación escolar se sostiene por los contenidos que en ella circulan, los que se transmiten y aquellos que se construyen. En este sentido, Verónica Edwards (1995) entiende que tradicionalmente se ha evitado su problematización. Desde este posicionamiento, los contenidos presentados, generalmente, no son cuestionados. Entendemos que la falta de discusión por parte de los docentes y otros actores educativos involucrados de los criterios de selección de los saberes quizás, no esté colaborando en el desarrollo de estrategias de articulación que luego se vean reflejadas en propuestas curriculares coherentes y eficaces.

La lógica de organización que se presenta desde los MC constituye uno de los elementos que las caracteriza. A partir del análisis realizado damos cuenta que los espacios de la Formación Específica en sus fundamentaciones proponen una articulación con los contenidos abordados desde el Ciclo Básico; esto daría cuenta de una continuidad vertical desde la propuesta curricular. Asimismo, entendemos que si bien se podría identificar una continuidad vertical en las fundamentaciones de espacios entre el Ciclo Básico y el Ciclo Orientado, como Matemáticas, Lengua y Literatura y Lengua Extranjera: Inglés; no es posible argumentar cómo se sostendría dicha continuidad desde la perspectiva curricular en aquellos espacios que se discontinúan en el tiempo (tal es el caso de Construcción de la Ciudadanía). Nuestra propuesta es explicitar la situación de discontinuidad en este espacio, sin dejar de considerar que hacia el interior del Ciclo Básico existe continuidad vertical desde la propuesta curricular en los MC, tal como mencionamos anteriormente.

Consideramos que es necesario pensar y planificar a la educación secundaria como una totalidad, que al mismo tiempo integra un sistema mayor que es el educativo con sus tres niveles obligatorios. Lograr una perspectiva sistémica implica actualmente un gran desafío que no se ubica solo en el ámbito institucional sino inicialmente de definición de política curricular. Las discusiones en torno a esta cuestión se llevan a cabo generalmente de forma aislada tal como acontece luego en cada espacio curricular, que se centra en sí mismo. Nuestra preocupación se centra en la posibilidad de efectivizar propuestas de integración y lógica entre las partes, más aun considerando las actuales tendencias normativas de respetar y acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes en su paso por los niveles educativos obligatorios (Scali, 2015).

Bibliografía

- Díaz M. (1995). Aproximación al campo intelectual de la educación. En J. Larrosa, *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Edwards, V. (1995): El conocimiento escolar como lógica de apropiación y alienación. *Revista Colombiana de Educación*, 31,1-17.

- Gimeno Sacristán, J. (1997). *La transición a la Educación Secundaria, Discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *La función abierta de la obra y su contenido*. Madrid: Morata.
- Herrero Martínez, J. (2012). *La transición entre la etapa de educación primaria y educación secundaria: propuesta educativa para facilitar el éxito de todo el alumnado*. Tesis de Máster Formación al profesorado de secundaria, Especialidad Matemáticas. UNICAN. España, 1-68.
- Ruiz Guevara, L; Castro Pérez, M. y León Sáenz, A. (2010). Transición a la secundaria. Los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(3), 1-13.
- Scali, S. S. (2015) *La articulación entre niveles, una cuestión sistémica*. Buenos Aires: Dunken.
- Souto, M. (2010) Acerca del conocimiento, los saberes y las prácticas ayer y hoy. En S. Alzamora y L. Campagno (Comps.), *La educación en los nuevos escenarios socioculturales*. Santa Rosa: EdULPam, pp. 163-171.

Fuentes consultadas

- Consejo Federal de Educación (2012). *Documento Núcleos de aprendizajes prioritarios. Ciclo Básico de Educación Secundaria, Formación Ética y Ciudadana*. Buenos Aires.
- Consejo Federal de Educación (2012). Resolución N° 180. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciclo Orientado de Educación Secundaria, Formación ética y ciudadana*. Buenos Aires.
- Consejo Federal de Educación (2012). *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016*. Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de la Pampa (2009). *Materiales curriculares construcción de la ciudadanía. Educación Secundaria. Ciclo básico*. Santa Rosa, La Pampa.
- Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de la Pampa (2014). *Materiales curriculares construcción de la ciudadanía. Ciclo orientado de la Educación Secundaria*. Santa Rosa, La Pampa.

PARTE III

**Complejidad del
interjuego entre
prescripciones,
instituciones y agentes
escolares**

CAPÍTULO

4

Cruces entre normas, currículum y prácticas de articulación entre Nivel Inicial y Primario. El caso de escuelas del oeste pampeano de la Argentina

Maria Isabel Serraino y Dalila Sierra Miranda

Introducción

El objetivo es comprender los procesos que se llevan a cabo en el período de transición entre los niveles Inicial (sala de cinco años) y Primario (1er. grado) de las escuelas públicas de la localidad de Victorica. Partimos de la concepción que esta transición refiere a esos momentos y/o procesos que se desarrollan cuando se modifica la continuidad en el sistema educativo o en la experiencia de los estudiantes ante un cambio de nivel.

Gimeno Sacristán (1997) expresa que en todas las culturas y pueblos existen ceremonias, ritos que marcan hitos en la vida de los sujetos, estos momentos suelen ser vividos con ansiedad y marcan el paso a nuevas normas de conducta, ya sea en la vida personal de los individuos como en las relaciones sociales. En este sentido, nos preguntamos ¿Cómo se presenta la transición curricular entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario en escuelas públicas de la localidad de Victorica, Provincia de La Pampa? Lugar éste que seleccionamos por ser el ámbito donde vivimos y desarrollamos nuestro trabajo docente, situación que nos facilita el ingreso a las instituciones y el acceso a las documentaciones necesarias.

A los fines organizativos dividimos este escrito en tres momentos. En el primero presentamos el problema de investigación junto a las precisiones metodológicas. En el segundo momento, exponemos el análisis de los documentos curriculares a fin de identificar continuidades y discontinuidades en el pasaje de niveles y por último, desarrollamos el abordaje que realizamos *in situ* para cerrar con unas primeras conclusiones.

Propuesta metodológica

El trabajo de análisis lo realizamos en dos instituciones educativas de la localidad de Victorica, del departamento Loventué, ubicada al oeste de la provincia. Esta es la primera localidad fundada en La Pampa, con unos 8000 habitantes (Censo Nacional de Población y Vivienda, 2010); el mayor ingreso económico proviene del empleo estatal y del sector ganadero. En materia educativa hay un Jardín Maternal Municipal, un Jardín de Infantes Nucleado y uno dependiente de la escuela privada, dos escuelas primarias (una estatal y una privada) y

cuatro escuelas secundarias. Datos estos de interés para comprender el contexto de estudio.

En este marco realizamos una serie de acciones tendientes a comprender el objeto de estudio: indagamos en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) (2004) correspondientes al primer ciclo de EBG/Primario, en los Cuadernos para el Aula de 1er. grado (2007) y en el Diseño Curricular de Educación Inicial (DCNI) de la provincia de La Pampa (2012). Aclaramos que en Primaria se hace uso de los NAP porque al momento del relevamiento de datos aún no se había aprobado el diseño curricular provincial, lo cual acontece en noviembre de 2015. Asimismo, analizamos secuencias de clase de Nivel Inicial llevadas adelante en el último trimestre del ciclo lectivo 2014; y de 1er. Grado, desarrolladas en el primer trimestre del ciclo lectivo 2015. La selección del tiempo atendió a observar las propuestas en el final del año y al comienzo del siguiente, situación que es posible en una población donde se pueden identificar que, al menos, la mayor parte de educandos de un nivel continúan en el siguiente.

Al mismo tiempo, participamos de observaciones de clases, entrevistas a docentes e integramos la Mesa Socio-Educativa local¹, enmarcada dentro de las acciones promovidas por la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, desde el programa Mesas socioeducativas para la inclusión y la igualdad².

La transición entre Nivel Inicial y Nivel Primario no solo hace referencia a una adaptación a un nuevo lugar o espacio, sino que implica también, apropiación a una nueva propuesta de enseñanza. En esta línea de indagación surge la necesidad de dar respuestas a los siguientes interrogantes ¿Cómo piensan los docentes la propuesta de enseñanza? ¿Qué propósitos y objetivos persiguen en su trabajo pedagógico? ¿Qué actividades se proponen realizar? ¿Cómo están diagramadas?

Las prescripciones curriculares para ambos niveles

En palabras de Gimeno Sacristán (1997), una transición educativa hace referencia a ese momento que en la historia educativa de un sujeto implica un cambio, un pasaje, algo que se está fraguando, algo que no resultará indiferente; mientras se vive se experimenta zozobra e inquietud. Se puede decir que toda transición refiere a momentos en que los individuos pasan por etapas críticas; por lo tanto, la relevancia no solo reside en su notoriedad o en el grado de brusquedad y en la falta de gradualidad que plantea, sino que depende también, de la cantidad de transformaciones que se acumulen para los sujetos al pasar por una de ellas. Estos procesos pueden ser analizados en la vivencia particular de cada sujeto

1 La Mesa Socio-educativa local está conformada por todos los establecimientos educativos de la Localidad de Victorica que perciben fondos para la prevención del abandono escolar. Esta línea depende del área de Políticas de niñez y adolescencia de la provincia.

2 Las Mesas Socio-educativas están conformadas por actores sociales y educativos (escuelas, municipios, organizaciones sociales) que asumen conjuntamente la responsabilidad de diseñar e implementar una propuesta que contribuya a garantizar las trayectorias escolares y educativas de los niños, niñas, jóvenes y adultos.

y signados por su relación pedagógica - didáctica, desarrollada en la relación entre el saber a enseñar, el docente y el alumno; en este sentido, las transiciones curriculares deben estar previstas tanto en las prescripciones curriculares como en las situaciones de enseñanza. El autor comprende la transición curricular de la siguiente manera:

Se puede decir que el currículo y su desarrollo práctico adoptan expresiones culturalmente diversas al pasar de un medio ecológico escolar a otro. Y será ese peculiar relleno el que preste significación más o menos llamativa a alguno de los cambios en las transiciones (Gimeno Sacristán, 1997, p. 32).

En función de lo planteado por el autor es necesario que comprendamos los procesos de transición curricular en lo prescripto en ambos niveles estudiados. En un recorrido por el DCNI y los NAP propuestos para el Nivel Primario, podemos observar que el DCNI centra la mirada en una escuela inclusiva, lo cual implica reflexionar y generar estrategias que permitan sostener la escolaridad de los alumnos, desde sus posibilidades; para lo cual considera fundamental implementar mecanismos de articulación hacia el interior de la Educación Inicial y con los distintos niveles del sistema educativo, a fin de crear lazos pedagógicos que enlacen novedades y continuidades sin perder de vista la especificidad de cada nivel. La importancia de la articulación es presentada en el DCNI atendiendo a la idea de los autores González y Gaspar (s/f), que son citados en el cuerpo de dicho documento en estos términos:

En el pasaje de un ciclo a otro dentro de un mismo nivel educativo o de un nivel a otro del sistema es donde se concentra la mayor parte de las dificultades para el sostenimiento de la escolaridad de los niños: la articulación entre el Nivel Inicial y la escuela primaria resulta genuina solo cuando el foco está puesto en la continuidad de los procesos de desarrollo de los niños y en las formas de enseñanza. Estas cuestiones se pueden pensar cuando los equipos docentes comparten presupuestos teóricos acerca del sujeto, la alfabetización, su aprendizaje, la enseñanza y los mejores modos de promoverlo (González y Gaspar, citado en DCNI, 2012, p. 16) (El subrayado es propio).

Ahora si el mismo análisis se hace con los NAP de 1er. Ciclo de la EGB/ Nivel Primario, no se observa que haya alusión respecto de la articulación entre niveles, lo más cercano a ello es lo siguiente:

En acuerdo con la definición del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE), los núcleos de aprendizajes prioritarios se secuencian anualmente, atendiendo a un proceso de diferenciación e integración progresivas y a la necesaria flexibilidad dentro de cada ciclo y entre ciclos. [...] Proponer una secuencia anual no implica perder de vista la importancia de observar con atención y ayudar a construir los niveles de profundización crecientes que articularán los aprendizajes prioritarios de año a año en el ciclo (NAP 1° Ciclo EGB/Nivel Primario, 2004, p. 11) (El subrayado es propio).

En función del análisis del DCNI queda expresada como una necesidad la articulación y que ésta se sustenta en la concepción que los docentes comparten,

o no, acerca del sujeto, la alfabetización, el aprendizaje y la enseñanza. Sin embargo, en el documento no queda especificada la manera de llevarla a cabo; es decir, cómo hacer para alcanzar un equilibrio en las mencionadas concepciones. En cuanto a los NAP para Primaria, se hace referencia a tomar en cuenta aquello que los niños traen desde los contextos de procedencia sin hacer explícita la idea de articulación. Inferimos entonces que este documento está haciendo referencia a retomar lo que ya se ha trabajado en el Nivel Inicial y continuar su diferenciación y profundización.

Por otro lado, en el apartado de orientaciones didácticas del DCNI se priorizan ejes organizadores como: el diseño de la tarea, la multitarea, la organización del espacio, organización del tiempo y principalmente el principio de globalización-articulación. El Nivel Inicial no sigue una lógica disciplinar sino que a la hora de planificar la enseñanza propone como principio la globalización en el trabajo de los saberes.

Este se relaciona con la posibilidad de reunir aportes de los diferentes campos de conocimiento para organizar la enseñanza alrededor de ejes significativos para los/as niños/as. La integración de contenidos que remiten a distintos campos disciplinares, en el marco de una problemática, una realidad social, la fabricación de un producto, el armado de un espacio, etc., complejiza y enriquece la comprensión de la realidad (DCNI, 2012, p. 34) (El subrayado es propio).

Respecto de la organización del conocimiento en este diseño los campos de conocimiento refieren a lengua, matemática, ciencias y tecnología (engloba ciencias sociales, ciencias naturales y tecnología), educación física y educación artística. Cada una de estas áreas se organizan en ejes estructurantes, a los cuales les corresponden distintos Núcleos de Aprendizajes. Estos ejes son organizadores de la enseñanza y refieren a un conjunto de saberes relevantes, significativos, que permiten ampliar las posibilidades cognitivas de los sujetos. En este documento se propone diseñar la tarea por medio de distintas modalidades de planificación: unidades didácticas, proyectos didácticos, secuencias didácticas, en las cuales se incluyan los diferentes campos del conocimiento. Dentro de las apreciaciones que se expresan en el DCNI para la elaboración de la planificación se sugiere que el docente realice un recorte de la realidad al momento de planificar, si bien no aclara qué se entiende por el mismo, solo se menciona en la fundamentación del documento que se debe atender a los intereses de los niños teniendo en cuenta sus saberes previos.

Pasando ahora al Nivel Primario, éste cuenta con los NAP (para el Primer Ciclo EGB/ Nivel Primario) y los Cuadernos para el Aula del Ministerio de Educación Nacional, que son orientaciones didácticas en función del recorte de un saber y para el cual se proponen una serie de actividades a desarrollar. En los primeros no hay referencias a orientaciones didácticas; sin embargo, en los Cuadernos sí se indican orientaciones respecto cómo enseñar cada una de las áreas. En cada uno de los mismos (uno para cada grado y para cada una de las

áreas) aparece el propósito, los ejes con sus respectivos NAP y los saberes en juego, la propuesta de enseñanza y la evaluación. En cuanto a los campos de conocimiento que se tuvieron en cuenta fueron las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales, matemática y lengua. Al interior de cada una de éstas áreas aparecen ejes con sus respectivos núcleos de aprendizajes y con los logros esperados. Como ejemplo podemos citar el área de matemática, allí para el eje: Números y operaciones se propone como uno de esos núcleos utilizar números de una, dos y más cifras a través de su designación oral y representación escrita al determinar y comparar cantidades y posiciones; esto implica que los alumnos puedan usar las operaciones de adición y sustracción con distintos significados, evolucionando desde procedimientos basados en el conteo a otros de cálculo.

En este punto podemos decir que los documentos curriculares de ambos niveles proponen una forma de abordaje específica del conocimiento. Para el Nivel Inicial, la propuesta es interdisciplinar, ya que propone el abordaje de saberes desde distintos campos del conocimiento, mientras que para el Nivel Primario es disciplinar; en palabras de Torres Santomé (1994), cada área tiene formas propias de pensar, organizar y delimitar el conocimiento.

En cuanto a la presentación de la propuesta de enseñanza, el DCNI expresa:

La intencionalidad pedagógica hace referencia a las propuestas de enseñanza que implementan las instituciones y los docentes, con el fin de promover el aprendizaje en sus alumnos; con el propósito de brindar a los niños variadas experiencias y herramientas que les permitan comprender la realidad y actuar en ella, revalorizando el legado cultural y social (DCNI, 2012, p. 32).

Por otro lado, el NAP enuncia:

Las propuestas de enseñanza deberán buscar un equilibrio e integración entre saberes de carácter universal y aquellos que recuperan los saberes sociales construidos en marcos de diversidad socio-cultural (NAP 1° ciclo EGB/ Nivel Primario, 2004, p. 13).

Ambos documentos hacen referencias a que los saberes deben desarrollarse en función a los contextos en los cuales se desarrollan las prácticas de enseñanza según sea el nivel educativo. Cada uno de los saberes se presenta en función de ejes estructurantes. Es posible mencionar que se visualiza una disrupción en la presentación de esos saberes a los educandos: por un lado, Nivel Inicial propone elaborar propuestas de enseñanza en función al principio de globalización-articulación de contenido, para lo cual es necesario realizar un recorte de la realidad que sea atravesado por los diferentes ejes de conocimiento, junto a los respectivos saberes de los diferentes campos de conocimiento; por otro lado, Nivel Primario propone un abordaje por áreas en el cual cada área desarrolla los saberes pertinentes ya sea de ciencias sociales, ciencias naturales, matemática o lengua y donde la secuencia de planificación es particular de cada área.

La diferencia se observa en la división de las ciencias, en primer grado se reemplaza el principio de globalización por el de áreas separadas: ciencias sociales

y ciencias naturales; con propuestas de enseñanzas características de cada una en particular. Esta división conlleva una especificación del modo de abordar a cada una de ellas; por ejemplo en el área de ciencias sociales se propone desarrollar los ejes a partir de la contextualización, la interrogación y la problematización, tomando al lenguaje como el eje vertebrador de los contenidos; las estrategias propuestas son el trabajo con historias, narraciones situadas en contexto, búsqueda en variadas fuentes de información como croquis, mapas, esquemas, textos literarios, planos, entre otras fuentes. Mientras que para las ciencias naturales la propuesta es traer al aula situaciones de enseñanza que recuperen experiencias cotidianas en relación con los fenómenos naturales, y de este modo incentivar a niños y niñas a preguntarse sobre ellos, para lo cual es necesario el uso de modelos explicativos.

Análisis de la secuenciación de clase en cada nivel

En este apartado la mirada se centra en la descripción de los componentes de secuencias de enseñanza de ambos niveles. Para esto se analizan dichas secuencias y las entrevistas realizadas a las docentes responsables de su elaboración. Para el último año del Nivel Inicial se selecciona una secuencia que forma parte del proyecto denominado “La plaza cerca de mi Jardín³”. Hay una decisión docente de realizar un proyecto entre los modos posibles de presentar el saber, el cual de acuerdo a lo postulado en el DCNI (2012) consiste en:

Un modo de organizar el trabajo alrededor de una problemática a investigar. Se va construyendo y realizando en etapas, puede estar integrado por propuestas parciales coherentemente organizadas y se plasma en un trabajo final que da cuenta de lo investigado. Supone una manera de entender el sentido de la escolaridad basada en la enseñanza para la comprensión y el desarrollo de la autonomía de los alumnos (...). Otro de los formatos posibles de utilizar a la hora de planificar es la secuencia didáctica que permite la organización de las actividades garantizando la continuidad y la significatividad de los aprendizajes. En tal sentido, es importante comprender la necesidad de realizar propuestas secuenciadas que impliquen tanto la posibilidad de complejizar como de reiterar o establecer una variante y que articulen el trabajo de las diferentes áreas en propuestas significativas (DCNI, p. 2012, p. 36) (El subrayado es propio).

Los docentes de este nivel, respecto de la elaboración de los proyectos, entienden que los mismos están conformados por secuencias (propuestas parciales, coherentemente organizadas) conforme a las etapas y tiempo de duración del proyecto. En el análisis realizado sobre estas propuestas de enseñanza observamos que hay una fundamentación, propósitos de enseñanzas, eje estructurante, saberes seleccionados, actividades de aprendizaje y evaluación (este último componente no pudo ser analizado por no estar especificado en el texto). Dicha propuesta

3 Cuando se menciona el término Jardín refiere a las salas de Nivel Inicial.

corresponde al último trimestre del ciclo lectivo 2014 para el campo de conocimiento Ciencias y Tecnología; el eje estructurante es “El reconocimiento de los actores sociales en un ambiente”, y el saber seleccionado “El reconocimiento de las características comunes de los espacios públicos”.

En la entrevista realizada a la docente a cargo, ella manifiesta que con el desarrollo de esta propuesta de enseñanza pretende:

Tratar de acompañar a los niños, desde pequeños, en el camino de la comprensión del entorno natural, social y tecnológico; de un ambiente donde los hechos tienen un pasado, una historia, donde los lugares se transforman y donde no todos tienen la misma visión sobre las cosas. En este ambiente, los sitios como nuestra plaza y monumentos históricos que encontramos en ella, pueden convertirse en “construcciones culturales” que proveen infinitas posibilidades para el aprendizaje, y así entre todos, poder descubrir las funciones que cumplen los espacios sociales, los objetos culturales y la tecnología, relacionando los usos que de ellos hacen las personas. (Entrevista a Docente 1)

En concordancia con lo planteado por la docente, algunas de las actividades de aprendizaje propuestas son: en primer lugar, recolección, observación y comparación de imágenes de la plaza Héroes de Cochicó de distintas épocas, las mismas serán solicitadas a los estudiantes y a sus familias; segundo, elaboración de un cuadro de registro de información; tercero, salida de campo como la visita a la plaza y registro de lo observado luego de la experiencia directa; en cuarto lugar, recorrido sobre la historia de la plaza, sus cambios naturales, sociales y tecnológicos. Con el objetivo de recolectar más información y reconocer cambios y permanencias de la plaza se visita la biblioteca del pueblo; para esta actividad se dividen en grupos y cada uno busca información a partir de interrogantes como: ¿Qué monumentos se encuentran en la plaza?, ¿Los bancos son los mismos?, ¿Qué árboles se observan en las fotos de años atrás? Y por último para cerrar el proyecto se arma un croquis y una maqueta de la plaza. Con estas actividades la docente expresa en la entrevista que “(...) se busca que los alumnos se apropien de saberes como lo lejano, lo cercano, lo conocido, lo desconocido para habilitar en los niños nuevos horizontes culturales en relación al conocimiento de la plaza” (Entrevista realizada a la Docente 1).

En el caso de la secuencia analizada de 1er. grado, correspondiente a comienzos del ciclo lectivo 2015, parte de la fundamentación propia del área de Formación Ética y Ciudadana, el eje es el número 3 “En relación con la ciudadanía, los derechos y la participación” y el saber recortado es “El conocimiento y la reflexión sobre el sentido de las normas de convivencia de la escuela y la participación en la elaboración de un acuerdo sobre las normas de convivencia”. Los elementos presentes en este documento son: propósitos de enseñanza, objetivos, ejes estructurantes junto con los saberes seleccionados en función al área y el eje seleccionado, actividades, estrategias, recursos y evaluación.

Según lo observado en la secuencia, los propósitos son:

Reconocer en la vida cotidiana las funciones de las normas, los valores de la forma democrática de la organización social y Reconocer los valores asumidos como universales: comenzar a asumir personalmente los valores universales, responder por ellos, y fundamentar sus opciones .

Al mismo tiempo, los objetivos son:

Vivenciar prácticas democráticas desde pequeños. Conocer y aplicar normas básicas de convivencia. Atravesar rutinas diarias por medio de los valores. Escuchar y aceptar al otro. Involucrar a todo el colectivo docente. Fortalecer el rol paterno. Generar estrategias para acompañar a las familias.

Las actividades planteadas parten en primer lugar de una situación problemática que surge en función del interrogante *¿Qué es molestar?* Con ayuda del docente se van escribiendo las situaciones y conductas que molestan y aquellas que no. A continuación el docente realiza nuevas preguntas: *¿Qué me pone triste?* y *¿Qué me pone feliz?* En segundo lugar la docente lee el cuento “*La Asamblea de los ratones*” y propone realizar un collage a partir de la narración; luego proyecta el video “*Cuerdas*” y confeccionan afiches junto a las familias sobre esa temática. La docente aclara en la secuencia de clase que para esta actividad solicitará que la acompañen los padres de los alumnos.

En ambos documentos observamos coincidencias en cuanto a la manera de organización (fundamentación, propósitos, objetivos, etc.), y si bien en la secuencia de Nivel Inicial no se explicitan objetivos y estrategias, esto no significa que la docente en la práctica no lo tenga en cuenta, ya que en la entrevista la docente detalla tanto los objetivos como las estrategias utilizadas. Podemos también inferir que las dos propuestas parten de una situación problema: una propone descubrir qué función cumplen los espacios sociales y la otra responder a la pregunta qué es molestar. La diferencia más importante se observa en el Nivel Inicial donde el proyecto contempla el trabajo con todos los campos del conocimiento: los saberes resaltados por la docente son la construcción de lo lejano, lo cercano, lo conocido y lo desconocido, para lo cual parte de los cambios naturales, sociales y tecnológicos que ha ido sufriendo la plaza. Comparando con la secuencia de Nivel Primario, esta hace referencia a un campo de conocimiento en particular (Formación ética y ciudadana) y a un tema en concreto: realizar un ejercicio de práctica ciudadana, conociendo y aplicando normas de convivencia; es decir, se observa una fragmentación del conocimiento en cuestión.

Para concluir, los alumnos pasan en pocos meses de la sala de 5 años al 1er. grado y allí deben enfrentar cambios que alteran la cultura pedagógica (objetivos, contenidos y procedimientos de la enseñanza que hacen a la actividad escolar) y esto, cada uno lo afronta desde sus particulares situaciones personales, familiares y sociales (tal como lo menciona Gimeno Sacristán, 1997). En las situaciones analizadas, el currículum en tanto escrito y en su desarrollo en la práctica adopta expresiones culturales diversas al pasar de un nivel educativo a otro. Cuando un alumno se encuentra con docentes en distintas áreas y asignaturas debe transitar

procesos de adaptación exigidos por la discontinuidad curricular que se materializa en cambios de contenidos, de niveles de exigencia, estilos de enseñanza y de aprendizajes. Este tipo de transición puede o no ser significativa para los sujetos, dependiendo de la distancia que exista entre las dos orillas, entre los dos niveles y de cada sujeto en particular. Es decir que una transición además de ser una realidad objetiva tangible es asimismo una vivencia subjetiva.

En tanto que las transiciones curriculares aluden a fenómenos frecuentes de distinta amplitud y significación en la escolarización, resulta difícil formalizarlas de manera sencilla y especificarlas en variables muy concretas o en aspectos claramente delimitados y observables. La transición curricular señala el momento y los procesos que se desencadenan cuando se rompe la continuidad en el sistema educativo o en la experiencia de los estudiantes ante un cambio de centro, de nivel, de curso, de profesores, de currículum o de estilo pedagógico (Gimeno Sacristán, 1997, p. 33).

Ámbito de discusión local

En este último apartado ponemos a consideración del lector el proceso de discusión respecto de la transición entre niveles, y específicamente entre Nivel Inicial y Primario, que se produjo durante el año 2015 en la Mesa de Gestión local, de la Localidad de Victorica. Consideramos que esto se presenta como un antecedente relevante, ya que, por primera vez en la localidad, las instituciones educativas ponen en discusión una problemática tan relevante como lo es la articulación entre niveles.

Esta Mesa de Gestión Local funciona desde hace unos cinco años, responde a una política socioeducativa en la cual están representadas las voces de distintas instituciones locales –como escuelas, hospital, poder judicial, policía, clubes entre otras instituciones intermedias– y quien está a cargo de convocar y organizar estas reuniones es la Municipalidad de Victorica. A su vez, esta Mesa está subdividida en áreas y una de ellas la conforma la Mesa Socioeducativa para la Inclusión y la Igualdad.

En el año 2015, desde este espacio se convocó a las escuelas de la localidad a presentar propuestas de trabajo que abordaran una problemática en común y fue seleccionada la articulación entre niveles. Para su tratamiento se organizaron reuniones primero generales y luego interniveles. En una de las reuniones realizadas entre Nivel Inicial y Primario las docentes presentes manifestaron que era *“necesario generar proyectos en conjunto de los niveles para aunar criterios, para reforzar puentes”*; asimismo evaluaron que es muy importante la necesidad que todos los docentes se capaciten en la implementación de la alfabetización inicial, en palabras de una de la docentes: *“respecto de la alfabetización inicial se han dictado capacitaciones para ambos niveles que van en igual sentido, el principal problema está en que no todos los docentes están capacitados, sobre todo en el nivel primario”*.

En este espacio de diálogo también se mencionó que los ejes de la Lengua son los mismos: leer, escuchar, hablar, escribir. En el Nivel Inicial se fomenta la escritura personal, la biblioteca áulica, la familia, lo lúdico, lo cercano, lo lejano, enseñar a escribir, la fonología de las letras. Mientras que en 1ro. y 2do. grado estos constituyen una unidad pedagógica, según Lerner (2012), la unidad pedagógica es un bloque de enseñanza y aprendizaje que comienza en el 1er. año de la escolaridad primaria y continúa al año siguiente, donde es necesario establecer una concepción de tiempo y organización de la enseñanza en el cual se planteen los contenidos de ambos años) y en este tiempo todos los niños deberían aprender a leer y escribir, lo cual se presenta como una dificultad teniendo en cuenta que cada educando tiene sus particularidades, las cuales deben respetarse. Una de las permanencias se presenta en la alfabetización, las docentes expresaron que se continúa la rutina, ya que hay recursos que perduran como la agenda, panel de asistencia, los cumpleaños. En este sentido, una de las docentes expresó:

Lo que empieza en el jardín debe continuar en el 1er. año, esta continuidad solo la implementan los docentes que tienen la capacitación de alfabetización inicial. También agrega: “El ABC en ambos niveles debe ser lo afectivo, lo biológico y lo cognitivo, sin esto se rompe el equilibrio para que el alumno/a aprenda.

El grupo de docentes expresó que uno de los problemas en el Nivel Primario es que una importante cantidad de docentes no quieren hacerse cargo del 1er. grado y quienes aceptan el desafío no tienen continuidad en el bloque alfabetizador (1er. y 2do. grado) al año siguiente, esto dificulta la transición de los educandos por el primer ciclo.

A lo largo de una de las reuniones generales surgieron propuestas de trabajo conjuntas tales como: generar un espacio concreto de intercambio para dialogar sobre metodologías, los desempeños de los alumnos, el registro del camino de construcción de cada alumno para respetar las particularidades de los alumnos y, por otra parte, continuar en 1er. grado con la estructura de clases globalizadoras.

Las docentes acuerdan en el hecho que si bien faltan propuestas más concretas en cuanto a la articulación, algunas efectivamente se están poniendo en práctica. Señalaron como continuidades: el distintivo con los nombres de cada uno de los niños, el panel de asistencia, la presencia del cartel de bienvenida, la lectura de cuentos para ver la interpretación gráfica, la diferenciación entre nombres cortos y largos, actividades donde puedan identificar arriba, abajo, al lado (esto se pudo corroborar, en cuadernos observados de 1er. grado). Hay docentes que mantienen los rincones de juego y al iniciar el 1er. grado se sostiene una carga horaria reducida, con más tiempo de juego libre y menos de trabajo pedagógico sistemático.

Conclusiones

Las transiciones tienen trascendencia en la medida en que supongan continuidades o discontinuidades en la experiencia de los estudiantes (Gimeno Sacristán,

1997). Estas pueden ser analizadas: a) como condiciones objetivas del sistema existente, b) como vivencia particular de cada sujeto, y c) como situaciones con especial significado para diferentes tipos de sujetos. En este sentido, y a partir de las observaciones y entrevistas realizadas, podemos identificar que hay discontinuidades materiales en los espacios, en el lugar que ahora ocupan los alumnos en la escuela, en el traslado a un nuevo edificio, en la forma de enseñar, en lo útiles escolares que de ahora en más formarán parte de su vida escolar, en la forma de planificar las propuestas de enseñanza en cada uno de los niveles.

Como proceso que es la transición entre estos niveles no la pensamos como un súbito cambio, sino como una serie de etapas que se continúan o solapan y se resuelven en diferentes tiempos. Considerando los tres estadios identificados por Van Gennep (1997) en los momentos de pasaje podemos decir que encontramos un primer momento de separación del *status* anterior, por ejemplo, el cambio a un delantal blanco, el ocupar otro lugar espacial en la escuela. Aquí podemos agregar que, desde lo observado en las últimas semanas de clase en la sala de Jardín, existen actividades de pre-transición para colaborar en ese cambio como, la visita a un aula de 1er. grado, donde las actividades planteadas por el grupo de docentes fueron, intercambiar los guardapolvos, conocer espacialmente la ubicación del aula junto con el mobiliario. Siguiendo con lo que plantea el autor, pasado el momento anterior tenemos a la transición en sí misma, que pasa por cumplir otro horario, habituarse a recreos cortos, un desarrollo diferente en el aula, más materias, a veces incluso más docentes. En tercer lugar, tenemos la reincorporación o ajuste a la nueva posición que ya se vive en el desarrollo del año lectivo.

El proceso comienza con ceremonias de pre-transición, después acontece una fase de marginación en unos primeros momentos del paso en que los educandos pierden *status*, son los nuevos, los más chicos, los últimos en la fila. Tras un proceso más o menos largo de negociación entre el sujeto y el grupo se produce la reincorporación. Toda transición tiene una génesis, un desarrollo y la adaptación a un nuevo estadio. El significado dependerá de cada niño y, si bien pueden tener consecuencias negativas para algunos siempre son oportunidades promisorias, aperturas a nuevos horizontes, posibilidad de elevar el *status* y la conquista de mayores grados de maduración y libertad.

Si bien observamos entre los docentes intención de favorecer el paso de un nivel a otro en pos de un proceso de articulación, la misma queda reducida a una o dos semanas en las cuales los niños de Nivel Inicial comparten el espacio con sus compañeros de 1er. grado o a al comienzo del año siguiente. La transición entre estos niveles, en las escuelas de Victorica es un tema que preocupa a quienes están cargo de las instituciones educativas pero están faltando acciones sistemáticas concretas. Existe ocupación y preocupación sobre este tema por parte de los docentes que se han acercado a la Mesa Socioeducativa Local, no obstante no han podido arribar a acuerdos concretos. Se conocen las debilidades que tiene este tránsito entre un nivel a otro, pero no se ha podido dilucidar como pueden transformarse en fortalezas. Esta es una tarea que requiere continuarse y para

la misma, este escrito puede colaborar en el análisis, discusión y producción de propuestas.

Bibliografía

- Gimeno Sacristán, J. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Lerner, D. (2012): *¿Qué significa considerar como unidad pedagógica a los dos primeros años de la escuela primaria?* Buenos Aires: Ministerio de Educación de Nación.
- Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e Interdisciplinariedad: El currículum Integrado*. Madrid: Morata.
- Van Genneep, A. (1988/1997). *Los ritos de paso*. Madrid: Taurus.

Fuentes consultadas

- Consejo Federal de Cultura y Educación (2004): *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Nivel Inicial*. Buenos Aires.
- Consejo Federal de Cultura y Educación (2004): *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Nivel Primario. Primer ciclo*. Buenos Aires.
- Consejo Federal de Cultura y Educación (2011): *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Nivel Primario. Segundo ciclo*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación Presidencia de la Nación (2007): *Cuaderno 1 “Principios, metas y programas”*. Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas.
- Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa (2012): *Diseño Curricular Nivel Inicial*. Santa Rosa, La Pampa.

También se cita, al menos, una entrevista (Docente 1)

CAPÍTULO

5

**El lugar del juego:
sentidos, continuidades y
rupturas en la transición
educativa entre Nivel
Inicial y Nivel Primario**

María Silvana Franco, Adriana Garbarino y
Claudia Pechin

Introducción

Este recorte se focaliza en las concepciones acerca del juego como principio didáctico que se desarrolla en Nivel Inicial y Nivel Primario. A partir del análisis de los discursos de los docentes y los estudiantes de ambos niveles, que conviven en la misma sede educativa, nos acercamos a la concepción de juego y su lugar en las acciones implementadas para mejorar la transición.

Resulta importante comprender que la situación del juego en la escuela no atañe solamente a la manera en que se practica sino a la relación entre la forma en que se materializa y las prescripciones políticas, curriculares, institucionales y prácticas que lo contemplan. El juego se propone como un principio didáctico en tanto es un saber y una estrategia que posibilitaría la articulación que, en términos de Azzerboni (2006), se comprende como “el facilitar el pasaje de los alumnos dentro del sistema, la transición a un nuevo entorno, a un nuevo rol, a nuevas expectativas, nuevas alternativas” (p.7). La autora sostiene que la articulación no significa incorporar actividades de integración de un nivel con el otro sino en pensar concertaciones institucionales, conceptuales y curriculares de gran complejidad. El cruce de dichas lógicas va de lo general a lo situacional y supone un conglomerado de aspectos a analizar en base a las concertaciones entre la planificación y la práctica. También nos permite detectar cómo y para qué se promueven teniendo en cuenta la diversidad de concepciones y acciones que favorecen u obturan la transición educativa.

Diferenciamos las concepciones acerca del juego como principio didáctico que se desarrollan en Nivel Inicial y Nivel Primario. El cruce de las entrevistas realizadas a los actores nos permite reconocer las concepciones acerca de las prácticas vinculadas al juego en la escuela atendiendo a su dimensión pedagógica y didáctica y a la función destinada a la continuidad de los procesos de desarrollo de los niños en el pasaje de Nivel Inicial al Nivel Primario. En el abordaje de estas concepciones consideramos hipotéticamente que conviven distintas perspectivas sobre el juego y que éstas se diferencian entre aquellas compartidas en un nivel u otro. Entendemos, además, que éste puede ser un factor que provoca una discontinuidad en las acciones de transición y que las posiciones de los actores en torno al cómo y para qué del juego en la escuela se encuentran atravesadas por

las políticas educativas y por los lineamientos que cada institución establece para la favorecer el pasaje entre niveles.

El juego como planteo didáctico: una aproximación a las distintas concepciones de juego

Muchas son las definiciones y las funciones que pueden encontrarse sobre juego. Las posiciones teóricas coinciden en reconocer que el juego infantil es una actividad que acompaña las experiencias cotidianas de los niños, es un derecho y una expresión sociocultural que se transmite generacionalmente. Jugar es conocer, y como tal, es un proceso que se construye y promueve el desarrollo de la representación, la imaginación, la comunicación y la comprensión de la realidad. Entre los enfoques más relevantes tomamos a Huizinga (1957) como un precursor en los estudios sobre el juego y su función en la formación educativa. El autor dice:

El juego es una acción o una actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijados de tiempo y lugar, según una regla libremente aceptada, pero completamente imperiosa y provista de un fin en sí, acompañada de un sentimiento de tensión y de alegría y de una conciencia de ser de otra manera que en la vida ordinaria (Huizinga, 1957, p. 12).

Desde los aportes del autor holandés muchos han sido los paradigmas teóricos en torno al juego y muchas las posiciones sobre su función en la vida escolar. Los distintos enfoques disciplinares nos permiten conocer las posibilidades y limitaciones del juego en relación con el contexto social de cada sujeto y sus condiciones psicológicas, sociológicas, etnológicas, etc. En este sentido, debemos considerar que en el ámbito de lo pedagógico y lo didáctico, confluyen distintas variables que posibilitan o impiden la relación del sujeto con el juego en una situación formativa. Esto es, a jugar se aprende y por lo tanto, las experiencias propuestas en la escuela son dispositivos de enseñanza fundamentales y prioritarios que fortalecen el mundo psíquico, social, cultural, entre otros aspectos que son recuperados y modelados por distintas situaciones didácticas en torno al juego. Dicho esto, debemos considerar que las concepciones de los docentes acerca del juego pueden ser disímiles en tanto acentúan aspectos vinculados al desarrollo intelectual, comunicativo, recreativo, etc., y que su reconocimiento está estrechamente vinculado a la función que los actores le atribuyen.

Habiendo un amplio desarrollo teórico sobre el tema, tomaremos como referencia la clasificación de Fingermañ (1980) propuesta por Gutiérrez Párraga en su tesis doctoral “La significación del juego en el Arte Moderno y sus implicancias en la Educación Artística” (2005), sobre las vertientes teóricas que se ocuparon y que actualmente, investigan la función del juego. Consideramos que todos los enfoques que resumimos a continuación contemplan aspectos vinculados al hombre y su desarrollo como sujeto en el mundo; por lo tanto, involucran a los procesos de enseñanza y aprendizaje y a las aptitudes intelectuales y las destrezas

psicofísicas que se desarrollan con el fin de enseñar y aprender. Para Gutiérrez Párraga se pueden identificar los siguientes juegos:

- a) **El juego como recreo:** la actividad recreativa del juego permite reponer fuerzas, descansar y dispersarse (Edouard Claparède).
- b) **El juego como excedente de energía:** tanto el hombre como los animales tienen una energía vital que puede exceder las necesidades inmediatas. Se utiliza entonces esta energía vital como una forma de juego (Herbert Spencer).
- c) **El juego como resurgimiento de tendencias atávicas:** La recreación a partir del atavismo es una manera de liberarse del rol cotidiano y estimular funciones nuevas. Se propone el juego a partir del disfraz como una forma de simbolización no solo de los antepasados, como es el caso de los actos y representaciones escolares, como también de situaciones de la vida cotidiana (Stanley Hall).
- d) **El juego como función biológica:** la actividad lúdica es inherente a la naturaleza humana. Se trata de un ejercicio para la vida adulta que se relaciona a los instintos y percepciones heredadas (Karl Gros).
- e) **El juego como catarsis de las tendencias antisociales:**
Otra función del juego es que desvía conductas antisociales que perjudican las relaciones con los pares. Esta función canaliza positivamente acciones que favorecen la vida en sociedad. Estas formas lúdicas son las competiciones, juegos amorosos, las fiestas y el arte (Harvey A. Carr).
- f) **Interpretación psicoanalítica del juego:** a partir del juego se pueden comprender y descubrir complejos inconscientes. Se plantea una conexión íntima entre el juego y los impulsos vitales (Sigmund Freud).

Según Gutiérrez Párraga, habría dos interpretaciones más aportadas por J. L. Linaza (1982):

- g) **El juego y el desarrollo cognitivo:** a partir de los aportes de Jean Piaget podemos comprender que las diferentes formas que adopta el juego a lo largo de la infancia se deben a las transformaciones que propicia el desarrollo de las estructuras intelectuales; el juego sirve también para consolidar las estructuras intelectuales que progresivamente se han ido adquiriendo.
- h) **Perspectiva socio-histórica del juego:** L.S. Vygotsky y D.B. Elkonin proponen que el individuo se desarrolla a partir de la actividad lúdica en la medida que esta crea continuamente zonas de desarrollo próximo, ligadas a aquel espacio que separa la capacidad individual del sujeto, con la capacidad que desarrolla cuando es ayudado por el grupo cultural al que pertenece o por otro individuo más experto que él, utilizando además los instrumentos que la sociedad, a través del desarrollo tecnológico, le proporciona.

Función del juego en la escuela desde las políticas educativas

Como quedó señalado al comienzo de esta presentación, sostenemos que las posiciones de los actores en torno al cómo y para qué del juego en la escuela se encuentran atravesadas por las políticas educativas y por los lineamientos que cada institución establece para la articulación del trabajo lúdico.

Para reflexionar acerca de la función del juego en la escuela se analizaron distintos documentos oficiales, donde puede advertirse que existe un consenso en cuanto a la importancia que tiene el juego en la Educación Inicial, donde se le ha otorgado un nuevo estatus: es un contenido a enseñar. Tanto la Ley de Educación Nacional como la Ley de Educación Provincial, mencionan como objetivos de la Educación Inicial “promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social”. Con algunas diferencias se expresa en Educación Primaria, ya que el juego en este nivel educativo es considerado una “actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, estético, motor y social”. Si comparamos ambos conceptos podemos observar que, para Educación Inicial, el juego no es solo una actividad necesaria como se plantea para la Educación Primaria, sino un contenido que debe enseñarse por su relevancia simbólica respecto del mundo cultural del cual el niño participa. Esto implica la necesidad de diseñar actividades en forma sistemática y específica donde éste esté presente.

Tanto en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Nivel Inicial (NAP, 2004) como en los Lineamientos de Política Educativa 2014 de La Pampa¹, se destaca la importancia del juego en la acción educativa del nivel, dándole centralidad por un lado como principio didáctico ya que orienta la enseñanza facilitando la apropiación de conocimientos por parte de los niños; y por otro, como una práctica social que se enseña y se aprende. Puede marcarse también que, en estos lineamientos, aparece la intención de profundizar y fortalecer acciones de articulación del Nivel de Educación Inicial con otros niveles y modalidades que integran el sistema educativo como así también, acompañar las trayectorias desde un abordaje integral en articulación con las escuelas y servicios de apoyo a la educación obligatoria. En relación con lo expuesto, detectamos que los documentos de políticas educativas proponen el juego como un modo de conocimiento así como también la necesidad de incluirlo en la articulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje entre niveles educativos.

En el nivel jurisdiccional, los diseños curriculares de nuestra provincia evidencian continuidad con la línea nacional al abordar el juego en el ámbito de la educación inicial y primaria con imbricaciones profundas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el Nivel Inicial (Ministerio de Cultura y Educación, Provincia de

1 Estos están enmarcados en el Planeamiento Educativo de la Provincia de La Pampa y en la Resolución CFE N° 188/12 “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016”.

La Pampa, 2012) se recuperan los alcances del juego en la interacción con todos los campos de conocimiento y su aporte en la comprensión y organización de la realidad. La mediación del accionar docente se asume en su carácter de intencionalidad pedagógica: “la decisión de incorporar el juego en la sala supone que no sólo surja de manera espontánea sino también planificada” (p. 24).

En Nivel Primario el juego está reservado principalmente a campos disciplinares como la Educación Física y la Educación Artística donde adquiere relevancia como contenido a enseñar.

El juego: análisis de una experiencia de articulación entre Jardín de Infantes y Primer Grado

En el plano de las propuestas didácticas y las acciones institucionales detectamos que en Nivel Inicial se plantean objetivos para favorecer la transición educativa pero son acuerdos entre docentes los que terminan por efectivizar la articulación. En las estrategias realizadas por los maestros de ambos niveles se incorporan actividades relacionadas a la Educación Artística y la Educación Física pero no se convoca a los especialistas en dichas áreas para trabajar estos contenidos.

Podemos observar que es una necesidad de los docentes establecer acciones de articulación que involucren el juego como una forma de conocimiento vinculante entre niveles educativos obligatorios. En el proyecto institucional del Jardín de Infantes Nucleados (JIN) se prevén acciones compartidas con la escuela primaria para favorecer la transición educativa. En el proyecto institucional de la escuela primaria, en cambio, no aparecen objetivos de articulación. Sin embargo, la gestión de esta escuela ha acompañado las inquietudes de las docentes por establecer actividades de articulación y ha compartido la instancia de planificación y ejecución de las estrategias lúdicas desarrolladas.

En este trabajo se realiza el análisis de una experiencia educativa orientada a mejorar la transición entre Nivel Inicial² y Nivel Primario del ámbito público; la misma se realizó durante los meses de mayo y julio de 2014 entre la sala de Jardín de Infantes (alumnos de 5 años) y el grupo de Primer Grado de Primaria que comparten el mismo predio y acciones pedagógicas que favorecen el tránsito entre niveles, ya que la mayoría de los alumnos del trayecto inferior continúan su escolaridad en la escuela aledaña.

La experiencia responde al Proyecto: “*La lectura como práctica social. Un encuentro entre lectores y textos*”, enmarcado en la línea institucional de articulación JIN. Consistió en la selección de un recorrido lector: por género literario, por personajes y por autor. Este último se utilizó para la articulación entre ambos niveles. En la elección de este Proyecto nos resultó relevante tanto la propuesta

2 En la provincia de La Pampa los Jardines están nucleados (JIN), cuya Dirección está en la sede de una escuela primaria. Estos comparten algunos espacios de las escuelas, tales como el patio o el salón de usos múltiples.

de un eje de trabajo como la continuidad en la implementación de los encuentros, pues consideramos que supera intentos aislados o fragmentados de articulación. Asimismo, se realizaron entrevistas a los actores educativos implicados, docentes del JIN (M1 y S2) y la directora (N1), y una docente de primer grado (S1) y la directora (N2).

A continuación se analizan brevemente a los principales aspectos de cada encuentro.

En el *primer encuentro* se propone un juego motor de “persecución”; el cual refiere a un momento aislado del resto de la secuencia de actividades pues no se recupera posteriormente. Parecería cumplir una función de integración inicial entre los alumnos de ambos niveles educativos, entretenimiento con cierta descarga motriz. No se advierten otros contenidos implicados más allá de los relacionados con las reglas de juego. También se induce a los alumnos a un registro gráfico del mismo, lo cual supone un desafío pues ressignifica la memoria de la propia experiencia vivenciada en el plano físico y su traducción a otro código (plano bi-dimensional). La actividad promueve las expresiones infantiles mediando, como intervención, el mero acompañamiento del docente. Aparece el juego compartido, con prevalencia del objetivo socializador y de integración/ interrelación de los niños.

En los *encuentros 2, 3 y 5* destinados específicamente a trabajar el recorrido lector por autor, la propuesta se ordena de la siguiente manera: lectura por parte del docente, comentarios recuperando la trama de la narración o poesía, intercambios para reforzar la comprensión oral, una consigna del docente que habilita una producción. En esta última instancia es donde se brinda la oportunidad de desplegar la expresión plástica del niño condicionando la misma mediante los materiales (fibrones, hojas, telgopor) y formas preestablecidas.

Los contenidos, tanto de la poesía como del cuento, son trabajados introduciendo juegos de palabras relacionados con la competencia verbal-léxica (denominar objetos) y el desarrollo de la capacidad fonética (apreciar la semejanza sonora en las rimas). Hay dos propuestas que abren un mayor desarrollo a la imaginación: una es el diseño de un sombrero (con ayuda de la familia) y la otra, jugar con títeres, cuya construcción se inspira en el personaje de un cuento de María Elena Walsh (*Don Fresquete*, Cuentopos de Gulubú, 2010) que promueve una mejor comunicación entre los niños y favorece la creatividad verbal.

En el *4to encuentro* se proponen juegos de mesa (matemáticos) con reglas de diverso nivel de complejidad (la oca, dados, mazo de naipes). No se introducen novedades ni variaciones pues son los que habitualmente los niños comparten en las salas de Jardín.

En el *6to y último encuentro* la situación presenta variaciones porque se intercambian las docentes de cada nivel, una para cada grupo. La situación lúdica inicia con una estrofa en verso centrada en los sonidos de letras y su asociación con la representación escrita de las mismas (juego de las vocales). Hay un juego de pulsación rítmica como complemento de la memorización de las vocales. Los contenidos subrayan la importancia de la discriminación fonética y el repertorio

léxico, independientemente del recorrido lector. El juego adquiere la impronta de la competitividad y la prenda (el alumno que “no acierta con una palabra que tenga la vocal o letra inicial indicada” pierde y sale del juego). En esta instancia, que asemeja un “ensayo” de una clase en la escuela Primaria por parte de los alumnos de Jardín, prevalece la intencionalidad de ligar las actividades a saberes escolares instrumentales, despojados de sentidos imaginativos y creativos.

Los juegos motores, verbales y gráficos, antes descriptos, aparecen con una débil articulación entre los mismos, como si correspondieran a capacidades separadas y no formaran el entretejido del sistema de representaciones que construyen los alumnos. Las situaciones lúdicas presentadas con propósitos pedagógicos, aluden a contenidos curriculares de la lecto-escritura (Lengua, Literatura). En tanto, el juego motor del primer encuentro y los juegos de matemática del cuarto encuentro aparecen desvinculados del recorrido lector siendo utilizados como recurso para la socialización.

Podemos decir que la mayoría los juegos planteados poseen un formato con reglas y condiciones que imprime a la situación lúdica estructuras rígidas, en correspondencia con los contenidos abordados mediante ellos.

Por último, observamos que las concepciones sobre juego previamente identificadas, aparecen integradas tanto en la planificación como en la ejecución de la práctica. Sin embargo, cada docente persigue distintos objetivos y le asigna diferentes sentidos a la experiencia. Veamos cómo en sus discursos se advierten distintas perspectivas.

¿Qué dicen los docentes sobre el sentido de esta experiencia?

En las entrevistas realizadas (en el año 2015) para conocer las actividades desarrolladas en 2014 entre salas de Nivel Inicial y escuela de Nivel Primario, aparecen las primeras observaciones acerca del lugar del juego en las prácticas escolares. Refiriéndose a esta cuestión, la docente de primer grado (S1) dice que en Nivel Inicial el juego no siempre persigue un objetivo pedagógico. Esto repercute directamente en la formación pues los niños pasan “del Jardín a la Primaria y no saben escribir su nombre y no conocen el valor de los números”. Por su parte, una docente de Nivel Inicial (M1) reconoce la necesidad de articulación en tanto considera que:

Debemos respetar, valorar, reconocer sus habilidades y favorecer sus capacidades, es decir, hacerlos partícipes de este proceso fluido y enriquecedor regalándoles confianza y seguridad dentro de sus trayectorias escolares, logrando que sean exitosas y continuas.

Los actores coinciden en que la experiencia realizada para mejorar la transición responde a los lineamientos provinciales sobre articulación, aunque fue una iniciativa de los docentes y no una exigencia jurisdiccional. Justifican la dificultad del tránsito de un nivel a otro por diversos factores:

- La directora de Primaria (N2) acentúa el cambio de hábitos (recreo, formación, ubicación en el aula, etc.). Su rol en esta experiencia es de acompañamiento.
- La docente de Nivel Inicial se centra en la continuidad de las acciones realizadas en el “Jardín”. Podemos inferir que se refiere al tipo de acciones, comprendidas como juegos, que implican otra forma de aprendizaje en tanto comenta distintas estrategias lúdicas que son abandonadas en el siguiente nivel.
- La docente de Nivel Primario, por su parte, pone énfasis en los saberes básicos que “*debería traer el ingresante*”. Menciona la necesidad de actividades de “*aprestamiento*” en Nivel Inicial, que preparan al niño para el desarrollo de las destrezas básicas de lectura, escritura y matemática.

Se observan motivaciones diferentes respecto a la enseñanza. Cada una de las docentes tiene una percepción diferente sobre las estrategias que suceden en el otro nivel. Por su parte, la docente de primaria (S1) critica que en Nivel Inicial los juegos son recreativos y no pedagógicos; también menciona que las docentes anteriores tienen la inquietud de incorporar actividades lúdicas vinculadas a la lecto-escritura pero que, institucionalmente no se contempla esta necesidad formativa en los niños. Las docentes de Nivel Inicial (M1, S2) tienen otra posición: el juego es entendido como recurso pedagógico y tiene una intención educativa, donde se planifican y desarrollan secuencias de enseñanza y aprendizaje. Para M1, el juego es un medio de enseñanza y aprendizaje mientras que para S1 hay momentos para jugar y momentos para aprender. Podemos analizar que esta última diferenciación, siguiendo la perspectiva de Eisner (2001), responde al cometido que cada trayecto educativo instituye:

Los docentes de jardín de infantes suelen alentar a los niños a utilizar sus sentidos para explorar materiales y actividades. Cuando las apuestas educativas aún son modestas, esas actividades tienen su tiempo y hasta su mérito, pero una vez que el niño pasa a primer grado, en el que empieza en serio el cometido “real” de escolaridad, los docentes parecen tener menos tiempo para esas cosas. Gradualmente, sacar buenas notas y complacer al maestro empiezan a ser más importantes para los niños que obtener las satisfacciones que un mundo sensorial hace posible (Eisner, 2001, p.33).

Si observamos los discursos de los actores sobre esta experiencia de articulación en particular, podemos decir que hay motivaciones comunes: acompañar en el tránsito de un nivel y otro, integrar saberes, fomentar la comunicación entre niños y docentes de otro nivel. Cabe aclarar que las problemáticas que las docentes identifican están centradas en el tránsito de los niños de Nivel Inicial pero no se consideran las necesidades de los estudiantes de Primaria ni cómo ellas intervienen en las actividades previstas para la articulación.

Las docentes coinciden en elegir a la lectura del texto y sus personajes como eje principal de estas actividades. Esta elección nos enfoca en el sentido compartido por los actores acerca del conocimiento de repertorios literarios que conlleva,

según sus dichos, al desarrollo del mundo sensible de los niños. No obstante, el recorrido pone un fuerte acento en la importancia de la palabra, de las formas de escritura (poesía/prosa) y la comprensión lectora; asimismo se trabaja una jornada de juegos de mesa relacionados al valor numérico, desvinculada del recorrido lector. Los momentos de expresión sensible se proponen como consecuencias ilustrativas de un trabajo reflexivo anterior. Esta resultante desmerece el valor de la experiencia creativa, imaginativa y simbólica del niño que es defendida desde el discurso docente.

La experiencia analizada presenta importantes aspectos que promueven y dificultan la transición de un nivel a otro. Las motivaciones de los actores son compartidas en tanto identifican necesidades comunes que conllevan a la iniciativa personal de planificar y ejecutar una práctica que ayude a la continuidad e integración de saberes. El lugar del juego está presente en esta experiencia aunque una parte de las actividades lúdicas aparecen desvinculadas entre sí y subsidian las estrategias de expresión a la alfabetización inicial, comprendida en el eje de la lecto-escritura, en tanto son ilustrativas de las actividades literarias.

Si bien la práctica tiene cohesión por estar sostenida por un eje, los géneros literarios, la perspectiva de los docentes respecto del sentido de la misma es diferente. La distinción estriba en que cada docente ve las falencias del otro nivel y de los distintos objetivos que persigue cada uno. La expresión, la creatividad y la imaginación son principales para los docentes de Nivel Inicial mientras que para los docentes del Nivel Primario los saberes relacionados a la lecto-escritura y la matemática resultan prioritarios. En la práctica de articulación ambas posturas se amalgaman en actividades lúdicas y de reflexión pero las primeras quedan subsumidas en las segundas. En tal sentido, el juego se circunscribe a actividades que son complementarias para el logro de los objetivos planteados y no se recuperan las experiencias sensibles que provee aquel.

Concepciones de juego: perspectivas recurrentes

En este acercamiento podemos observar que se diferencian dos posturas acerca del juego: como entretenimiento (recreativo) o como saber (pedagógico). Se comprende la importancia del juego en la educación, pero son distintas las maneras de abordaje que se percibe en la práctica. Las docentes de Inicial (M1 y S2) reconocen que hay momentos de juego libre, ligados al placer, y juegos planificados donde ellas intervienen activamente. Aparecen concepciones vinculadas al juego como medio (procedimiento) para el logro de ciertos fines didácticos y también como contenido que se enseña y se aprende. También la concepción de los docentes coincide en afirmar que la centralidad de la experiencia de juego en Nivel Inicial contrasta con su sectorización en la escuela primaria donde hay momentos para aprender y momentos para jugar. Esta diferenciación subvalora el juego como medio, como competencia y como saber. Comprendemos que del sentido atribuido al juego por los actores institucionales se dará un tipo de

práctica lúdica que se materializa de acuerdo con los objetivos esperados para ese estudiante que transita por cada nivel.

Atendiendo particularmente al sentido del juego en la transición educativa, entendemos que los docentes comparten la diferenciación entre jugar y aprender. Sin embargo, la percepción de los actores de primaria es que las actividades de articulación deben tener un sentido pedagógico que los prepare para el encuentro de un nuevo nivel mientras las docentes de inicial consideran que no es un momento preparatorio, en términos de conocimientos necesarios, sino una contextualización del nivel al cual se dirigen. Esto es, los docentes de Primaria insisten en juegos de “*aprestamiento*” (S1) mientras las docentes de Inicial defienden las condiciones propias del aprendizaje del niño sin subsidiar estos conocimientos a los requerimientos de otro nivel.

A partir de los discursos de los docentes podemos reconocer dos concepciones sobre el juego. La complejidad en la búsqueda de este reconocimiento estriba en las variadas y nunca puras perspectivas que los docentes refieren cuando hablan del juego desde los requerimientos del diseño curricular o del proyecto institucional y cuando mencionan la importancia de su práctica. Sin embargo, aun cuando puedan hibridarse distintas posturas, las concepciones vinculadas al juego como evasión a través del placer y la diversión y al juego como forma de conocimiento se manifiestan con una presencia diferenciada y marcada por los objetivos que persigue cada nivel. De esta manera, en el Nivel Inicial es vinculante el placer al conocimiento mientras que en Nivel Primario hay todavía una escisión entre los momentos de juego y los momentos de enseñanza y aprendizaje.

Las voces de los niños³: a qué jugamos y para qué sirve jugar

Para cerrar la triangulación de las perspectivas de los actores escolares, incorporamos la interpretación de las voces infantiles referidas a las experiencias lúdicas vivenciadas en relación al valor atribuido, la continuidad o ruptura de ciertas acciones y la vinculación con distintos objetivos y funciones del juego tales como: desarrollo emocional, recreativo y cognitivo.

Al poner en diálogo a los participantes de la planificación y la ejecución del juego, nos surgen preguntas que vuelven a poner en discusión las concepciones de los sujetos con relación al juego, esta vez vinculadas al aprendizaje.

Al analizar las distintas perspectivas de docentes y estudiantes que transitan por Nivel Inicial y primer grado de Educación Primaria sobre el lugar del juego

3 La Prof. C. Pechin realizó dos entrevistas a una muestra aleatoria de niños, la primera en el mes de noviembre de 2015 cuando cursaban Nivel Inicial (sala de 5 años) en la localidad de General Pico (La Pampa). La segunda entrevista tuvo lugar en el mes de marzo de 2016 cuando ya cursaban Primer Grado en la escuela primaria aledaña al Jardín. Para la selección de las instituciones escolares públicas se tuvo en cuenta que durante 2015, ambas habían compartido actividades en un Proyecto Pedagógico de Articulación.

en la escuela, pudimos observar que intervienen distintos factores que favorecen u obturan la continuidad de acciones entre Nivel Inicial y Nivel Primario.

Se parte de algunas premisas: - los niños no tienen la misma perspectiva que sus docentes acerca del juego; y, - a medida que transitan desde Nivel Inicial a Nivel Primario, las instancias de juego van desapareciendo o se transforman en experiencias que no son vinculadas por los niños a la idea de juego. A partir de ellas, creemos pertinente plantear en este momento algunos interrogantes que guían el análisis de dicha situación:

¿Qué juegos son identificados por los niños de ambos niveles y cuáles son las apreciaciones realizadas de estas experiencias? ¿Por qué son reconocidas como juego? ¿Qué función tiene el juego o para qué sirve jugar? ¿Cuándo hay juego y cuándo no (en términos de etapas o momentos: durante clases, durante períodos o en el tránsito por distintos niveles)?

Para bosquejar las respuestas a estas cuestiones, se registraron las voces de los estudiantes a través de entrevistas grupales (participaron 6 niños de Nivel Inicial y 3 alumnos de Primer Grado de Primaria). Estos diálogos tuvieron lugar en el último mes de Jardín (donde los alumnos ya han visitado la escuela y compartido actividades de articulación) y el primer mes de escolaridad de Primer Grado (momentos considerados importantes donde los niños se encuentran en proceso de transición). Para esta indagación, se entrevistaron niños participantes del mismo circuito Jardín - Primaria.

Las concepciones de los docentes mencionados anteriormente aparecen en las apreciaciones que hacen los niños de Nivel Inicial referidas a su experiencia lúdica. Respecto de la primera perspectiva, el juego como placer o diversión, relacionan este concepto en el transcurso del Jardín con la sensación de “*placer*”. De este modo varios de ellos rescatan la diversión que les provoca determinadas acciones lúdicas: “*nos divertimos*”; “*me gusta*”. Las actividades identificadas como juego son las que les generan “*placer*”, y son las más apreciadas desde una perspectiva afectiva y emocional.

La mayoría de los niños de dicho nivel asocian el juego directamente con actividades que hacen en el patio como espacio de juego y con aquellas que ocupan los momentos de la jornada escolar como juego libre, sin intervención del docente. Entre ellas se encuentran las que, en su mayoría, tienen un fuerte componente motriz: girar (calesita), deslizarse (tobogán), balancearse (hamaca).

Entre los juegos comunes a Jardín y Primaria mencionan “la mancha”, “la escondida” y “la Rayuela”. En el caso de este último, sostiene Sarlé (2001) que para poder jugarlo, el niño debe atender a dos planos de conocimiento: uno vinculado al juego en sí mismo y otro que involucra los saberes necesarios para jugarlo. En este sentido, Vigotsky (citado por Rodrigo Sáenz, 2010) sostiene que es imprescindible conocer las reglas que hacen que “la rayuela” sea el juego que es y no otro. Así lo numérico y lo motriz implicados en la actividad, junto al trazado de aquella, constituyen el formato específico imprescindible para poder jugarlo (Rodríguez Sáenz, 2010). Si bien el formato es el mismo en ambos niveles hay una diferencia notable que los niños señalan: el trazado en el Jardín tiene

colores, en la Primaria tiene números. Es decir, los saberes involucrados marcan la diferencia: en “la rayuela” que se juega en primer grado intervienen otros contenidos que hay que conocer para poder jugar, y ello añade una complejidad. Aquí aparece claramente la segunda concepción señalada en el apartado anterior: juego como forma de conocimiento.

Como señala Rodríguez Sáenz (2010, p.79), el juego es considerado “el contenido culturalmente valioso que hay que enseñar para, a partir de allí, generar desarrollo y otros aprendizajes”. El autor señala que hoy este contenido tiene claridad y peso en la enseñanza. Sin embargo, podemos observar que en Primaria son distintos los conceptos ligados al juego como conocimiento ya que, para la mayoría de los docentes, como también en el reconocimiento de los niños, solo son juegos aquellos que se vivencian en el recreo.

Otro componente que diferencia el tipo de juego y su función es el material, el cual a su vez permite el despliegue de distintas acciones e interacciones. La sala de 5 años es un lugar donde se combinan juegos de construcción o de roles, vinculados al juego dramático, por ejemplo: rompecabezas, trabajos con masa o plastilina, carreras de autos, la casita, disfraces. A partir de estos juegos aparecen distintos modos de simbolización: - “*con plastilina hacemos un gusano*”, -“*con bloques armamos algo... una nave*”.

Una sola niña asocia una actividad de escritura con el juego, pero agrega una acción previa y a la vez coexistente en el plano gráfico: dibujar. Esta condición cumple una doble función: la primera es marcar el carácter de “*diversión*” que le imprime al hecho de dibujar, sensación que la escritura sola no le brinda. La segunda está dada por la función atribuida a la alfabetización, como un objetivo de conocimiento que se marca como prioritario en el siguiente nivel.

Es importante analizar también a los jugadores ya que los niños identifican al docente como un partícipe del juego solo en situaciones puntuales. La maestra de sala se involucra “*en el juego de los bolos*”, “*a disfrazarse*”, “*en el teléfono descompuesto*”. Aquí la figura docente aparece como un jugador más en un espacio compartido de “*diversión*”. En otras situaciones lúdicas los niños de Jardín juegan con pares y por propia elección, quedando el adulto como espectador: “*ella (la seño) nos mira cuando jugamos en los rincones*”. Distintas actividades son propuestas por el adulto quien explica las reglas pero no participa; por ejemplo, cuando brinda la consigna para el juego de persecución o cuando propone una música para que bailen los alumnos. Es decir, su función principal sería la de coordinador de actividades. También este rol merece especial atención puesto que de ninguna manera supone que el docente debe “*entretener*” sino que es el gestor de una estrategia lúdica vinculada al conocimiento que algunos actores le adjudican una nueva significación: la animación sociocultural. Sin embargo, los niños de primer grado identifican el rol docente centrado en la función de coordinador o proveedor de elementos y materiales de juego, pero sin involucrarse en la acción. Su función también se liga a impartir saberes, controlar acciones, limitar o brindar las condiciones, establecer consignas; todo ello relacionado con funciones

verbales o mediatizadas por la palabra y con ausencia de la participación lúdica en experiencias donde el docente ponga el propio cuerpo en acción.

La docencia la entendemos como una profesión que nos expone desde el propio cuerpo, ponemos el cuerpo en aquello que hacemos, nos exponemos física y emocionalmente (Brinnitzer, 2012). En este sentido, las huellas que ha dejado el juego en la niñez del docente influirán sobre su disponibilidad como adulto para poder disfrutar y valorar, desde sus propias vivencias, el proceso del jugar de los niños. Lo cual le permitirá seleccionar estrategias favorecedoras de la experiencia infantil (Larrigaudiere, 2009).

Así como la disponibilidad corporal de docentes y alumnos es una condición que habilita la acción de jugar e involucrarse en una propuesta lúdica, es importante señalar la presencia del juego, tipo y funciones que adquiere la práctica en la trayectoria escolar. En Nivel Primario, los niños dicen abandonar gradualmente el juego en el aula mientras lo circunscriben solo a los recreos. El niño instituye la idea de que lo lúdico es menos importante respecto de las tareas que se realizan en el aula, en tanto allí se aprende mientras en el patio se disfruta: *“nada más en el patio jugamos...”* *“charlamos con amigos y jugamos un poquito”*, *“jugamos, pero no se usan juguetes... los chicos ya son grandes, los rompen y no les gustan los juguetes”*. Dicha subvaloración remite a que se considera que la actividad lúdica es placentera. En este sentido, el disfrute no parece ser parte principal del aprendizaje a medida que avanzan en su formación. Las actividades en la escuela tienen como objetivo aprender saberes considerados de mayor complejidad que en la sala del Jardín; ello se asocia al esfuerzo y a la obligación: *“Tenés que saber”*, *“tenés que aprender...”* *“las letras, escribir mucho”* *“ya sabés las vocales”* *“aprender a leer cuentos”* *“hacer tarea, si no sabés tenés que quedarte en tu casa a estudiar”*, *“Hay que terminar la escuela y después van a otra...”* (alude al nivel siguiente, el Secundario).

Por último, también aparece en Primaria una situación no menos importante: la prohibición del juego. El recreo es el espacio y tiempo considerado por los estudiantes como el momento de jugar. Sin embargo, en el caso de la escuela Primaria que aquí observamos, los niños dicen que los docentes no los dejan *“jugar a nada”*. Ciertos juegos como fútbol, soga, elástico, mancha u otros, se prohibieron porque los niños se pelean o bien se generan situaciones de violencia que, según los docentes, *“se vuelven incontrolables”*. *“Si se lastiman vienen los padres a quejarse y la responsable soy yo”* (M1), les dice la docente a sus alumnos. Las docentes que *“cuidan el recreo”*, en palabras de los estudiantes, no proponen otras actividades que reemplacen a aquellas que consideran provocan agresión. En este sentido, debemos reflexionar sobre dos aspectos que se desprenden de esta situación. Por un lado, al carácter devaluado del juego escindido del conocimiento se le suma el problema de la anulación. La clausura es recibida por el estudiante como aquello que no se debe hacer y, por lo tanto, le imprime un sentido negativo ya que no se plantean nuevas reglas que resuelvan los problemas que provoca el juego.

Por otro lado, se pierde el sentido propio del juego en tanto es inherente a su desarrollo la modificación de las pautas. Los niños suelen cambiar las reglas para seguir jugando. Conocer la estructura del juego supone acuerdos e instrucciones que pueden flexibilizarse en función de las necesidades de los jugadores. Si el desarrollo de la creatividad, uno de los objetivos claves de la enseñanza y eje del proceso lúdico, se basa en la búsqueda de atajos que suponen variaciones propias de cada juego, la prohibición traduce no solo un modo de comprender el sentido del juego sino su lugar en la educación.

Conclusiones

En relación con lo expuesto podemos observar que son influyentes las políticas educativas que incorporan la idea de juego como principio didáctico y que tienen más presencia en el Nivel Inicial. Esta situación influye en los discursos de los actores quienes comprenden la importancia del juego en la escuela, con especial atención en el Nivel mencionado.

Frente al presupuesto de las diferencias entre concepciones de docentes de distintos niveles, consideramos que las posturas son compartidas: comprenden que hay momentos para jugar solo por placer y momentos donde el juego es una forma de conocimiento. Esta división visibiliza que la concepción del juego como forma de conocimiento no es placentera y, por lo tanto, nos lleva a considerar que las posiciones sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje en relación con lo lúdico no contemplan la distensión, la diversión, la fantasía, la imaginación, etc., que aporta el juego cuando se asocian al saber. Se infiere, por los dichos de los docentes, que lo recreativo y lo pedagógico no son afines.

Con frecuencia, las actividades de transición incorporan el juego como estrategia didáctica pero son distintos los objetivos que tiene esta transición para los docentes de diferentes niveles.

A partir de lo expresado en el desarrollo podemos concluir afirmando que tanto la cantidad como la variedad de actividades identificadas como juego por los niños de Nivel Inicial y de Primaria aluden a una supremacía de estas en el Jardín.

En las concepciones de los docentes y los niños de ambos niveles se observan diferencias sustanciales en la valoración de los juegos, su función y relación con el aprendizaje. Ambos actores coinciden en que el pasaje desde Jardín a la escuela supone una separación entre la vivencia de lo placentero asociado a las experiencias lúdicas, y el esfuerzo por apropiarse de conocimientos, específicamente de contenidos relacionados con las áreas instrumentales (saberes de Lengua y Matemática).

Cierta continuidad es percibida a partir de la persistencia de los juegos con predominio de componentes motrices en el espacio del patio. En la escuela esto contribuye a acentuar la dinámica entre trabajo (reservado al espacio del aula) y descanso (momentos de recreo en el patio).

La participación del docente con alternancia entre el rol de observador, propiciador de situaciones lúdicas, coordinador o jugador, nos conduce a preguntarnos en qué medida la disponibilidad motora y expresiva del adulto enseñante influye en las estrategias favorecedoras de la experiencia lúdica infantil.

El cruce entre las perspectivas de docentes y alumnos arrojaría algunas conclusiones preliminares que refutarían una de nuestras premisas: los niños tienen la misma perspectiva que sus docentes acerca del juego, en tanto se advierte que, según el nivel donde se encuentre, jugar implica aprender (Nivel Inicial) o es algo dividido de las actividades consideradas “*principales*” (Nivel Primario) porque remiten a la regulación, participación y concepción que le imprime su docente.

Es esperable que en las experiencias de articulación entre niveles, el juego esté asumiendo en dichas prácticas diversos matices, al incidir en ellas las distintas concepciones de los actores involucrados. Al pensar esta situación en torno a la transición de niveles educativos y, teniendo en cuenta al juego como articulador podemos ver un quiebre entre ambos niveles a partir de la concepción, práctica y grado de participación de los actores en el proceso lúdico. Por ello, consideramos que la búsqueda conjunta de estrategias entre las instituciones y las decisiones sobre el modo de participación de los actores escolares en los juegos, la organización del espacio, la selección de los materiales, el análisis de los procesos implícitos en la dinámica de cada juego, entre otros factores intervinientes, podrá converger con la percepción y perspectivas que construyan los niños en relación con las actividades propuestas.

Estimamos que en la medida en que las prácticas de articulación contemplen las necesidades de los alumnos y la valoración de los procesos lúdicos como principios didácticos, se facilitará el tránsito entre los niveles educativos.

Reflexionar sobre esto puede llevarnos a crear una configuración relacional simbólica del hecho de jugar en parte diferente a las ya existentes (Sarlé, 2010); constituir un espacio de negociación entre conceptos que hasta ahora han sido considerados en forma aislada (juego, contenidos y objetivos escolares, intencionalidad del educador, posibilidades de los niños de Jardín y Primer grado frente al conocimiento, etc.). Es decir, pensar formas de articulación posible entre procesos y realidades heterogéneas que faciliten el diálogo y la potencialidad del jugar en los trayectos escolares.

Bibliografía

- Azzerboni, D. (Comp.) (2006). *Articulación entre niveles. De la educación infantil a la escuela primaria*. Colección 0 a 5. La educación en los primeros años. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Eisner, E. (2001). *La escuela que necesitamos*. Barcelona: Amorrortu Editores.
- Gutiérrez Párraga, M. T. (2005). *La significación del juego en el Arte Moderno y sus implicancias en la Educación Artística*. Tesis de la Universidad

- Complutense de Madrid, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, España.
- Huizinga, J. (1938/1957). *Homo ludens*. Buenos Aires: Emecé.
- Larrigaudiere, D. (2009). La práctica docente en el Jardín Maternal y en el Jardín de Infantes. En A. Porstein, *Cuerpo, juego y movimiento en el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Rodríguez Sáenz, I. (2010). El juego como contenido. En P. Sarlé, *Lo importante es jugar: cómo entra el juego en la escuela*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sarlé, P. (2008). *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos*. Buenos Aires: Noveduc.

Fuentes consultadas

- Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006).
- Ley Provincial de Educación N° 2511, Provincia de La Pampa (2009).
- Consejo Federal de Educación (2012). *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente. (2012-2016)*.
- Ministerio de Cultura y Educación de Nación (2004). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios*.
- Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa (2013). *Diseño curricular de Nivel Inicial*.
- Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa (2014). *Diseño curricular de Educación Primaria. Versión borrador*.
- Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa (2014). *Lineamientos de Política Educativa*.

CAPÍTULO

6

**Itinerario de
acompañamiento a las
Trayectorias Escolares en
la Educación Secundaria**

Rocío Federica Ussino

Introducción

En el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006) se establece la universalización del Nivel Secundario, definiendo a este como obligatorio. En este contexto comienzan a crearse espacios curriculares para el acompañamiento del ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes, intentando así garantizar a la población estudiantil trayectorias continuas y completas, como lo son el Taller de Orientación y Estrategias de Aprendizaje (TOyEA) para el 1° año, y el Espacio de Acompañamiento a las Trayectorias Escolares (EATE), para el 2do. y 3er. año del ciclo básico.

La Ley de Educación de nuestra provincia N° 2511 (2009), por su parte, expresa en uno de los objetivos planteados en el artículo 33: “fortalecer el proceso educativo individual y/o grupal de los/as alumnos/as, mediante alternativas de acompañamiento en la trayectoria escolar de los/as jóvenes, tales como tutores/as y coordinadores/as de curso”.

El panorama educativo actual presenta un pasaje, entre niveles, obligatorio; un nuevo escenario que re-actualiza la necesidad de repensar los procesos de transición y quiebres producidos en el pasaje de un nivel a otro del sistema educativo. Se establece desde las políticas educativas, tanto nacionales como provinciales, un itinerario de acompañamiento de las trayectorias escolares de los alumnos en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria. La relación existente entre las Leyes de Educación Nacional y Provincial y su continuidad respecto al objetivo de acompañamiento se concretiza en espacios curriculares en las instituciones, lo cual da cuenta de que una reforma legal en educación implica también, para hacerse efectiva, una reforma curricular e institucional.

En este itinerario de acompañamiento se introducen, entonces, dentro de la estructura curricular nuevos espacios destinados a la acción concreta de sostener y acompañar en este primer tramo de grandes cambios vividos por el sujeto de la educación. Sin embargo, en el paso de un nivel a otro no solamente atraviesan cambios los sujetos sino también, el currículo, en este caso dicho cambio se percibe en forma de transición curricular (Gimeno Sacristán, 1997).

El Itinerario de acompañamiento comienza en el primer año, al establecerse el TOyEA desde el 2009. En la estructura curricular para el 2do. año del ciclo

Básico de la educación secundaria se establece, a través de la resolución ministerial provincial 469/10, un nuevo espacio curricular llamado específicamente Espacio de Acompañamiento a las Trayectorias Escolares (EATE) con una carga de tres horas semanales que empieza a desarrollarse en 2011. En este punto cabe aclarar que al querer indagar más, en la página del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de la Pampa dicho espacio aparece enunciado dentro de los planes que colaboran en la realización de la obligatoriedad de la educación secundaria, junto a planes como el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios vigente, conocido como FINES. Sin embargo, al ingresar al plan de EATE se lo denomina como espacio curricular, el cual no aparece como tal en el cuadro que presenta la misma página sobre la estructura curricular de los primeros tres años de educación secundaria. Esta nota llamativa lleva a plantearme cómo se define realmente el EATE, si como un espacio curricular o como un plan para fortalecer la obligatoriedad escolar. Esta dificultad de poder definir al espacio se acrecienta cuando, en 3er. año pasa a denominarse Acompañamiento a las Trayectorias Escolares (ATE) manteniendo la carga horaria de 3 horas se pierde la hora frente a alumnos.

¿Por qué un Itinerario Acompañamiento a las Trayectorias Escolares?

Breve presentación de los espacios curriculares.

Comprender las características de la educación secundaria actual implica reflexión, cambios y decisiones ya sea desde el nivel político como desde la práctica escolar diaria. Al decir de Terigi, Briscioli, Scavino, Morrone y Toscano (2013, p. 27):

La extensión de la obligatoriedad escolar en Argentina afronta las limitaciones que supone incorporar nuevos sectores a la escuela secundaria sobre la base de la expansión de un modelo institucional que ha presentado pocas variantes para generar condiciones suficientes para la retención.

Durante las últimas décadas en América Latina, en materia de educación han comenzado procesos de reforma y reestructuración para revertir la exclusión y desigualdad educativa; como expresa Carvacho (2012, p. 220):

La transformación más importante de las últimas décadas ha consistido en un cambio de definición respecto de la educación secundaria: ahora se la ve como parte constitutiva de la educación fundamental que todo ciudadano debiera poseer, y ya no como una situación excepcional o de privilegio. Esta redefinición tiene directas repercusiones regulativas y políticas. La educación secundaria debiera comenzar a considerarse como un derecho de los jóvenes, lo que implica incorporarla en las leyes de escolaridad obligatoria; la nueva perspectiva implica un compromiso por universalizar el acceso a la educación secundaria.

Específicamente en la Argentina, esta aspiración puede ejemplificarse en la universalización del acceso a la escuela ligado al marco legal de obligatoriedad escolar hasta la finalización de la educación secundaria, que afirma la Ley de Educación Nacional N° 26206 del año 2006. En relación con este deseo de cambio, entre los objetivos pueden citarse algunos puntos del artículo 11:

- a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.
- e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.
- h) Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades (LEN 2006, art. 11).

La Provincia de la Pampa en su Ley de Educación N° 2511 (2009), recupera este objetivo de inclusión en el artículo 13. Para sostener la obligatoriedad escolar y la inclusión, particularmente en educación secundaria, se desarrollarán diferentes acciones (como por ejemplo planes y programas) entre las que se encuentra el acompañamiento a los estudiantes, como lo establece el punto K del artículo 33: “fortalecer el proceso educativo individual y/o grupal de los/as alumnos/as, mediante alternativas de acompañamiento en la trayectoria escolar de los/as jóvenes, tales como tutores/as y coordinadores/as de curso” (p. 10).

En 2009 el Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa crea para el 1er. año el “Taller de Orientación y Estrategias de Aprendizaje” (TOyEA), comenzando a implementarse en el ciclo lectivo de 2010. Desde la presentación de este espacio el Material Curricular (Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa 2009) afirma que:

En la búsqueda de alternativas para lograr un pasaje menos doloroso o carente de información y acompañamiento surge, entre diversas posibilidades, la opción de incluir un espacio formativo que ayude a los alumnos a tener la experiencia del acercamiento a los diversos recursos y herramientas que propone la “cultura escolar”, con la mirada experta del adulto docente (p. 1).

Es un espacio que se caracteriza por tener un encuentro semanal con la tutora o coordinadora de curso a cargo del espacio, quien permanece en la institución 15 horas semanales desarrollando diferentes tareas de seguimiento y acompañamiento de los estudiantes.

El Espacio de Acompañamiento a las Trayectorias Escolares se crea en el año 2011 a partir de las Resoluciones provinciales N° 551/10 (*Sistema de evaluación, calificación, promoción y acompañamiento a las trayectorias escolares*) y 469/10 (*Estructura curricular para el 2° año del Ciclo Básico de la Educación Secundaria*); en consonancia a la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 93/09 que establece:

Sostener y orientar las trayectorias escolares de los estudiantes. Partiendo del Reconocimiento de las trayectorias reales de los adolescentes y jóvenes, se debe incorporar a la propuesta educativa instancias de atención a situaciones y momentos particulares que marcan los recorridos de los estudiantes y demandan un trabajo específico por parte de los equipos de enseñanza.

La cita anterior expresa el espacio web de EATE en la página del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa.

En el Material Curricular para el 2do. y 3er. año del Ciclo Básico de la educación secundaria de EATE (2011, p. 3), explícitamente se refiere a este espacio como una “estrategia necesaria”, que se desarrolla “en el marco de la extensión de la obligatoriedad” con “la finalidad de acompañar los procesos de aprendizaje escolar en sus aspectos individuales, grupales, sociales e institucionales”. Así como las Leyes de Educación nacional y provincial, el EATE también plantea como objetivo en su fundamentación el “sostener e integrar un modelo educativo inclusivo” (2011, p. 5).

La creación e incorporación de estos nuevos espacios curriculares puede interpretarse como un cambio curricular como así también una decisión y acción de las políticas educativas inclusivas actuales; por lo que puede inferirse a “la reforma del currículum como herramienta de política educativa” (Carvacho 2012, p. 226). Según Terigi (1999), el currículum es legítimamente una “herramienta de la política educativa con un valor estratégico específico: comunica el tipo de experiencias educativas que se espera que se ofrezcan a los alumnos en las escuelas” (p. 13).

Transición Curricular en el Itinerario de Acompañamiento

Al comenzar el nuevo nivel educativo los alumnos transitan nuevos espacios caracterizados por el desconocimiento de estos simplemente por el carácter novedoso que presentan. En este punto se hace visible la importancia de poder analizar este trayecto de acompañamiento de los alumnos, considerando la relevancia para quien vivencia dicha transición curricular. A partir del estudio podrá contarse con material significativo sobre las continuidades presentes, sin desconocer las posibles discontinuidades y de este modo contribuir a las discusiones sobre la temática.

Según Gimeno Sacristán (1997), la continuidad puede plantearse como horizontal o vertical, siendo de interés en este trabajo la última:

La continuidad horizontal o transversal se refiere a la coherencia entre profesores y entre áreas o asignaturas que los estudiantes cursan simultáneamente en un momento determinado, en un curso. (...)

Por otro lado, está la continuidad que se refiere a la conexión que debe existir entre objetivos, contenidos y exigencias que se van planteando al estudiante a medida que discurre el tiempo de la escolaridad. Una continuidad que debe afectar tanto a cada área o asignatura, a medida en que se va abordando en momentos sucesivos, como a todo el currículum. La

continuidad vertical se logra con la combinación de dos principios tenidos como deseables: por un lado, la conveniencia de alguna secuencia entre los contenidos que se imparten y, por otro, la preocupación por la progresión graduada de la experiencia y exigencias del aprendizaje (p. 34).

La continuidad vertical es la que debería poder establecerse entre los espacios curriculares destinados al acompañamiento de los alumnos al ingresar a los primeros años de la Educación Secundaria.

Teniendo en cuenta la definición de estos espacios se intenta establecer la continuidad y discontinuidades entre los mismos también presentes, a partir de los Materiales Curriculares de dichos espacios. “En el marco del proceso de masificación inconclusa de la escuela secundaria argentina, con la sanción de la obligatoriedad en 2006 se abrió la oportunidad histórica de modificar la matriz organizacional del nivel en procura de su universalización” (Terigi, Briscioli, Scavino, Morrone y Toscano, 2013, p. 40), aunque habiendo quedado bastante intacta es importante afirmar que la organización de la escuela impacta en los estudiantes marcándoles trayectorias escolares esperadas. La misma institución busca acompañar estos trayectos, para “encauzarlos”, utilizando la terminología de Flavia Terigi (2010) explícitamente a partir de los espacios de acompañamiento. Es por ello que resulta importante poder analizar las continuidades entre estos espacios, ya que son a los que se les confiere el sostén del ingreso y la permanencia de los alumnos en el Ciclo Básico.

El análisis toma como principal punto de referencia a los diferentes elementos curriculares en que se organizan los Materiales producidos por el Ministerio Provincial, retomando la relación entre objetivos, contenidos, organización, entre los principales aspectos. Cabe hacer la aclaración de que solamente se utilizan dos Materiales Curriculares, ya que hay uno para TOyEA de 1er. año y uno compartido para EATE de 2do. y 3er. año.

Puede observarse que los Materiales Curriculares de ambos espacios mantienen una estructura similar: presentando ciertos componentes como la presentación del espacio, su organización y también saberes y contenidos organizados en ejes y núcleos.

En particular se pueden establecer la existencia de continuidad curricular vertical en los siguientes aspectos:

- Con respecto a la presentación y en la fundamentación de ambos espacios, se retoma la reflexión sobre las características de obligatoriedad de la educación secundaria actual y se considera a estos espacios como respuesta desde las políticas educativas para sostener y acompañar el pasaje entre niveles. Es así que el Material Curricular de TOyEA describe que:

Es función de la escuela buscar los modos de “incluir” a sus alumnos en los espacios del nivel y especialmente en momentos de cambios en el sistema, como el actual. Por ello, se propone la incorporación de un espacio curricular que tiene como propósito –entre otros– enseñar a transitar los diferentes grados de abstracción que requieren los aprendizajes del nivel, a pensar

la figura del docente como facilitador y guía para apropiarse de diversas estrategias, poniendo en diálogo la “cultura escolar” con los saberes que “portan” los jóvenes y adolescentes en su “experiencia cotidiana”. (2009, p.2) (El resaltado entre comillas es del texto).

Por su parte, el Material Curricular de EATE expresa que:

Dentro del marco de la obligatoriedad y teniendo en cuenta el modelo Institucional de la escuela secundaria, se hace necesario repensar y reflexionar acerca de la construcción de una nueva identidad donde la vinculación que se establece entre docente, alumno y saber debe dar respuestas a las condiciones, expectativas y necesidades del contexto formativo educativo (...) y que pensar este espacio formativo de Acompañamiento a las Trayectorias Escolares nos permitirán crear el escenario necesario para comenzar un nuevo recorrido hacia una educación que contribuya a la integración de una escuela justa y equitativa (2011, pp.6-7).

En las citas previas se puede observar la apuesta que se hace a la inclusión de los alumnos en esta nueva escolaridad.

- Siguiendo con otros componentes de los Materiales Curriculares se torna difícil revisar la continuidad entre los objetivos ya que no hay explicaciones sobre los mismos en ambos. Uno de los objetivos del Ciclo Básico de la Educación Secundaria es:

Propiciar acciones vinculadas con el acompañamiento y la orientación de los/as alumnos/as en el tramo inicial de la Educación Secundaria a efectos de incluir los recorridos transitados a través del Taller de Orientación y Estrategias de Aprendizaje de 1° Año y del Espacio de Acompañamiento a las Trayectorias Escolares de 2° y 3° año (Material Curricular EATE 2011, p.9).

Por su parte, en el Material Curricular de TOyEA se enuncian unos breves propósitos, mientras que en el de EATE se expresan los objetivos para el Ciclo Básico.

- Es posible considerar una clara continuidad en cuanto a la organización interna de estos espacios de acompañamiento, ya que se encuentran estructurados en torno a un eje, llamado proyecto. En TOyEA el proyecto es definido como:

Una experiencia en la que los alumnos/as participan como agentes de su propia formación, es decir una auto-socio-construcción. Se trata de una articulación de procesos mentales y sociales en los que la construcción del conocimiento se basa en (y sirve como base a) la configuración del sujeto en todas sus dimensiones, y no sólo en el plano cognitivo (2009, p. 16).

Por otro lado, en EATE no se define al proyecto pero se expresa la posibilidad de un abordaje transversal mediante la organización de proyectos en tanto eje estructurante del espacio (2011, p. 18).

Esta continuidad en la organización por proyectos se estructura en núcleos temáticos: para el TOyEA se proponen dos y tres para el EATE. En el espacio

propio de 1er. año los núcleos se basan en los vínculos, la participación e integración escolar (Núcleo 1) por un lado, y las prácticas del lenguaje en el ámbito de estudio (Núcleo 2) por otro. En EATE los núcleos para 2do. año se basan en el seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Núcleo 1); los vínculos, convivencia en el aula y espacios de participación democrática (Núcleo 2); y por último los mecanismos de comunicación y construcción de redes (Núcleo 3), proponiéndose para este último núcleo temático la posibilidad de desarrollo de proyectos socio-comunitarios. Entre estos se puede encontrar cierta continuidad en el trabajo con contenidos relacionados a los vínculos y a los procesos de aprendizaje.

- Con relación a la función docente, componente curricular presente para los diferentes espacios curriculares, puede considerarse la presencia de una continuidad. Sin embargo la manera de presentación son disímiles, ya que en TOyEA se enuncian recomendaciones para el docente organizadas a partir del núcleo de trabajo y de diferentes saberes, tales como normas de convivencia, comprensión de consignas orales, habilidades sociales, entre otros. Mientras en EATE simplemente se enuncia un listado de acciones a llevar a cabo; por ejemplo: establecer redes de trabajo, acompañar al equipo directivo en el seguimiento de las trayectorias, favorecer modalidades de intervención. Sí se hace referencia en ambos documentos que la acción docente debe constituirse como un nexo entre familia, docentes y directivos para trabajar en pos de una mejor experiencia de aprendizaje para los alumnos.
- Respecto de la implementación, aunque desde la manera de nombrarse este elemento podría establecer una discontinuidad ya que hay puntos presentes en ambos documentos. El Material de TOyEA enuncia las características del taller, entre las que se encuentran la posibilidad de organizar proyectos donde se vinculen los contenidos de diferentes espacios curriculares, y se propicien instancias de reflexión, orientación y acompañamiento. La implementación de EATE es un punto descrito en su material Curricular, en el que se expresa que los proyectos escolares elaborados para este espacio:

Podrán tener distintos tipos de organización: módulo quincenal, talleres, proyectos articulados con otros espacios curriculares, seminarios temáticos intensivos conforme a la Normativa del CFE N°93/09 y la Resolución N°551/10, entre otros formatos. La modalidad elegida responderá a los criterios institucionales donde los equipos directivos tendrán autonomía para decidir sobre la misma (2011, p. 4).

A partir de lo anterior se puede concluir que ambos espacios no están definidos en su implementación prescriptivamente, sino que se deja margen de acción y decisión a las instituciones para definirlos.

Cabe destacar que, curricularmente, hay continuidad vertical entre los espacios de acompañamiento de los primeros años de la Educación Secundaria, ya

que, en primer lugar, estos espacios se mantienen en el comienzo de este nuevo nivel. Sin embargo hay que tener en cuenta que si bien desde las instancias ministeriales que definen estos espacios los plantean a modo de itinerario cuya característica principal debería ser la articulación, “las practicas escolares institucionalizadas están insertas en procesos históricos complejos, donde las formalidades como por ejemplo, el currículo, constituye solo un nivel normativo” (Asprella, 2013, p. 99). Es decir que, más allá de las posibles continuidades y discontinuidades que puedan establecerse desde lo prescriptivo, es importante e interesante comprender que la continuidad genuina debe darse en las prácticas escolares concretas, tal como lo expresa Gimeno Sacristán (1997) al decir que:

La continuidad curricular en las transiciones, más que en el plano de la planificación general del currículum, hay que buscarla sobre todo en las culturas que desarrollan centros y profesores, con los apoyos que sean necesarios, porque lo que nos interesa, en definitiva, es la experiencia de los estudiantes (p. 40).

Es importante rescatar que “la norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada dentro de un orden institucional existente” (Asprella 2013, p. 99). Por lo que puede decirse que es tan necesaria la definición de los diferentes niveles de gobierno de políticas educativas que prescriban y regulen las instituciones, como también el análisis que las instituciones hagan de estas para poder interpretarlas a la luz de su propia cultura escolar e implementarlas en pos de buenas experiencias educativas.

Análisis del Espacio de Acompañamiento a las Trayectorias Escolares: Proyectos Institucionales

El punto de partida para pensar y abordar este análisis es la concepción de Alicia de Alba de currículum, al cual expresa como una propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos (1998, p. 75). Según esta autora, los primeros refieren a disposiciones oficiales, los planes y programas de estudio, la organización jerárquica de la escuela, las legislaciones que norman la vida escolar. Por su parte, los aspectos prácticos refieren al devenir concreto del currículum en la cotidianidad de las escuelas, incluso a los elementos de resistencia. Partiendo de esta diferenciación, es que se considera importante mirar qué cercanía se establece entre las decisiones curriculares tomadas en el nivel provincial y las decisiones institucionales con respecto al EATE, ya que hay ocasiones en las cuales,

Los avances en materia jurídica contrastan fuertemente con su insuficiente concreción en la práctica, lo cual habilita la reflexión acerca de la distancia existente entre lo que se consagra en nuestras leyes y los logros que efectivamente se alcanzan desde las instituciones educativas (Panizza, 2011, p. 1).

Para establecer relaciones entre las decisiones políticas, parte de los aspectos estructurales-formales, y las institucionales, parte de los aspectos procesales-prácticos, respecto de este espacio se indagará el Material Curricular (MC) de EATE (2011) de la Provincia de la Pampa y los proyectos de EATE de dos escuelas secundarias de General Pico, los mismos se encuentran disponibles en la página del Ministerio de Cultura y Educación provincial (año 2015).

Como el objeto de análisis son los proyectos de las escuelas, no se ha buscado información complementaria acerca de la descripción de estas o del estado de vigencia de tales proyectos este año.

En los proyectos de EATE se describen las escuelas acudiendo a diferentes referencias: una de las escuelas de educación secundaria (ESC 1) es estatal y fue creada en el marco de la Ley Federal de Educación (1993) bajo la denominación de Unidad Educativa. Funciona en dos turnos, tiene una matrícula de 270 estudiantes y 15 docentes de los cuales 5 son titulares; el equipo de gestión está formado por dos directores y un equipo de 4 tutores. La otra escuela (ESC 2) es una institución estatal de formación técnico profesional, que funciona tanto en los turnos mañana y tarde.

Para establecer relaciones entre los documentos analizados hay que diferenciar que puede hacerse en dos perspectivas. La primera focaliza la mirada en los elementos curriculares que estructuran cada documento, y la segunda analiza el contenido de estos.

Desde la primera perspectiva de análisis, el MC de EATE se compone de los siguientes elementos curriculares:

Comienza con una Presentación (finalidad del espacio) y una Fundamentación, en las cuales se referencia al marco normativo provincial (Ley de Educación de la Provincia de La Pampa N° 2511, Resolución N° 551/10, Resolución N° 469/10) y a un contexto de cambio, en el cual la educación tiene una función importante para con la sociedad y especialmente, con los adolescentes y jóvenes.

A partir de contextualizar a la educación secundaria en un tiempo de cambios (políticos, culturales, sociales, económicos y en cuestión de normativas educativas), también se presentan los Objetivos Generales para el Ciclo Básico, en el cual se inscribe este espacio. Entre los objetivos prevalece la búsqueda de fortalecimiento de los procesos de transición, acceso y permanencia; innovación en las prácticas pedagógicas y de acompañamiento; inclusión e integración; calidad; el trabajo en red.

Específicamente sobre el espacio se presenta la Organización, estableciendo cuestiones como el horario, las modalidades de acción, la función docente, entre otras. A continuación, se explicitan los Ejes que Estructuran el Espacio Curricular (los proyectos), tanto para el 2° como para el 3° año, organizados en núcleos.

Para finalizar, las Consideraciones Referidas a Evaluación, establecen que es un espacio evaluable pero no acreditable ya que se propone un seguimiento cualitativo, y las Funciones Docentes.

Las instituciones, elaboran a partir del MC de EATE sus proyectos para este espacio. La ESC 1 titula su proyecto “Acompañamiento de las Trayectorias

Escolares”, y lo estructura presentando los siguientes elementos: Contextualización de la Escuela; Diagnóstico Inicial de Estudiantes; Funciones del Orientador Tutor; Objetivos; Núcleos Temáticos 1, 2 y 3 organizados en cuadros e Instancias de Evaluación del Proyecto.

La ESC 2, denomina al proyecto como “Seguimiento y Acompañamiento de las Trayectorias Escolares” y presenta los siguientes componentes: Sentido del Proyecto en la Institución; Contextualización de la Escuela Secundaria y del Grupo a partir del Diagnóstico Inicial; Rol del Tutor Orientador en el marco del EATE; Ámbitos de la Acción Tutorial, donde se diferencian los ámbitos de esta acción y los ejes de intervención como así también las dimensiones de dicha intervención; Objetivos; Núcleos Temáticos 1, 2 y 3 presentados en forma de cuadro; Consideraciones sobre la Implementación del EATE y Consideraciones sobre Monitoreo y la Evaluación del Proyecto.

A continuación, se presentan en el Cuadro 1, de modo sintético, los elementos curriculares identificados en el MC de EATE y en los proyectos de cada escuela en análisis:

Cuadro 1: Síntesis de los elementos curriculares presentes en los diferentes documentos:

| M.C EATE | Proyecto ESC 1 | Proyecto ESC 2 |
|---|---|--|
| Presentación y Fundamentación | Contextualización de la escuela y Diagnóstico | Sentido del proyecto en la institución y Contextualización |
| Objetivos generales | Objetivos | Objetivos |
| Organización del espacio | Cuadros de acción | Ámbitos de acción tutorial |
| Ejes que estructuran el espacio (núcleos) | Núcleos Temáticos 1, 2 y 3 | Núcleos temáticos 1, 2 y 3 |
| Consideraciones referidas a Evaluación | Instancias de Evaluación del Proyecto | Consideraciones sobre la implementación de EATE y sobre Monitoreo y Evaluación del Proyecto. |
| Funciones del docente a cargo del espacio | Funciones del Orientador Tutor | Rol del Tutor Orientador |
| Bibliografía | Bibliografía | Bibliografía |

Elaboración propia

Al mirar los diferentes elementos curriculares que componen los documentos se puede concluir que las diferencias residen en la forma de denominación pero se mantiene la misma estructura, tal como se puede observar en el cuadro. Si bien el MC de EATE da la posibilidad de organizar el espacio según la necesidad

institucional, al momento de concretar un proyecto para EATE se utilizan los mismos elementos curriculares que el MC. Aunque la estructura que estos presentan no es prescriptiva, al ser un espacio desconocido para las instituciones por la novedad que representa, utilizar el mismo formato puede brindar la confianza y seguridad que la elaboración está cumpliendo correctamente con el marco que regula al espacio.

Con respecto a la segunda perspectiva que focaliza en el contenido de los documentos analizados puede establecerse una gran diferencia, específicamente en el apartado de Organización en el MC de EATE se explicita que este espacio “podrá tener distintos tipos de organización: módulo quincenal, talleres, proyectos articulados con otros espacios curriculares, seminarios (...) la modalidad elegida responderá a los criterios institucionales donde los equipos directivos tendrán autonomía para decidir sobre la misma” (p.11).

La principal diferencia, en cuanto a organización, se presenta en la decisión institucional de la ESC 2 que explicita en su proyecto:

En nuestra institución la extensa carga horaria que los alumnos cumplen en doble turno hace que institucionalmente se decida no incorporar un espacio especial para el dictado del EATE, sino que la vinculación grupal entre docente orientador y alumnos se realice mediante otros dispositivos integrados a los espacios curriculares (p. 5).

Esta institución de educación secundaria define en su proyecto la ausencia de un espacio curricular para el acompañamiento a las trayectorias escolar pero, sin desconocer esta función, plantea la intención de conformar un Equipo de Acción Tutorial Institucional, en la cual no solo exista un docente tutor sino donde se trabaje desde la colaboración con auxiliares, docentes y familias. La decisión fundamenta también el trabajo en red, como lo propone el MC de EATE, como sostén de la escolaridad con postas de salud (asistencia social, nutricional y psicológica) y con el equipo técnico para realizar la atención de alumnos con seguimiento social, judicial y atención psicológica (proyecto p.6).

En cuanto a otro de los elementos curriculares, la presentación de los Núcleos Temáticos se realiza en forma de cuadro en ambas escuelas, diferente a como lo presenta el MC de EATE. En dicho MC expresa un título para cada núcleo además de especificar las acciones concretas que supone cada uno, tanto para el segundo como para el tercer año.

Si bien la forma de organizar cómo se desarrollará el acompañamiento a los estudiantes durante el año en ambas escuelas presenta diferencias, las acciones y estrategias tienen una misma línea de trabajo, en la que involucran diferentes actores escolares además del docente tutor a cargo del espacio (otros docentes, auxiliares, equipo directivo, asesor pedagógico, maestro comunitario, familias).

Respecto a la evaluación, otro de los elementos curriculares del MC de EATE, la ESC 1 focaliza en los instrumentos de seguimiento e implementación, realizando una lista de cuáles se utilizarán: informes periódicos, actas de reunión, registro y sistematización en cuadros, y también plantea la realización de

reuniones de análisis y evaluación con diversos actores. En una línea de trabajo similar, aunque no tenga el espacio curricular en desarrollo como tal, la ESC 2 define la utilización de registro escrito, reuniones con diferentes actores de la institución, también el diseño de fichas de seguimiento.

A partir de las diferencias que presentan los proyectos queda de manifiesto la variedad en la organización al momento de implementar este espacio de acompañamiento, y la importancia de las decisiones institucionales en cuanto a los cambios ya que, como expresa Beltrán Llavador (1992, p. 194), el marco institucional “determina la posibilidad de la ocurrencia práctica de las prescripciones”. Es preciso tener en cuenta que “las variedades de experiencias educativas organizadas a través de Proyectos acompañados de contenidos que orienten la construcción de una agenda constituirán maneras de cuidado a las trayectorias escolares” (MC de EATE 2011, p. 8). Ambas instituciones, en la decisión de implementar al EATE, o no hacerlo, como un espacio curricular dejan demostrado el reconocimiento del contexto de cambio social y educativo, en el cual no se puede dejar de visibilizar la necesidad e importancia de estrategias de acompañamiento y sostén de la escolaridad de los estudiantes del Nivel Secundario.

A modo de cierre

Pensar la transición entre niveles implica pensar la relación entre las legislaciones vigentes, las reformas curriculares y la dimensión institucional que caracterizan al nuevo nivel del cual el sujeto de educación comenzará a formar parte luego del pasaje obligatorio que caracteriza a este sistema educativo actual. Cabe afirmar que debe comprenderse para el análisis de la transición que hay tantas trayectorias escolares como sujetos y tantos proyectos de acompañamiento como instituciones. Si bien esto da por resultado la imposibilidad de conocer todas las experiencias desarrolladas, también ofrece un panorama enriquecedor de la realidad educativa actual donde cada escuela cumple un rol plenamente activo al mirarse a sí misma y partir de allí, sin perder de vista las prescripciones curriculares y legislativas, para poder tomar decisiones y finalmente llevar a cabo acciones para sus sujetos de la educación en particular, con sus actores y recursos disponibles. Partir de la realidad institucional concreta que cada escuela tiene define como oportunidad y no como mera posibilidad el acompañar las trayectorias.

Bibliografía

- Asprella, G. (2013). La Interpelación de lo cotidiano a las políticas educativas (políticas educativas, reformas y vida escolar cotidiana) En C. Tello. (Comp.), *Epistemologías de la Política Educativa: Posicionamientos, perspectivas y enfoques* (pp. 91-108). Campinas, San Pablo: Mercado de Letras.
- Beltrán Llavador, F. (1992). *La reforma del currículo*. Valencia: Universidad de Valencia.

- Carvacho, C. B. (2012). Políticas Educativas para el nivel secundario: complejidades y convergencias. En E. Tenti Fanfani (Coord.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: IIPE UNESCO.
- De Alba, A. (1998). *Currículum, Crisis y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Panizza, G. (2011). *Las Políticas Educativas Inclusivas y el Derecho a la Educación*. I Foro de Investigación, Docencia y extensión en Formación en Educación. Consejo de Formación en Educación, Uruguay.
- Terigi, F. (1999). *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia de apertura Ciclo Lectivo 2010. Santa Rosa, La Pampa: Ministerio de Cultura y Educación.
- Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A. y Toscano, A. (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del IICE*, 133, 27-46.

Materiales y Documentos de consulta

- Ley de Educación Nacional 26206 (2006).
- Ley de Educación de la provincia de La Pampa (2009).
- Consejo Federal de Educación (2009). Resolución N° 93.
- Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa (2010). Resolución N° 469.
- Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa (2009). Material Curricular *Taller de Orientación y Estrategias de Aprendizaje*.
- Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa (2011). Material Curricular *Espacio de Acompañamiento a las Trayectorias Escolares*.
- Proyecto “*Acompañamiento de las Trayectorias Escolares*”, Escuela Secundaria (1), Gral Pico, La Pampa.
- Proyecto “*Seguimiento y Acompañamiento de las Trayectorias Escolares*”, Escuela Secundaria (2) General Pico, La Pampa.
- <https://sitio.lapampa.edu.ar/>
<https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/secundaria/basico>
<https://sitio.lapampa.edu.ar/index.php/ministerio/acciones/programas-y-proyectos> <https://sitio.lapampa.edu.ar/index.php/espacio-de-acompanamiento-a-las-trayectorias-escolares>

CAPÍTULO

7

**Prácticas de lectura y
escritura en la transición
de los niveles educativos
obligatorios**

Aldana Funes

Introducción

La Ley de Educación Nacional N° 26206, sancionada en 2006, modificó el sistema educativo establecido por la Ley Federal (1993) unificando la estructura académica del Nivel Secundario; se volvió a las denominaciones Educación Primaria y Educación Secundaria. En la provincia de La Pampa se estableció una duración de 6 años para cada nivel. Esta ley suma un nuevo desafío: extender la obligatoriedad a toda la educación secundaria. El Estado asume el compromiso de incluir a quienes “deberían estar y no están” y de retener a los que “están pero en riegos de dejar de asistir” (Montesinos, Pascual y Sinisi, 2009, p. 13).

El propósito de unificar un nivel de la estructura académica del sistema educativo contrasta con procesos de segmentación y desarticulación suficientemente documentados por investigaciones educativas realizadas luego del retorno a la democracia. Dichos estudios dan cuenta de la existencia de circuitos escolares diferenciados según condiciones socioeconómicas de los estudiantes (Braslavsky, 1985). En la última década las investigaciones describen un sistema fragmentado, donde cada parte se constituye en agregados institucionales con referencias normativas y culturales comunes (Tiramonti, 2004); a su vez son heterogéneos entre ellos y presentan límites que los separan unos de otros. Las experiencias educativas que proponen son diferentes así como también las posibilidades de apropiación del conocimiento.

En dicho contexto de fragmentación y de profunda desigualdad educativa, en el año 2004, el Ministerio de Educación Nacional y las veinticuatro jurisdicciones iniciaron un proceso de construcción federal de acuerdos curriculares para la Educación Inicial, Primaria y Secundaria, asumiendo el compromiso de “desarrollar una política orientada a dar unidad al sistema” mediante la identificación de Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) (Introducción, NAP de Lengua, 2011, p. 9). De acuerdo con ello, en los últimos años se promovieron acuerdos que colocaron en la agenda educativa los procesos de articulación entre niveles. En efecto, en diversos documentos se propuso facilitar el pasaje entre niveles a través de la implementación de medidas pedagógicas e institucionales. Se estableció que al año 2016 todas las jurisdicciones desarrollen acciones de articulación entre los niveles Inicial y Primario. Asimismo, prescribía que en el

año 2014 el Nivel Primario debía realizar propuestas efectivas de articulación con el Nivel Inicial, el Secundario y con las modalidades (art.28) como se menciona en la resolución N° 174/12 del Consejo Federal de Educación (CFE) y en la resolución 188/12 “*Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016*” (Alzamora, Funes y Marcelino, 2015).

Problematización

Si bien desde la política educativa en los últimos años se propende a la articulación a través de distintas medidas, son frecuentes las expresiones de queja de los docentes respecto de los aprendizajes efectivamente adquiridos al ingresar en el nivel o ciclo siguiente. Pareciera que predominan las rupturas en los cambios de nivel y de ciclo en las prácticas pedagógicas que focalizan en la enseñanza de la lectura y de la escritura. Diversos estudios (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2013; Farías, 2008; Silvestri, 2006) sobre lectura y escritura en las escuelas de educación secundaria describen una serie de dificultades por parte de los estudiantes. Ello genera interrogantes sobre las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizajes construidos en las trayectorias escolares de los alumnos y las alumnas. Esta situación permite formular como hipótesis, que existen diferencias en los criterios formativos construidos en el Nivel Primario y en el Nivel Secundario. Dado que los aprendizajes inciden en la construcción de las trayectorias escolares, interesa revisarlos en estos momentos claves de transición entre niveles educativos cuando deben adaptarse a nuevas exigencias y por lo tanto hacer un reacomodamiento en su oficio de alumno/a (Perrenoud, 1990).

El presente trabajo se propone realizar primeras aproximaciones en torno a las prácticas de enseñanza de la lengua en la transición entre niveles educativos obligatorios. Específicamente se analizan las prácticas de lectura y escritura de textos no literarios que se promueven en los momentos de transición del Nivel Primario al Secundario y entre los ciclos de éste. El recorte del objeto a los textos no literarios –también llamados textos académicos o textos de estudio (Marín, 2007)– responde a la importancia asignada en los lineamientos curriculares y en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para ofrecer a los estudiantes aprendizajes que lo conviertan en un lector y escritor eficaz. Los mencionados documentos explicitan la posibilidad de transferir dichos aprendizajes al resto de los textos que se utilizan como material de estudio en gran parte de las asignaturas de la escuela secundaria.

El caso analizado se construyó con una escuela primaria y una escuela secundaria de General Pico que tienen en su matrícula a los mismos estudiantes. El estudio de las prácticas de enseñanza de la lectura y de la escritura que se materializan en los diferentes niveles educativos permite analizar los grados de articulación entre dichos niveles. Con esta investigación de caso no se podrán hacer generalizaciones por lo acotado del mismo; no obstante, con los datos construidos se podrán formular hipótesis respecto del problema para seguir indagando

en próximos estudios. Se eligió la asignatura Lengua porque tiene entre sus objetivos la enseñanza de la comprensión y producción de textos, lo cual supone procesos explícitos de planificación de su enseñanza; es decir, proponen prácticas de lectura y escritura en las que se abordan conceptualmente dichas estrategias.

La información fue recolectada a través del análisis de documentos, específicamente materiales curriculares, planificaciones de docentes y carpetas de trabajo de los alumnos. Esta información fue complementada con entrevistas a las docentes responsables de los procesos de enseñanza y con la observación de secuencias de clases.

Aquí se presentará, de manera sintética, el análisis realizado de las prácticas docentes cuyo propósito fue la enseñanza en torno a las categorías de comprensión lectora y la producción escrita en 6to. grado de escuela primaria, 1ro. y 4to. año de la escuela secundaria. El aprendizaje de los estudiantes es estructurado por las características del formato escolar; atendiendo a esto se abordará la enseñanza de la lectura y la escritura en tanto condiciones del aprendizaje escolar; el cual se desarrolla en un contexto de transiciones entre los niveles primario y secundario.

La enseñanza de la comprensión lectora y la producción escrita en la transición entre niveles educativos obligatorios

La enseñanza de la lengua en el 6to. grado de la escuela primaria, que formó parte de este estudio, priorizó la comprensión de la lectura de textos escritos por sobre las actividades de producción escrita. Se destinó tiempo, a lo largo del año, a trabajar aspectos vinculados a los textos como concepto, características, funciones y tipologías y analizaron ejemplares de diferentes géneros discursivos.

Se registraron actividades que presentaron el circuito de la comunicación como contenido. Al observar los ejercicios registrados en la carpeta es posible inferir que la enseñanza de la lengua abordó la comprensión de textos de acuerdo con el enfoque comunicacional (Marín, 2012). Los ejercicios de reconocimiento de la gramática fueron considerados por la docente entrevistada como “*los específicos del área*”. Esta expresión llama la atención sobre el lugar conferido a la normativa en la enseñanza de la lengua; sus expresiones la reconocieron como objeto específico de la lengua, soslayando, de ese modo, las prácticas comunicacionales como objeto de estudio y reflexión. Se trabajaron contenidos de gramáticas vinculados principalmente a los textos literarios.

La docente manifestó en la entrevista que considera importante enseñar análisis gramatical de las oraciones. Fundamentó su importancia aludiendo al pasaje de los estudiantes a la escuela secundaria ya que lo reconoce como un contenido propio de ese nivel y además, sostiene que es solicitado por esos docentes; no obstante, no fue seleccionado como contenido a enseñar ya que la docente capacitadora no estuvo de acuerdo. Esto muestra una disparidad de criterios entre ambas que lleva a modificar la propuesta didáctica sin alterar, en apariencia, las

concepciones de la docente que siguen pugnando por su inclusión en la enseñanza. Lo expuesto evidencia la necesidad de reflexionar y profundizar los estudios sobre la enseñanza de la sintaxis desde un sentido comunicativo. Es habitual que se considere que adherir al enfoque comunicacional de la enseñanza de la lengua excluye el abordaje de la sintaxis. A consecuencia de ello, la lengua queda reducida a la apropiación de usos de reglas y convenciones (Marín, 2015). Sin embargo, se requiere “colocarla en un lugar auxiliar, al servicio de las necesidades comunicativas, y no el lugar central, como único estudio posible de la lengua” (Marín, 2012, p. 32).

Por otra parte, en el 1er. año la propuesta de Lengua priorizó la enseñanza de la tipología textual más que la comprensión lectora. Destinó tiempo a realizar abordajes conceptuales a la noción de texto, sus características, funciones y tipologías; los géneros discursivos se presentaron conceptualmente con análisis de textos que los ejemplificaban. A mitad de marzo comenzaron a trabajar con el libro *Confluencia* (2009) de editorial Estrada. Este texto estructura el trabajo de planificación de la docente ya que la selección y la secuencia de los contenidos es el que establece el índice del libro. La docente arma un cuadernillo seleccionando algunas partes de dicha propuesta editorial.

A inicios de año se enseñó el “Esquema básico de la comunicación”. Los alumnos registraron definiciones conceptuales sobre el referente, código y canal; resolvieron actividades que apuntaban a reconocer los componentes de la comunicación y graficar distintas situaciones comunicativas siguiendo el diseño de esquema presentado en el libro. Se puede decir que este tema no fue abordado desde el enfoque comunicacional debido a que las actividades no implicaron producción de enunciados propios sino más bien, ubicaron información en un gráfico con sus componentes preestablecidos. Esto permite pensar que esta práctica se correspondería con el enfoque estructuralista de la enseñanza de la lengua (Marín, 2012); dicho enfoque adopta como objeto de estudio la lengua como sistema. Las prácticas de enseñanza que se encuadran en este modelo teórico priorizan la gramática y el análisis estructural de los textos.

Fue posible observar que tanto en 6to. grado como en 1er. año prevalecieron prácticas de enseñanza centradas en la lectura, ya sea a través de actividades de comprensión lectora o de tipologías textuales con predominio de texto literarios, variando los enfoques de enseñanza de la lengua. En 6to. se observaron actividades vinculadas al enfoque comunicacional, mientras que en 1er. año pareciera preponderar el enfoque estructuralista de la enseñanza (Marín, 2012).

Por otra parte, en la planificación de Lengua de 4to. año correspondiente al ciclo lectivo 2015, se presentó el abordaje de textos ficcionales y no ficcionales, la comunicación, los textos y sus propiedades, tipos y tramas textuales, así como también el discurso académico a partir del reconocimiento de características de los tipos de textos expositivos, explicativos y expositivos argumentativos. Con relación a la lectura se propuso la comprensión de textos escritos teniendo en cuenta el propósito lector, los saberes previos y las relaciones con el contexto,

clases de textos, pistas lingüísticas y textuales, elementos paratextuales, la información explícita e implícita y el léxico.

En la carpeta de aprendizajes hay registros de un cuadro donde conceptualiza sobre el texto ficcional y no ficcional. El esquema presenta el texto ficcional formado por diferentes géneros narrativos: lírico (poesía), dramático (comedia, teatro, trágico) policial, fantástico, terror, ciencia ficción, realista, maravillosos (fábula, mito, leyendas). Presenta el texto no ficcional en relación con el discurso académico y el género periodístico. Luego se incluye en el cuadro diferentes tipos de textos: monografía, informe, ensayo, noticia, crónica, instructivo, texto expositivo, texto argumentativo, publicitario y jurídico. Dado que para este trabajo se tomó como objeto de estudio los textos no literarios, es preciso señalar que es en este momento de escolaridad (4to. año) en que se explicita la distinción entre textos literarios y no literarios, mientras que en los anteriores predomina la enseñanza de los textos literarios. Esto adquiere relevancia si se tiene en cuenta que, en el pasaje de la escuela primaria a la secundaria, en la mayoría de las asignaturas predominan los textos no literarios o de estudio en las propuestas de enseñanza.

En síntesis, es posible observar que en 4to. año se enseña con mayor frecuencia los textos no literarios, en contraposición a lo que ocurrió en 6to. grado y en 1er. año en donde predominó el abordaje de textos literarios. Como sostiene Marín (2007), el abordaje de textos literarios difiere de la enseñanza de textos no literarios o de estudio porque esto último implica procedimientos cognitivos que no se realizan automáticamente con la alfabetización inicial. El discurso académico se caracteriza por referirse a abstracciones o a objetos que reciben un tratamiento teórico y se utilizan términos específicos que frecuentemente no están nombrados por una sola palabra sino por construcciones complejas.

Esta situación es de relevancia en el marco de la transición de niveles educativos, caracterizado por diferentes cambios entre los que se puede mencionar la organización del trabajo escolar, la autonomía, la cantidad de asignaturas, entre otros (Rossano, 2006). La importancia del trabajo con el lenguaje radica que sin él se dificulta la apropiación del conocimiento; en este sentido la interpretación y la producción de textos no literarios es un trabajo constante por desarrollar en todas las áreas y niveles (Marín, 2007).

En relación con la producción escrita, en el análisis de la carpeta de actividades de los alumnos de 6to. grado se observa una serie de consignas que solicitan diversas producciones escritas. Las actividades requerían la producción de breves mensajes que tenían como propósito reflexionar y comprender las prácticas comunicacionales. Después de ello, mediante preguntas, se intentaba promover reflexiones sobre la importancia de los componentes del registro escrito (puntuación, dialectos, léxico) con relación a la mejora de la comprensibilidad de los textos y el logro de una comunicación eficaz. De este modo, se observa que las actividades de escritura propuestas y algunos contenidos de la normativa del sistema de la lengua (puntuación) son enseñados en estrecha relación con las prácticas de comunicación. La docente presenta consignas de escritura que podrían llegar a representar para los estudiantes desafíos o problemas retóricos

que requieran para su solución la búsqueda de nuevos recursos. Por ejemplo, en la carpeta de los estudiantes hay consignas de escritura que requieren imaginar distintos destinatarios, propuestos por la docente, para emitir el mismo mensaje. Para su resolución, los alumnos tuvieron que considerar el tipo de texto a escribir, su organización y el registro a utilizar en cada caso.

Es posible inferir que la propuesta de enseñanza considera la escritura como comunicación (Marín, 2012), lo cual implica construir un texto que reconoce las necesidades interpretativas de los receptores. Para ello, construyen oraciones y párrafos como parte de una tarea intelectual donde interviene el pensamiento lógico y el intuitivo así como también los conocimientos previos temáticos y lingüísticos. Este tipo de actividades requiere, de parte del alumno, la creación de una imagen mental del destinatario, lo cual permite otorgarle cierta verosimilitud al relato; ya no se escribe para que el docente corrija sino para comunicar en una determinada situación (Marín, 2012).

La escritura en proceso también fue valorada por la docente en la entrevista y en la planificación. En efecto, en la secuencia didáctica planificada se encuentra que el eje de escritura propone “*resolver problemas de diferentes tipos (textual, oracional, léxico, ortográfico) en la revisión de borradores de escritura*”. En la entrevista, la docente sostuvo que era relevante trabajar con borradores de escritura que permitan a los alumnos construir el hábito de revisar sus producciones. Este posicionamiento alude a entender la escritura como proceso conformado por momentos recursivos que se superponen entre sí; la revisión implica la enseñanza a los alumnos de estrategias de autoevaluación y autocontrol de sus propios escritos así como también estrategias de co-corrección entre pares (Marín, 2012). Este modo de abordar la producción escrita encuentra correspondencia con lo propuesto en los NAP de Lengua para el Segundo Ciclo de la Educación Primaria. Sin embargo, las producciones que se registran en la carpeta constituyen textos acabados.

Las actividades de escritura en carpetas son individuales. En la entrevista la docente expresa que a veces trabajan en grupo de dos o tres integrantes pero que ella prefiere que sea individual para que la producción sea genuina y no una copia del compañero. En las correcciones de los escritos, realizadas por la docente, focaliza en la ortografía, la coherencia de las producciones y, en algunos casos, en la legibilidad de la escritura.

Es posible interpretar que las propuestas de escritura descriptas requieren de los estudiantes la producción de textos más complejos: por su extensión, por las características del género que enmarcan la escritura, por el tipo de tema, por los recursos que se ponen en juego. Este tipo de prácticas son las que contribuyen a una escritura autónoma por parte de los alumnos.

En el caso de 1er año, el inicio de las actividades se realizó con una consigna de producción escrita en donde se les solicita a los alumnos una presentación personal con una extensión de 15 renglones como mínimo y 20 como máximo.

Si bien en la planificación la docente propone abordar la enseñanza de lengua desde el enfoque comunicacional, a partir de explicitar la importancia de la

producción escrita en el marco de la situación comunicativa, no hay una correspondencia con las prácticas de escritura con un sentido comunicativo. Se observan una gran cantidad de actividades que representan prácticas asociacionistas del aprendizaje, donde pareciera que éste se lograra mediante la repetición y la reiteración de información. Como ejemplo puede citarse que en un primer momento solicita completar en una línea punteada: la situación inicial, el conflicto y la resolución que presenta el texto; luego requiere la misma información mediante un cuestionario. No se observa, en cambio, una sistematización conceptual sobre los componentes de la secuencia narrativa; es decir, focaliza más en la información que en la estructura conceptual que la organiza de acuerdo con el tipo de texto, lo cual puede tener un impacto en los procesos de aprendizaje y la transferencia de estos.

Es posible decir que las prácticas de escrituras que se proponen en 1er. año presentan una discontinuidad con lo propuesto en 6to. grado de la escuela primaria, ya que no contribuiría a generar prácticas de escritura autónomas, al no considerar la producción de textos de mayor complejidad y extensión, teniendo en cuenta el propósito comunicativo.

En relación con la propuesta de 4to. año, en la carpeta de aprendizaje se observan consignas de producción escrita que se encuentran en el cuadernillo de lengua, el cual es una compilación realizada por la docente. En la sección de discurso académico, leen una reseña teórica de sobre el texto expositivo y se les solicita escribir este tipo de texto teniendo en cuenta que incluya los recursos explicativos (definición, comparación, descripción y ejemplificación) y los procedimientos de transposición como son reformulación textual y especificación para llegar a un público amplio.

La escritura es considerada en tanto proceso, por lo cual se observan correcciones permanentes de las producciones escritas. El mensaje de la docente enfatiza el papel del error como construcción: *“Importa que logren la tarea, no cuántas veces tienen que corregir”*. Se realiza un abordaje en un sentido comunicativo que aparece en las observaciones de clase. Esta situación coincide con el modo de entender la escritura en 6to. grado pero dista de lo propuesto en el 1er. año.

Las condiciones de aprendizaje escolar en la transición entre los niveles educativos obligatorios

Según Rossano (2006), el signo que caracteriza el pasaje de un nivel a otro es el cambio ligado a mayores niveles de autonomía así como también, a la organización del trabajo escolar, los niveles de exigencia y con la inserción en un nuevo ámbito que implica otra cultura institucional. La escuela primaria se caracteriza por actividades pautadas y enmarcadas por pocos maestros, mientras que la escuela media requiere de mayor autonomía para apropiarse de la organización del trabajo escolar; lo cual implica cambios en el grado de sistematización de las prácticas y procesos de aprendizaje. En la Primaria, los acompañamientos

y organización de los recorridos posibilitan una mayor reflexión y un eventual grado de autonomía. Esto disminuye al ingresar en el Secundario donde se responsabiliza al sujeto de la realización de las tareas escolares, marcándose una distancia entre lo que aquí se espera como aprendido y lo efectivamente realizado previamente.

Esta caracterización acerca de la organización del trabajo escolar que presenta Rossano (2006) puede verse en el análisis de los documentos seleccionados –planificaciones y carpetas de estudiantes– que revela la dinámica organizacional de las clases de 6to. grado de la escuela primaria. En las carpetas constan registros de las consignas de las actividades realizadas, las fechas de las clases, los títulos de los temas además de las referencias a la bibliografía con la que se diseñaban las propuestas de enseñanza. Asimismo, constan las correcciones de la docente de gran parte de las actividades; posible indicio éste del seguimiento sistemático de los aprendizajes.

En los “*Cuadernos para el Aula*” (2007) se fundamentan las prácticas y rutinas que forman parte del aprendizaje escolar. Allí se sostiene que en Segundo Ciclo los alumnos encuentran prácticas novedosas: el uso de la carpeta, la necesidad del orden, de separaciones temáticas y correlativos usos del tiempo escolar, “que se relacionan con los procesos de escolarización y del “ser estudiante”, al tiempo que marcan hitos en el complejo proceso de construcción de la autonomía” (p. 15). La autonomía es señalada en algunos materiales curriculares como una meta a alcanzar puesto que permite la ampliación de las posibilidades como lectores y escritores. Establecen como indicios de ello:

Creciente entusiasmo que los chicos y las chicas manifiestan por la lectura de ficción y la escritura de textos personales, (...) en su deseo de intercambiar opiniones fundadas sobre lo que leen y escriben, (...) en la participación con mayor confianza y sentido crítico en las conversaciones sobre distintos temas (Cuadernos para el aula, 6to., 2007, p. 15).

Señala, además, la desnaturalización de su relación con el lenguaje al tomar alguna distancia, objetivarlo y reflexionar sobre él mediante conversaciones sobre los sentidos y formas de las palabras, expresiones y textos, o bien de su implicación en la escritura.

La autonomía como logro dista mucho de ciertas prácticas observadas en el desarrollo de las clases y que evidencian, al contrario, cierta dependencia de los alumnos a los docentes; tal es el caso de la presencia de la evaluación diaria. En una de las entrevistas la docente expresa que evalúa diariamente el trabajo en clase además de las correcciones de los trabajos prácticos. Esto encuentra correspondencia con las correcciones de las carpetas de los alumnos y también fueron solicitadas por la docente en las clases observadas.

En estas rutinas la corrección diaria no es un tema de discusión. La supervisión constante de lo realizado en el marco del trabajo escolar, el diseño de ayudas contingentes, el registro de lo actuado forma parte de los procesos de interacción docente-alumno. Cuando los alumnos no la consultaban, la docente circulaba

por el aula para indagar sobre los procesos puestos en juego, solicitaba que al terminar llevaran a corregir y que completaran todas las actividades iniciadas. Apareció como habitual la mirada supervisora de las carpetas de aprendizaje de los alumnos. En una de las clases, la docente solicitó la lectura en voz alta a los alumnos desde sus asientos. Cuando un alumno terminó de leer, le llevó la carpeta a corregir y le puso una nota por la lectura. Los demás siguieron la lectura en silencio. Tanto la docente como los alumnos pedían a quien le tocará leer que lea fuerte si no escuchaban.

En las clases observadas de 6to. grado se pudo ver a la docente como guía y orientadora de los aprendizajes de los alumnos interviniendo en las diferentes condiciones y recursos que lo promueven; por ejemplo, en el pizarrón se consigna la fecha y, en ocasiones, la página del libro sobre la que van a trabajar y el número de actividad a resolver. La maestra también reparte los libros traídos de la biblioteca. Ante cada actividad, los alumnos aparecen como demandantes de la corrección preguntando “¿está bien?”. Luego de leer las respuestas, la docente suele hacer preguntas o sugerencias para que amplíen o revisen lo escrito. A partir de las consultas recomendaba a todos, en voz alta, que vuelvan a leer el texto. También preguntaba para indagar saberes previos: “¿Alguien sabe qué son los mitos? ¿y las leyendas?”; solicitaba que busquen en el diccionario. Asimismo, realizaba recomendaciones sobre ortografía y caligrafía, del tipo “Escribí con mayúsculas! 6to grado!”.

Hacia fin de año, los alumnos consultaban, al momento de copiar las actividades del pizarrón, si debían iniciar en hoja aparte y le recuerdan a la docente que tiene que corregirles la tarea de la clase anterior. En la carpeta constan el registro de los diferentes momentos y actividades que se plantearon en una clase. Se registraron los momentos en lectura en voz alta de la docente y también la solicitud de respuestas orales.

En las carpetas de 6to. grado se corrigen errores ortográficos, principalmente. A su vez, se observaron correcciones de producciones o respuestas terminadas y no de procesos. Se observa registro de correcciones cualitativas. A inicios de año se evalúa la comprensión de un cuento leído. Las preguntas solicitaban localizar información, momentos, personajes. Se observa la corrección diaria de las producciones. En la entrevista la docente expresó que trata de corregir siempre las carpetas, lo cual se corresponde con los registros de correcciones que se visualizaron en dicho material. La docente señaló que las actividades de aprendizaje deben estar pautadas con los pasos a seguir, esto reduce la desorientación en los alumnos; en su opinión las actividades abiertas dispersa a los alumnos.

Con relación a la evaluación, la maestra expresó que lee los trabajos prácticos, actividades de cierre, las actividades diarias. También toma lectura y evalúa los trabajos en grupos e individuales. Ello coincide con lo propuesto en la planificación. Manifiesta su preferencia por el trabajo individual porque hay chicos que no trabajan o resuelve uno solo y los demás copian. Considera que trabajan mejor desde que reubicaron a los chicos en distintos bancos por problemas de conductas porque el grupo es muy alborotado.

Es preciso explicitar que la docente de este caso realiza la planificación de las secuencias didácticas en el marco de un proceso de capacitación otorgada por el Ministerio de Educación de La Pampa. Para la planificación se tomó como insumo primordial la propuesta del libro de texto “*Buenas Palabras 6*”, de la editorial Letra impresa. Para las actividades de aprendizaje también se utilizaron otros libros que no menciona.

Se observa al finalizar la primera secuencia didáctica planificada por la docente una actividad de sistematización. Luego de trabajar las características de los textos, las diferentes intencionalidades, registros y dialectos utilizados, se les ofrece a los alumnos un conjunto de textos breves y variados que ellos deben analizar y organizar en un cuadro. Esto se corresponde con lo presentado por los NAP sobre el propósito de promover “la reflexión a través de la identificación, con ayuda del docente, de unidades y relaciones gramaticales y textuales distintivas de los textos leídos y producidos en el año, lo que supone reconocer y emplear” (2007, p. 44). Es importante destacar que se pide la resolución del ejercicio así como también la reflexión sobre los usos de la lengua. No solo se solicita reconocer la intención de cada texto sino también en qué parte o aspecto del texto encuentran dicha intencionalidad. Se promueve de este modo la reflexión sobre “el uso de la lengua en relación con las situaciones comunicativas (conciencia pragmática) y la reflexión y uso de los distintos formatos textuales (conciencia metatextual)” (Cuadernos de aula 6to, 2007, p.33). Ello promueve de acuerdo con los NAP, un lector no solo autónomo sino consciente de los recursos y usos de la lengua como sistema y cómo práctica social.

Por otra parte, al observar la carpeta de aprendizajes de 1er año, se encuentra que a inicios de año se explicitan por escrito “*las pautas generales para trabajar en Lengua*”. No hay registro ni datos en las entrevistas si estas pautas son resultados de acuerdo entre estudiantes y docente. Las primeras sugerencias están destinadas a los estudiantes, a quienes se les señala el carácter obligatorio de contar en cada clase con libro y diccionario, así como también el uso de lápiz o lapicera para realizar las actividades; se señala la obligatoriedad de utilizar lapicera en las evaluaciones y de cumplir con las actividades propuestas. En otros de los puntos, comunica a los alumnos que las correcciones de las actividades serán grupales por lo que la docente solicita que cada estudiante preste atención y realice las modificaciones que correspondan. Asimismo, menciona la revisión de las carpetas una vez por mes a efectos de ver si están completas. Las pautas finalizan refiriendo al respeto como valor y a la importancia de practicar lectura oral en el hogar.

En la carpeta de aprendizajes están explicitados los criterios de promoción de la materia, tales como: aprobación de evaluaciones, comportamiento en clase, cumplimiento en la presentación de materiales solicitados, la lectura oral, y carpeta completa. Por otra parte, en la planificación se expresa que se corregirá todos los meses para garantizar la realización de las actividades solicitadas; lo expuesto es considerado un criterio de evaluación que incide en la acreditación de los aprendizajes. Sin embargo, no se observa registro de correcciones de la docente en la carpeta.

La dinámica de la clase que se puede inferir a partir de las observaciones de las carpetas de los estudiantes de 1er. año del Secundario da cuenta de resoluciones de consignas en los libros. En la carpeta no hay registro de todas las actividades de aprendizaje realizadas ni de las fechas de cada una de ellas. Por otro lado, no se encuentran referencias de temas o páginas del libro con las que se va trabajando. Esta práctica no se corresponde con lo expresado en la planificación: *“se les repite de manera permanente que sean claros y ordenados en sus carpetas poniendo temas, fechas, números y páginas de las actividades de manera que les sea más fácil el acceso a las distintas temáticas”*.

En la carpeta de aprendizajes no se encuentran actividades de sistematización conceptual de lo trabajado, en el libro tampoco existen actividades de integración. La falta de sistematización conceptual queda en evidencia cuando en la carpeta se presenta el listado de temas que serán parte de la evaluación.

En la observación de clases se advierte la ausencia del uso del pizarrón y de esquemas de síntesis o de integración, ambos posibles indicadores de momentos de sistematización de los aprendizajes. En un momento previo a la evaluación trimestral además se observó que la docente ofrecía una serie de sugerencias, de manera oral, para el repaso y estudio de los diferentes temas analizados pero no se realizó una presentación escrita de las mismas ni se solicitó la toma de apuntes. Sin embargo, esta idea entra en contradicción con lo que expresa en una de las entrevistas donde menciona que realiza *“mucho trabajo en el pizarrón”* en referencia a su propuesta de trabajo en clase, así como también en la planificación donde considera al pizarrón como recurso a utilizar.

La secuencia de aprendizajes no se encuentra registrada en los documentos (carpeta, propuesta editorial) consultados en esta investigación. La falta de consignas escritas de las actividades, registros de fechas y de temas, obstaculiza seriamente la posibilidad no solo de sistematizar los aprendizajes sino de promover la reflexión metacognitiva y con ello, la transferencia de lo aprendido ante nuevas situaciones. La dificultad se magnifica si se considera además que se trata de estudiantes de 1er. año que asisten a un nivel educativo que no conocen y que, el régimen académico de dicho nivel suele ser desconocido en gran parte por las familias de los alumnos que actualmente asisten al secundario.

La práctica de enseñanza que efectivamente se concreta a partir de la observación de la carpeta de los alumnos da cuenta de una selección y organización de contenidos que se corresponde con lo previsto en la propuesta editorial.

Esta situación incide negativamente en la construcción de la autonomía del estudiante porque no contribuye en los procesos de reflexión metacognitiva sobre sus propios procesos y en el aprendizaje del “oficio del estudiante” del Nivel Secundario. Si bien, se debe aclarar, que estos aspectos mencionados forman parte de los propósitos de trabajo de otros espacios curriculares que son talleres de reflexión, tales como “Taller de Orientación y estrategias de aprendizaje”, se señala su centralidad en el acompañamiento a los ingresantes al Nivel Secundario de educación en los Materiales Curriculares provinciales (2009).

La docente entrevistada caracteriza a los alumnos con muchas falencias en término de falta de saberes previos, vocabulario, problemas de comprensión lectora, y de redacción; sostiene que no tienen hábitos de estudio para realizar las tareas. Esta información se complementa con lo expresado en la Planificación docente donde menciona que algunos alumnos:

No realizan las actividades áulicas por rebeldía, distracciones o simplemente porque tienen dificultades para desarrollarlas. (...) Algo similar ocurre con la tarea que deben realizar en sus casas ya que, ante la menor dificultad que se les presenta, no buscan estrategias de resolución sino que simplemente la dejan sin hacer y, en otros casos, ni siquiera tienen la costumbre de revisar la carpeta en sus hogares.

Por otra parte, valora a aquellos estudiantes que muestran predisposición hacia el aprendizaje diario a través de las consultas, participando en las correcciones grupales y realizando la tarea en sus hogares. Con relación a los vínculos entre pares y con la docente expresa en la planificación que no hay inconvenientes debido al trato respetuoso y el trabajo ordenado. Se agrega que esta situación es favorecida por el número de alumnos que conforman cada grupo (26 o 27) (Planificación de Lengua, 1er año).

En referencia a la transición de los alumnos, en la planificación reconoce que los estudiantes asistieron a diferentes escuelas primarias, y que ello da cuenta de pequeñas disparidades en relación con los conocimientos que traen. A pesar de lo expuesto, la docente considera que la gran mayoría de los alumnos no tienen dificultades para comprender y trabajar los temas que propone en las clases.

La propuesta de actividades para 4to. año de la escuela secundaria tiene como recurso bibliográfico un cuadernillo de fotocopias organizado de acuerdo a una selección de dos propuestas de libros de la misma editorial. Está formado por dos partes; una que focaliza en la Literatura y una segunda parte que aborda el discurso académico.

Al observar la carpeta de 4to. año se puede ver registro de fechas y temas de las clases así como también referencias a las actividades y páginas del cuadernillo de Lengua cuando se trabajó con el mismo; sin embargo, es necesario aclarar que esta sistematicidad y organización no forma parte de las prácticas realizadas por la mayoría de los estudiantes. La carpeta analizada pertenece a la única estudiante, que según el criterio de la docente, tenía este documento completo; otros no resuelven sus actividades en la carpeta o trabajan en grupos donde solo un integrante registra las actividades. En la planificación docente no aparece la carpeta como requisito a ser evaluado y sí son mencionados trabajos prácticos escritos y resolución de consignas para los contenidos conceptuales, gramaticales y normativos.

En la carpeta se observan registros que anticipan la entrega de un trabajo práctico sobre el tema de las leyendas; indica que se deberá realizar una exposición oral y consta un listado de criterios que el resto de los grupos debe observar en la exposición de los compañeros: organización, uso de la voz en la puesta en

escena, escucha atenta, no hay continuidad, no están acostumbrados a hacerlo en grupo. También aparecen registros sobre sugerencias a considerar por todos los estudiantes en el momento de la exposición: soporte digital, perder el miedo al ridículo, utilizar vocabulario específico, estudio, manejo de los tiempos. Sugiere practicar frente a un espejo, hablar solo, contarle a otra persona, filmarse. La docente propone además que quienes exponen escriban apreciaciones y sensaciones de la exposición oral a modo de autoevaluación. Cabe aclarar que, a pesar de todas estas sugerencias propuestas, los alumnos consideraron para la presentación de sus trabajos, solamente el uso de afiches.

La observación de las clases permitió relevar que estas orientaciones y criterios fueron retomadas en diversos momentos de la clase que se utilizó para exponer.

La docente manifestó en su planificación que se privilegiará “*Afianzar el trabajo autónomo y colaborativo*”. Esto se condice con lo propuesto en una de las clases que consistió en exposiciones orales, donde iban realizando autoevaluaciones de las presentaciones grupales. Allí la docente plantea otras posibilidades que podrían haber utilizado porque dio “*pautas amplias de trabajo*” y dice: “*Es libre chicos! Necesitan que les diga todo pautado y no es la idea.*” Frente a esto, dos estudiantes expresan: “*Necesitamos que nos digan todo!*” - “*Y sí, porque estamos acostumbrados*”. Esta última situación da cuenta de la falta de autonomía construida por los alumnos en la transición entre los niveles y ciclos obligatorios.

Lo presentado permite emitir varias apreciaciones. En principio, el registro de la anticipación de la entrega posibilita que los estudiantes puedan organizarse con el tiempo, lo cual constituye una estrategia de apoyo de los aprendizajes (Beltrán, 2003). Las sugerencias que presentó la docente constituyen criterios de evaluación que los estudiantes conocen con anticipación, lo cual crea las condiciones para un aprendizaje estratégico. Dicha situación favorece los procesos de autoevaluación. La conciencia de los criterios de evaluación, el manejo de estrategias de apoyo y de aprendizaje estratégico (Pozo y Monereo, 1999) crean las condiciones para procesos de aprendizaje reflexivos, conscientes y por lo tanto se promueve la metacognición.

En la carpeta se observa a mediados del primer trimestre un cuadro que organiza los diferentes géneros discursivos y los diferentes tipos de textos de acuerdo con la clasificación en textos ficcionales y textos no ficcionales; el mismo podría representar una estrategia no solo de organización de contenidos sino de sistematización. Aparecen registros de anticipación de trabajos prácticos evaluativos individuales y en duplas. Hay registro de fotocopias que la docente solicita. Se anticipa la fecha de evaluación y los temas que entran: funciones del lenguaje, trama, tipos textuales, coherencia, cohesión, adecuación, esquema básico de la comunicación/esquema ampliado, condicionantes. En la carpeta hay registro de solicitudes de lecturas para clases siguientes y de anticipación de temáticas a abordar. Por ejemplo: “*Próxima clase: texto expositivo argumentativo. Reseña crítica. Leer pág. 174*”. Ello representa, además, la solicitud de tareas para el hogar.

En el caso de texto expositivo se observa toma de apuntes en la carpeta de información conceptual que se encuentra en el cuadernillo. Para la evaluación final individual sobre los textos expositivos argumentativo se solicita escribir una reseña crítica a partir de una película elegida por los estudiantes. Registran en la carpeta que deben tener en cuenta la estructura (introducción, segmentos expositivos y argumentativos, cierre), sus recursos lingüísticos y estrategias. Se estipulan las pautas formales de presentación del escrito (letra, interlineado, etc.).

En relación con la interacción docente-alumnos es posible interpretar que la misma trasciende a la presencialidad porque recurre al uso de espacios virtuales otorgado por la red social Facebook, donde la docente creó un grupo para que los estudiantes compartan sus trabajos. Esto se evidencia en los diálogos de las clases donde hay referencias a lo que sucede en dicho grupo; por ejemplo cuando tienen que subir los trabajos o cuando la docente dice “¿Pudieron descargar la película con el link que les dejé?”. La interacción aparece mediada por esta tecnología así como también la relación alumnos- saberes. Esto último se evidencia con el uso de celulares y netbooks en las clases para buscar información que necesitan al momento del intercambio con la docente sobre el significado de palabras, por ejemplo.

En la planificación figura el cronograma de trabajo: la unidad 1 será desarrollada en el primer trimestre, la unidad 2 en el segundo y la unidad 3 con el tercer trimestre. Puede constarse que este orden cronológico fue respetado en la práctica, ya que el abordaje de los contenidos de cada unidad se corresponde con el orden temporal propuesto.

El formato clase es entendido en este escrito, tal como se puede deducir de lo que acabamos de manifestar, no únicamente como el espacio físico, temporal y cultural en que se desarrolla la acción educativa sino como, por sí mismo, un recurso o ayuda del profesor al proceso de construcción de conocimientos del alumno. Sin embargo, el uso de dicho formato en este sentido (de ayuda) por parte del profesorado depende de la capacidad de éste para analizar de forma crítica la propia práctica, de los elementos a su alcance, así como de la de elaborar planes de cambio del formato clase pertinentes con relación a los objetivos previstos (Mauri y Gómez, 1997, p. 50).

Esto se evidencia en el uso del espacio virtual que excede el aula así como también el uso de los celulares de los estudiantes con sentido pedagógico para buscar información pertinente al trabajo en clase. Además, respecto de la reflexión de la propia clase la docente en la entrevista sobre las condiciones de trabajo en el aula sostiene:

Los materiales del aula no absorben el sonido, esto interviene en la comunicación. No es sólo que los estudiantes hablen más o menos. La disposición del espacio no ayuda, tener vidrios (en el aula) para estar observados. Tiene que ver con las relaciones de poder que se hacen visibles.

Conclusiones

En la revisión de las prácticas realizadas por las docentes se observan cuatro aspectos claves: la priorización de la enseñanza de la lectura por sobre la escritura; dedicación de mayor tiempo al abordaje de los niveles básico de comprensión lectora; predominio de la lectura de textos literarios por sobre los no literarios. En el caso de la enseñanza de la lengua en 6to. grado y en 4to. año se acerca al enfoque comunicacional, mientras que en 1er. pareciera acercarse al enfoque estructuralista.

En relación con la escritura se encuentra que en 6to. grado hubo pocas actividades de producción escrita y en 1er. año la producción escrita se centró en la escritura de oraciones, predominando la enseñanza de la gramática oracional. Tanto en 6to. grado como en 4to. año se reconocen actividades que propusieron abordar la escritura en proceso.

Por último, en cuanto a las condiciones del aprendizaje escolar donde se desarrollan las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura se evidencia una fuerte estructuración de actividades en 6to. grado de la escuela primaria que aparece presente en el uso de la carpeta de aprendizajes. En el marco de la transición es posible observar el lugar diferente que se le otorga a la carpeta de aprendizajes; mientras que en 6to. grado aparece una carpeta con sistematicidad de organización en cuanto a fechas de las clases, temas y resolución de actividades así como también correcciones de la docente de gran parte de las actividades de todo el año; en la carpeta de 1er. año esa sistematicidad aparece en menor frecuencia. Las evidencias están en la ausencia de registro de las fechas de todas las clases con sus respectivos temas, no hay referencias a las páginas y actividades del libro. En 4to. no es considerada por los alumnos ni solicitada por la docente, ya que hay una sola estudiante que realizaba registros de manera sistemática. De esta manera, la carpeta se deja de concebir como un espacio compartido entre alumno y docente y es responsabilidad del alumno la organización, el registro correcto y ordenado, los conceptos, etc. (Rossano, 2006).

Una nota por remarcar a partir de los diferentes registros realizados es que en 1ro. y 4to. año de la escuela secundaria se observan alumnos dependientes de los docentes. Esta situación permite sostener que no se estaría propendiendo a generar mayores grados de autonomía.

Por último, en relación con la transición, las docentes de 6to. y de 1er. año reconocen que no hay espacios de encuentros para la articulación; por su parte la docente de 4to. año reconoce acciones institucionales para secuenciar los contenidos de Lengua a lo largo de los años del Secundario. La ausencia de vinculación entre propuestas de enseñanza de la lengua en los diferentes niveles y entre ciclos es un claro indicio de la fragmentación del sistema educativo obligatorio, en un área considerada prioritaria, tanto en los NAP como en diferentes documentos curriculares nacionales y provinciales.

Bibliografía

- Alzamora, S., Funes, A. y Marcelino, A. (2015). *Análisis de las principales regulaciones normativas de las transiciones entre niveles educativos obligatorios*. Ponencia presentada en las IX Jornadas de Investigación en Educación: Políticas, Transmisión y Aprendizajes. Miradas desde la Investigación Educativa. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.
- Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2003) La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Signos*, XXXV, 51-52.
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Flacso-Grupo Editor Latinoamericano.
- Farías, P. (2008). El uso del cuestionario como instrumento de enseñanza de la comprensión de textos en la escuela media. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45/5, 1-9.
- Marín, M. (2007). Enseñar a leer los textos de estudio en la escuela primaria. *Anales de la Educación Común*, año 3,6. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Dirección Provincial de Planeamiento, Buenos Aires.
- Marín, M. (2012). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Marín, M. (2015). *¿Enseñar lengua o practicar el lenguaje?* Recuperado de <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=91467&referente=docentes>
- Mauri, T. y Gómez, I. (1997). Formato clase y regulación de la actividad conjunta profesor-alumno. *Revista Cultura y Educación*, 8, 49-60.
- Montesino, M. P., Pascual, L. y Sinisi, L. (2009). *Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la calidad educativa (DINIECE), Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (Coord.) (1999). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- Rossano, A. (2006). El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa. En F. Terigi (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Silvestri (2006) La formulación de preguntas para la comprensión de textos. *Signos*, 39(62), 493-510.

Documentos oficiales consultados

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación (2007). *Cuadernos para el aula: Lengua 6. 1a edición.*

Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa (2009). *Materiales curriculares Lengua y Literatura Educación Secundaria. Ciclo Básico.*

Ministerio de Educación de Nación (2011). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. 2° Ciclo de Educación Primaria.*

Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa (2013). *Materiales curriculares Lengua y Literatura. Educación Secundaria. Ciclo Orientado.*

PARTE IV

**Percepciones de los
sujetos involucrados en
los pasajes de niveles
educativos**

CAPÍTULO

8

La articulación como analizador institucional. Análisis de las prácticas desde la percepción de sus actores

Silvia Prost

Introducción

En el Diccionario de la Real Academia Española se habla de articulación para referirse al proceso que permite unir o enlazar dos partes o piezas de una máquina. Denominamos “articulados” a los sistemas compuestos por partes separables que tienen su movilidad, pero que simultáneamente pueden unirse unos con otros y conformar una totalidad con dinamismo propio. En educación postulamos que la articulación refiere a la capacidad –de los diferentes ciclos y niveles del sistema educativo– de producir una continuidad coherente; sin grietas que traben a los alumnos o les impidan el paso gradual por el sistema.

Este escrito expone conclusiones preliminares sobre experiencias realizadas a partir del Proyecto de Articulación de La Pampa de 2011, presentado como uno de los ejes del Plan Educativo del año; el cual fue elaborado por el Ministerio de Cultura y Educación (MCyE) a partir de una iniciativa de las Direcciones de Nivel Primario y Secundario. La propuesta tenía entre sus objetivos “fortalecer los vínculos entre las escuelas primarias y secundarias...” propiciando “proyectos de enseñanza compartidos” y persiguiendo “la construcción de criterios comunes” mediante el “trabajo conjunto de sus docentes” (Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa, 2011). Esta se realizó en cuatro encuentros presenciales y dos virtuales realizados todos en 2011. En 2012 se hicieron jornadas localizadas por zona de las que se tiene poca información, luego el interés en el proyecto fue decayendo al compás de los recambios de funcionarios del área de educación.

Se entrevistaron 11 docentes de 6 escuelas primarias y secundarias que participaron en el proyecto, las cuales fueron seleccionadas por la Dirección de Nivel Primario a raíz de que estaban realizando acciones de articulación. La primera convocatoria se desarrolló en mayo de 2011 mediante nota enviada a las escuelas, documento a partir del cual se comienza el trabajo de contacto con las mismas y el acercamiento para realizar el trabajo de campo. Para preservar la identidad de los entrevistados se utilizan códigos donde el primer número es la localidad, el segundo número es la escuela y la letra final indica si es Primaria (P) o Secundaria (S). La ex funcionaria entrevistada se identifica con las letras SF. También se analizaron fuentes institucionales como documentos, actas de reuniones, encuestas e informes, con la intención de esbozar líneas de discusión respecto de las prácticas

educativas que se llevaron a cabo en las instituciones visitadas. Lo que se busca específicamente es iluminar la construcción que se realiza del sujeto que se educa y las estrategias que se aplican para enseñar y evaluar a ese sujeto.

1. El caso del Proyecto de 2011: Reflexiones sobre experiencias realizadas a partir del Proyecto de Articulación puesto en marcha en la Provincia de La Pampa

La desarticulación sobreviene cuando no hay continuidad lógica ni estructural entre ciclos, niveles, cursos y/o instituciones. El alumno, cualquiera sea su trayectoria escolar y sus circunstancias debería tener garantizado el paso no traumático por los sucesivos ciclos y niveles –aún en el caso de migraciones y/o fortuitos cambios de escuela– desde el Nivel Inicial hasta el Superior o Universitario. A continuación, se realiza un breve análisis de la articulación como analizador, y se describe el proyecto pampeano de 2011, para luego explicitar los diferentes significados del concepto surgidos a partir de las escuelas visitadas, las entrevistas y la documentación analizada.

La articulación como analizador institucional del sistema educativo

Autores enrolados en el Análisis Institucional (Lapassade, 1971; Lourau, 1991) consideran que un analizador es el componente o proceso que provoca el desvelamiento de la institución. Este dispositivo institucional muestra la estructura, las relaciones no explicitadas, las circulaciones inconscientes, la cultura subyacente. En referencia a lo educativo, los temas que salen a la luz cuando se indaga sobre articulación permiten postularla como analizador natural del sistema, ya que atraviesa de manera transversal y profunda todos sus elementos, poniendo en evidencia su complejidad.

La articulación como analizador permite:

- Examinar lo normativo-legal atendiendo a las consistencias e inconsistencias de las múltiples normativas provenientes de los diferentes niveles de organización curricular (nacional, jurisdiccional, institucional). También analiza lo no escrito u oculto, que puede ser contradictorio con lo explícito.
- Visibiliza la cultura institucional, su devenir histórico, su forma de ser en cuanto a hábitos, estilo institucional, atmósfera, actitud frente al cambio, apertura; todo lo cual provee una estructura que provee distintas experiencias de pasaje a sus alumnos.

- Muestra las continuidades y rupturas metodológico-didácticas entre ciclos y niveles en cuanto a enfoques, estrategias, técnicas, concepción del alumno y de la relación didáctica, prácticas de enseñanza, concepto de aprendizaje, idea de evaluación, etc.
- Es apropiada para seguir las trayectorias escolares de los alumnos, sus recorridos entre niveles, ciclos, grados, instituciones y jurisdicciones, atendiendo si de ello resultan continuidades o interrupciones. Se trata de estudiantes que, pasando por escuelas de distinta modalidad o tal vez de diversos distritos, culminan reingresando al sistema.
- Contribuye a estudiar el tránsito de los docentes desde su formación inicial hasta su retiro.
- Examina la coherencia y continuidad de los contenidos curriculares (diseños), como de los vividos (currículum oculto); analizando profundidad, extensión, complejidad, transposiciones didácticas, tratamiento de temas transversales (Educación Sexual Integral y TICs por ejemplo).
- Evidencia el trabajo de especialistas para-educativos: psicólogos, psicopedagogos, maestros recuperadores, asistentes sociales (equipos); en la medida en que de ellos resultan prácticas que facilitan u obstaculizan la transición entre ciclos y niveles.
- Muestra el rol de los funcionarios educativos: ministros, secretarios, coordinadores, inspectores y otros; quienes generan políticas, cambios y prácticas que se proponen como mejores.
- Indaga en las producciones de teóricos y técnicos de la educación –ya que como dice Contreras (1999)– ningún teórico de educación puede mantenerse ajeno a la enseñanza como práctica social y obviar la responsabilidad ética que su teoría implica.

Estos ejemplos muestran a la articulación como analizador en cuanto que ella es facilitada u obstaculizada, ya que provoca el habla de todo el sistema y produce análisis por sí mismo al explicitar las dimensiones de su complejidad.

Sobre el proyecto de La Pampa

El Proyecto de Articulación presentado por el MCyE de La Pampa en 2011 aprovechó la aplicación de la Ley Provincial 2511 (2009) para incentivar contactos entre los niveles Primario y Secundario. Así, nuevos cargos como los de Coordinador de Curso de 1er. año, y Tutor de 2do. año (Atención a las Trayectorias Escolares); junto con otros pertenecientes a la caduca Ley Federal, como el de Coordinador Pedagógico de Tercer Ciclo, fueron convocados para llevar adelante

esta tarea. Según SF (ex funcionaria de educación), la idea fue empezar con pocas escuelas y luego multiplicar las experiencias.

El desarrollo del trabajo requirió reuniones semanales más o menos formales entre las direcciones de ambos niveles, de las que resultaron jornadas a las que asistieron las escuelas que estaban trabajando en el tema y también asesoramientos locales. Respecto a los detalles relativos a cómo se realizaron y con qué frecuencia, aún no se posee toda la información.

Un aspecto importante de la iniciativa fue la comprensión de la articulación, relacionando este concepto con el de trayectorias escolares. Para SF “(...) *tiene que ver con ver la trayectoria de este chico. Cómo vino..., porque en realidad tenemos pocos alumnos en las escuelas*”. Según su decir –hasta ese momento– articular era reclamar al Nivel Primario los conceptos que debían tener los alumnos para pasar al siguiente nivel. Esta idea sigue en vigencia en algunas instituciones, como se verá luego.

Las acciones se desarrollaron durante 2011 y 2012, luego se produjo un paulatino abandono o falta de interés de las autoridades, lo que coincidió con el recambio circunstancial de algunos funcionarios: “*A mí me parece que no se le dio continuidad desde las direcciones de nivel. Sí, yo creo que no se ha consultado más*” (21S). Posterior a la indiferencia oficial, las escuelas continuaron realizando acciones de articulación que se profundizaron y/o renovaron a lo largo de los años, dependiendo del compromiso personal de algún docente que consideró el tema de suficiente importancia como para prolongarlo.

Distintos sentidos del concepto articulación

Del estudio surge información que muestra que en las instituciones se trabaja la articulación sin definir el concepto, lo cual provoca confusión en las acciones que se realizan. Así proyectos municipales, provinciales y/o programas nacionales como el de Prevención del Abandono Escolar, aparecen mezclados en los comentarios de los docentes: “*El socio-comunitario (proyecto) después pasó a la radio. Después en el 2014 tuvimos la radio y ahora volvimos a herrería*” (11S).

Lo mismo se observa en normativas de los últimos años que asignan la tarea de articular a los Maestros Comunitarios creados a través de los Centros de Actividades Infantiles (2011), desconociéndose la existencia de proyectos previos en las escuelas. El resultado es la superposición inconexa de acciones cuya vinculación se ignora, de allí los distintos sentidos que se le asignan al concepto articulación y que se exponen a continuación.

Articulación social

En esta acepción se organizan acciones para que los alumnos de distintos niveles realicen intercambios y visitas. Actividades recreativas conjuntas, clases compartidas sobre algún tema transversal o de relevancia, invitaciones a fiestas, celebraciones o jornadas extraordinarias; son algunos ejemplos. “*Cuando*

hacemos esas jornadas de... las no convencionales, como cuando hacemos (lo) de la tradición..., que también se pueda invitar y puedan venir” (11S).

Aquí la articulación pasaría por encontrarse y tener contactos sociales con los actores de la otra institución que van a cambiar de nivel. Esta idea es tan fuerte que en localidades pequeñas se asume que casi no sería necesaria la articulación dado que los encuentros son espontáneos en la calle.

Articulación de contenidos solicitados por el Nivel Secundario

Se refiere a pensar en la adecuación que el Nivel Primario debe cumplir para que los alumnos comiencen el Secundario con el dominio de ciertos conceptos. SF dice: *“Entonces íbamos, iba a las reuniones, yo escuchaba... y las maestras de séptimo iban y decían: “nosotras queremos que cuando entre a séptimo tenga”* (cuando 7° formaba parte del Tercer Ciclo según la Ley Federal).

Se ha podido constatar que esta concepción de articulación persiste. Así, una docente de la escuela 11S afirma: *“Lo básico era transmitirle al docente de primaria qué bases necesitábamos nosotros que tuvieran los chicos de secundario.”* La idea subyacente en este caso es que los docentes de Primaria *“preparan”* a los alumnos para que pasen al Secundario con los conocimientos que allí se necesitan.

Articulación administrativa

Puede denominarse así cuando se traspasa documentación del alumno, dándole suma importancia al legajo como instrumento que garantiza la continuidad y facilita la trayectoria. Hay escuelas que lo han reelaborado adaptándolo a las necesidades de la escuela media, en donde los profesores tienen poco tiempo para leer. El legajo de 12P contiene indicadores respecto a variables como asistencia, relaciones con los demás, estilo de aprendizaje, estilo de respuestas, motivación, resultados en las diferentes áreas y estrategias para cada alumno.

Articulación cultural

Se trata de asumir las diferencias culturales entre los distintos niveles. Según Gimeno Sacristán (1997), cada nivel educativo por sí mismo resulta una categoría histórica que acumula tradiciones y funciones sociales diferenciadas, y un determinado modo de comunicar saberes; de lo cual resulta una cultura particular. Cuando los alumnos pasan de un nivel a otro deben desaprender la cultura anterior y re-aprender un nuevo modo de ejercer el rol de alumno. *“Este año los alumnos de 6to. han asistido a una reunión con alumnos de 1er. Año de Secundario, donde les contaron cómo están trabajando y también qué cambia, tratando de desmitificar comentarios que lo muestran como muy difícil”* (12P). Otras escuelas, como la 41S y la 31S, realizan anualmente proyectos de bienvenida con el fin de reducir la ansiedad del pasaje.

Como sostenimiento de las trayectorias escolares

Este fue el sentido que tuvo el proyecto que se inició en la Provincia de La Pampa en el año 2011, como lo expresa SF: *“Entonces vos podés sentarte y trabajar con la trayectoria de ese chico,...qué le pasó, hasta dónde, hasta dónde puede, qué es lo que se hace en la escuela. Y no sólo ver los contenidos, ver todo”*. La articulación sería el medio para analizar cualquier obstáculo que se

presente en el tránsito escolar. Dicho por una docente del equipo directivo de la escuela 21S:

Yo veo que la mejora está en el conocimiento de la trayectoria escolar de los alumnos. (...) Todo eso lo seguimos analizando en la escuela primaria, y nosotros lo tenemos acá, entonces cuando el alumno llega al nivel secundario, nosotros ya tenemos un conocimiento del chico y los docentes también. Porque al trabajar todas las instituciones sobre ellos, es como que vos el conocimiento de los alumnos lo tenés y somos pocos. Nos ayuda a conocerlos.

El objetivo privilegiado por esta idea de articulación es el conocimiento del alumno por parte de las instituciones, lo que permite atender las peculiaridades individuales.

Articulación entre ciclos del mismo nivel

En dos escuelas se hizo este tipo de articulación. Una docente entrevistada de la escuela 21S explica que se trató de una iniciativa personal a partir de un posgrado que realizó en esos años: *“Entonces nosotros nos juntábamos a planificar y manteníamos la coherencia dentro del 2º ciclo, nos faltaba anexar 1º ciclo (...) nos costó un poco hasta que entendieron”*. Gimeno Sacristán (1997) sostiene que la coordinación entre docentes de una misma institución es fundamental para llevar a cabo con éxito un proyecto educativo unitario y coherente. En 21S hay documentación que muestra que los encuentros entre docentes de 6to. grado y 1er. año del secundario están formalizados.

Concepciones demandadas como ausentes

En algunos de los entrevistados se vislumbra la idea de articulación como continuidad metodológico-didáctica: *“A juntarnos a articular bueno, metodología, evaluación, actividades... (...) En cuanto a lo metodológico, en la unión de lo metodológico (...) hacer una verdadera secuenciación”* (12P). Y aparece sobre todo como demanda, como el aspecto no logrado, como lo que debería ser. Una Directora dice: *“Lo hacemos como algo muy cortado, me parece a mí, como algo sin sistematización... (...) Como que se empieza cada año con algo, una idea nueva”* (11S).

Este concepto de articulación metodológica se presenta como necesario pero aún no logrado. Desde otra perspectiva también se demanda la articulación de modos de acceso a los contenidos; al respecto en una escuela las maestras de Primaria reclaman que en Secundaria no se atienden las individualidades: *“... hay chicos que trabajan con contenidos (a) los que se les hace recortes, al momento de evaluar se les toman contenidos mínimos. Y después allá en el secundario les toman lo mismo”* (la docente de la escuela 34P se refiere a que no se hacen adecuaciones).

En el relato la falta de adecuación de contenidos se vive como una ausencia de articulación puesto que en Primaria se trabaja mucho con el tema, incluso con ayuda de los equipos técnicos del Ministerio de Educación.

Otros Significados

El listado precedente no agota los modos de entender la articulación encontrados en las escuelas. En una escuela se le dio a este concepto un significado con mucha apertura: “*Es más, está en uno de los pilares de nuestra tarea institucional la relación o el vínculo con la comunidad...*” (32S). Cuando la integrante del equipo directivo expresa esto, está refiriéndose por ejemplo a las tareas de promoción del colegio secundario al que pertenece, y de actividades en la comunidad, como el festejo del día del niño. De su relato resulta una noción ampliada del concepto articulación, sin límites claros.

En un momento de la entrevista otra docente de la misma escuela lo dice con claridad: “*entonces, es como que es tan amplio y se va abriendo cada vez más, porque después ya la comunidad viene a preguntar: ¿Quieren? ¿Pueden? ¿Entendés?*”. Aquí estaríamos cerca de aceptar que todo es articulación.

Discontinuidad política del Proyecto

El proyecto realizado en la provincia de La Pampa en 2011 se inició con una Administración política y fue decayendo y desapareciendo con la renuncia y/o el recambio de funcionarios del área de educación. Las acciones locales de las instituciones sobreviven desde entonces dependiendo de la voluntad de docentes comprometidos personalmente con la temática. Una ex Directora de la escuela 12P lo dice así: “*te quiero decir que no tuvimos más reuniones, nadie más nos preguntó nada... o pedirnos algo (...) y bueno la articulación se hace todos los años, pero a nivel actividades*”.

Sin embargo desde 2011 han surgido acciones que desconocen el proyecto original (Iniciativas de Coordinadores de Área, tareas asignadas a los Maestros Comunitarios, etc.). Es decir que podría hablarse de una discontinuidad entre administraciones, de lo cual resulta poca claridad y acciones superpuestas e inconexas entre sí. Así lo manifiestan docentes de distintas escuelas que desconocen la existencia de acciones previas o quedan confundidas preguntando entre ellas, o bien, no sabiendo qué responder. De aquí surge la inquietud presentada más arriba de reflexionar acerca de la articulación como proceso analizador de –entre otros aspectos– las acciones de administración y/o política educativa.

2. Cada nivel, una práctica. Discontinuidad de prácticas docentes entre los niveles Primario y Secundario de La Pampa

En este apartado se buscó un acercamiento a la construcción del sujeto que se educa y las estrategias que se aplican para enseñar y evaluar a ese sujeto. En el caso de las experiencias de las escuelas primarias y secundarias que trabajaron en 2011 con el proyecto de articulación señalado con anterioridad, se han construido tres ejes de significación no excluyentes a partir de las expresiones de los entrevistados, las cuales se comprenden a la luz de los encuadres teóricos que se desarrollan más abajo. Son los siguientes: prácticas orientadas a mantener el poder dentro de la dinámica institucional; prácticas relacionadas con la construcción del

sujeto educativo y por último, prácticas realizadas a partir de lo sugerido desde las direcciones de cada Nivel.

Prácticas orientadas a mantener el poder

Como han señalado diversos autores (Carusso y Dussel, 1999; Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2009; Fernández, 2001) las instituciones educativas albergan en su dinámica movimientos inherentes al manejo del poder. “Poder es la capacidad de incidir en la conducta del otro para modelarla” (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2009, p. 18), por lo tanto, la educación es poder, dice la autora, ya que ella no solo incide sino que en ocasiones, determina la conducta del otro individual o social. Respecto al poder en la institución, Fernández (2001) relaciona la dinámica de distribución de roles y asignación de responsabilidades institucionales con la toma de decisiones y el ejercicio libre y compartido del poder. La forma de organización de la escuela en lo referido a estas cuestiones determina el estilo institucional, que puede ser más abierto o cerrado y puede también ingresar en una perversa “dinámica de expropiación de poder en cadena” (Fernández, 2001, p. 58) cuando este no está distribuido de manera adecuada. En este caso la acumulación de poder en un solo sector o en una sola persona redundaría en un empobrecimiento de los niveles de compromiso y una pérdida de calidad en el funcionamiento institucional.

En función de lo expresado, las relaciones que se establecen entre escuelas de diferente nivel educativo podrían analizarse en función de pérdidas o ganancias en el poder o como dinámicas tendientes a diferenciarse entre ellas. En este marco puede comprenderse la siguiente expresión: *“algunas maestras de sexto veían como que las maestras que se habían ido al séptimo (del ex Tercer Ciclo), las habían traicionado, se habían ido a un secundario, se creían superiores...”* (SF). O esta otra: *“al principio era como que había resistencias, porque se entendía que era una forma de controlar lo que hacía una, para ver que hacía la otra en la otra institución”* (21S).

Estas citas dan cuenta de lo siguiente: es en el marco de las dinámicas de poder que los intercambios entre instituciones, sobre todo entre escuelas de distinto nivel, son entendidas en función del control y del ejercicio de ese poder. Máxime cuando se entiende ese intercambio como un reclamo por lo que los alumnos no saben: (Respecto de la devolución de un diagnóstico del Secundario) *“Noo, no puede ser, no puede ser, lo habrán tomado mal... Algo pasó. ¡No! ¿Viste? Entonces, en realidad uno no iba a juzgar nada, simplemente a ver, a partir de esto que tenemos cómo seguimos”* (32S). Atendiendo al léxico utilizado por las docentes en estos extractos de entrevistas: traición, resistencia, control, juzgar; lo que sucede entre los actores de las distintas instituciones remite a un contexto de lucha, donde se controla y se resiste para mantener o recuperar el poder que se vivencia disminuido al entrar los alumnos en el siguiente nivel.

Un aspecto relevante de esta orientación hacia el poder es la construcción de una imagen en la cual la institución a la que uno pertenece es la que está *“haciendo bien”* las cosas, en detrimento de la otra que en la lógica que se sustenta, lo está *“haciendo todo mal”*. Como prueba de lo dicho un directivo de primaria dice:

“Pero insisto en que, a nivel secundario a mí me parece que muchos de los profesores o profesoras tienen que cambiar la mirada” (34P). La misma persona dice en otra parte: *“(nosotros) tenemos contacto con los chicos, hacemos un seguimiento muy, muy intensivo te diría, muy cercano”*. El nosotros muy reiterativo en la estrategia argumentativa de quien habla, se opone al “ellos”, que en este caso son los profesores de Secundaria. La oposición remarca la voluntad de ponerse por “encima de” en una estructura donde el sistema de relaciones verticalizadas responde a una cadena de poder o gobierno que intenta la conducción de unos por otros, siendo el último eslabón el Estado (Carusso y Dussel, 1999).

Comentarios similares surgen de los docentes de Secundario, quienes expresan con respecto a las maestras de primaria: *“Como que acompaña mucho al alumno. Dicen bueno: no lo pudieron resolver, resolvámoslo todos juntos en el pizarrón, dice la profe de primaria. Lo resuelven todos juntos, llegan todos al resultado, y aún cuando haya errores, los salva”* (31S). Las acusaciones mutuas entre los docentes de los dos niveles muestran en realidad un esfuerzo por diferenciarse en la necesidad de mantener el poder que no se quiere relegar.

La insistencia en diferenciarse comparando lo que –desde la propia construcción– el propio nivel “*hace bien*”, en detrimento del otro, podría dar como resultado un reforzamiento de la propia identidad que endurecería las prácticas que se suponen caracterizan lo que ese nivel “*hace bien*” y el otro “*hace mal*”. Esto podría iluminar en parte la resistencia del colectivo docente para consensuar o bien, negociar tipos de prácticas con el otro nivel. En las entrevistas realizadas se hace claro que es más sencillo el intercambio social y administrativo que acompaña el traspaso de los alumnos de Nivel Primario al Secundario que la reciprocidad en las prácticas de enseñanza. Esto llevaría a un reforzamiento y aislamiento de la propia experiencia dentro de cada nivel.

Prácticas relacionadas con la construcción del sujeto educativo

Un segundo aspecto que incide en la diferenciación de prácticas de enseñanza entre niveles se relaciona con el tipo de sujeto que –se supone– atiende cada nivel. En el Nivel Primario se suele hablar de “*nenes*” y en el secundario de “*chicos*”.

Nosotros en la escuela primaria quizá es más fácil porque los nenes están permanentemente con nosotros, no son tantas las caras adultas que ellos ven, entonces. (...) Imaginate que estamos siete horas, ocho horas con los nenes, compartimos un almuerzo y estamos muy en contacto con los nenes, con la familia y con mis pares. (34P)

La nominación de los alumnos de Nivel Primario como nenes o nenas aporta toda una significación al sujeto que se construye en ese ámbito. Diversos autores (Ariès, 1986; Walkerdine, 1995) han considerado los procesos de escolarización masiva como formadores de una determinada concepción de infancia, esto es, una idea de niño es y de lo que implica la cultura infantil. De hecho, se ha relacionado esta construcción social de la infancia con el proceso de escolarización masiva, en cuanto ha contribuido a producir un sentimiento social de niñez, el

cual expresa la dependencia del niño con respecto al adulto y la necesidad de protección de aquel (Baquero y Narodowsky, 1994). Y es precisamente mientras se desarrolla la escolarización masiva estatal (siglos XIX y XX) cuando desde el ámbito de los derechos rige un paradigma centrado en la tutela del menor.

En virtud de lo expresado, el contenido de la construcción del sujeto de la educación de primaria como “*nene*”, podría estar relacionado con lo que en temática de derechos de la infancia se ha denominado Paradigma Tutelar (Beloff, 2004). Según esta concepción, los niños son considerados menores, objetos de protección, seres incompletos e incapaces que requieren un abordaje especial si están fuera del cuidado de una familia o de la tutela de la escuela del estado. Si como afirma la autora: “(la) distinción respecto del nivel de los significantes se corresponde en el plano de los significados” (Beloff, 2004, p. 25), entonces la frecuente utilización del vocablo *nene* en vez de niño, parece remitir a una infantilización del niño, tal vez como manera de remarcar su necesidad de protección y tutela escolar.

En esta construcción del sujeto educativo la protección a la que son sometidos los menores puede devenir en sobreprotección. El comentario que sigue, realizado por una maestra de sexto justifica esta posibilidad: “*Son muy chiquitos cuando pasan allá, yo considero eso, son muy chiquititos para acostumbrarse a esa forma de secundario entre comillas... (...) los veo muy chiquititos para adaptarse a un secundario*” (12P). La expresión deja constancia de un sentimiento muy común de las docentes de Primaria que sufren el paso de sus “*nenes*” de Nivel Primario a Secundario.

Junto con este sentimiento de ternura y dolor aparece el reclamo hacia el nivel que los recibe: “*Pero lo que veíamos es que nosotros en la escuela primaria por lógica quizá o porque somos menos los que tenemos contacto con los chicos hacemos un seguimiento muy, muy intensivo te diría, muy cercano*” (34P). Haciendo cargo al Secundario de una especie de destrato o desatención que hace que los alumnos vuelvan nostálgicos a visitar a sus maestras: “*Ellos lo único que hacen, durante el mes de marzo por ahí, vienen a la tarde acá los que van a la mañana, los de sexto, vienen a la tarde a mimosear un poco, como que extrañan*” (Ex D. 12P).

Otro reclamo al siguiente nivel se relaciona con la aparente dificultad de los profesores de atender las necesidades individuales de los alumnos.

Porque hay chicos que trabajan con los contenidos que les hacemos recortes, al momento de evaluarlos se les toman los contenidos mínimos, lo que trabajó, porque no...; y después allá en el secundario le toman lo mismo (lo mismo a todos), el chico no los va a alcanzar (Ex D. 12P).

Frente a este niño infantilizado, al que se protege para que no sufra por el pasaje a otro nivel educativo, podemos contrastar la mirada de la escuela secundaria que habla de la llegada de “chicos” que no pueden hacer nada solos:

Están dependiendo mucho del docente para... y se enojan, los alumnos se enojan, se enojan con la docente (...) hoy se nos planteó por ejemplo, en

primer año tuve otra vez que entrar por este mismo motivo. (...) Dicen: “nos borra el pizarrón” (...). No terminamos”, la profesora dice; “hace cuarenta minutos que estoy con esto”. Pero esto, son muy dependientes del profesor (31S).

Los profesores de secundario parecen reclamar los “chicos” autónomos que el nivel necesita según la construcción que hacen de su propio sujeto educativo. Entonces empiezan los problemas porque no son las mismas prácticas educativas las que se aplican para “nenes” que las que se realizan con los “chicos” de Secundario. La demanda se lee clara en las actas que una escuela secundaria realiza en sus acuerdos de articulación de abril de 2015: “*M. plantea la problemática de algunos alumnos en 1er. año que no realizan la operación de división sin descomposición, la mayor dificultad se da cuando deben resolver divisiones con decimales*” (Acta 21S). En igual sentido, la profesora de Ciencias Naturales de la misma escuela deja constancia en un acta fechada cinco días después que a los alumnos “*les cuesta interpretar un texto*” y aclara, luego, que esta habilidad requiere el desarrollo de ciertas competencias que no son propias del área de su incumbencia donde es imposible disponer del tiempo para leer cuatro veces el texto.

En resumen, la construcción que se hace del alumno en cada nivel, que deviene cultural, (Gimeno Sacristán, 1997) conlleva la puesta en marcha de prácticas disímiles. De allí que desde el Secundario se entienda la articulación –con insistencia– como una lista de logros que se reclama a las maestras porque son saberes que deberían conocer los alumnos de Primaria para ingresar al Secundario.

Prácticas realizadas a partir de lo sugerido desde las Direcciones de Nivel provincial

En este tercer eje se analiza la desarticulación de las directivas y sugerencias de las Direcciones de cada nivel dependientes del Ministerio de Cultura y Educación provincial. Expresiones de los docentes dan cuenta acerca de “*bajadas*”¹ relativas a las prácticas que no se condicen con lo que se aplica en el otro nivel. Existe constancia que en matemática se recibieron directivas desde el área de Enseñanza Primaria, pero en Secundario no se realizó la misma “*bajada*”. Asimismo, la escuela tuvo asesoramiento en Lengua y Ciencias Naturales, aunque esto no aconteció en Secundario:

Porque estamos viendo que ellos han tenido una bajada, una preparación, en matemática, todavía acá no... Pero una forma de enseñar una división que los chicos venían y bueno... cuando venían acá el docente de matemática le pedía eh una, cómo resolver una división y ellos la resolvían de una manera, el docente no la sabía (Dir. 32S).

1 Se prefiere utilizar el término “*bajada*”, porque es de uso cotidiano en las escuelas para referirse a las directivas del Ministerio de Cultura y Educación a través de documentos, jornadas y asesoramientos locales.

Por otra parte, cuando se realizan perfeccionamientos y jornadas en Secundaria, las sugerencias parecen desconocer las que se realizan en Primaria: *“Pero qué pasa, por un lado está la capacitación en primaria, supónete en ciencias, por otro la capacitación de secundaria, también en ciencias. Que no siempre articulan cosas parecidas”* (Dir. 32S). La docente luego explica que estas discrepancias llevaron a la necesidad de realizar reuniones entre los docentes de nivel primario y secundario para articular prácticas. Un detalle de este intercambio es la adopción de la secuencia didáctica como modelo de planificación, si bien es una definición establecida en Nivel Primario, en Secundario también comienza a adoptarse.

La desarticulación entre las Direcciones de nivel con respecto a sus respectivas instituciones no es casual. Las decisiones que se toman en el nivel micro y macro en política educativa no son lineales y espontáneas como podría pensarse (Almandoz, 2000), existen espacios de interpretación y negociación donde, a veces, se producen conflictos. Esto lleva a pensar que las instancias jerárquicas no se mueven por la racionalidad absoluta ni por la coherencia; muy por el contrario, ideologías, representaciones, prejuicios y hasta intereses personales pueden contribuir para que falle la articulación.

Por último, un aspecto importante que hace a la necesaria diversidad de prácticas entre niveles son los denominados “determinantes duros del dispositivo escolar” (Baquero y Terigi, 1996, p. 14). En el Nivel Secundario la estructura curricular divide materias que en Primaria se trabajan como área. Así lo dice una directora: *“Por ejemplo, sociales en la escuela se enseña en contexto: historia más geografía más economía, etc., en secundario esto no se da”* (Dir. 34P). Según Baquero (1996), estos aspectos organizativos de lo escolar proponen una cierta economía, una administración del espacio, del tiempo, de los recursos y roles; todo lo cual conforma la peculiaridad del contexto escolar. La división de las áreas en materias independientes una de otras favorece lo que este autor denomina descontextualización del aprendizaje, configurándose un tipo de institución y un modo particular de aprender en ella.

Conclusión

El Proyecto de Articulación iniciado en La Pampa en 2011 surgió del interés suscitado por la creación de roles institucionales y la reubicación de antiguos cargos que podían contribuir a articular entre los niveles Primario y Secundario. Las acciones que se realizaron: reuniones, asesoramiento y seguimiento local; permitieron la emergencia de proyectos institucionales de articulación, de diferente alcance y con características propias. El recambio circunstancial de autoridades trajo consigo un desentendimiento del proyecto iniciado desde la misma administración, de lo que resultó una sobrevivencia de proyectos locales con distinto grado de compromiso, dependiendo de la voluntad de sus actores.

El presente trabajo ha permitido observar a la articulación como una temática que atraviesa las múltiples dimensiones del sistema, se trata de aquel mecanismo que obstaculiza o facilita el pasaje de grado, ciclo y nivel. Este tránsito en un sistema tan graduado parece vertebrar todo lo demás. Se trata de aquello alrededor de lo cual se organizan las múltiples acciones y significados, y por eso se puede postular a la articulación como analizador del sistema, que devela esa complejidad, ese entramado de dimensiones.

La investigación también está mostrando los diferentes significados que los actores dan a la articulación, relacionándola de un modo más o menos intenso a la actividad escolar. Esto permite conocer aquello que se hace, cómo se hace y cómo se explica lo que se hace; y también comprender lo que se demanda, adscribiendo con esta actitud solícita nuevos sentidos a la articulación.

La articulación como analizador nos ha permitido profundizar en distintos aspectos del sistema educativo pampeano. Así, hablando de las prácticas que relacionan los niveles primario y secundario y su desarticulación, aquello que se hace en las escuelas primarias dista considerablemente de lo que se realiza en las escuelas secundarias y hay por lo menos tres ejes para dar significado a esas diferencias. En primer lugar, la dinámica institucional de gobierno y necesidad de conservar el poder lleva a considerar al propio como un nivel superior al otro, esto es igual para primaria y secundaria. Hay un convencimiento de que *“lo que hacemos nosotros es mejor”* y por lo tanto se repite lo que se viene haciendo y se reclama al otro nivel que no imita esto. Lo dicho refuerza lo propio, que se usa además para diferenciarse de *“lo otro”*, todo lo cual por sí mismo dificulta el intercambio y la articulación de prácticas educativas.

En segundo lugar, cada nivel tiene su propio público al que está dirigido, en cada caso el sujeto que se educa tiene una constitución diferente en las mentes de los educadores, para la escuela primaria se trata de *“nenes”* muy niños y para la escuela secundaria de *“chicos”* que llegan sobreprotegidos, demasiado dependientes de los maestros, y a los que hay que soltar. Las acciones que se aplican son entonces distintas, y mientras se realizan, se reclama al otro nivel la incompreensión del sujeto particular que tienen en sus aulas.

Las escuelas primarias y secundarias realizan prácticas diferentes porque, como se ha visto, sus propias Direcciones de nivel así lo recomiendan mediante asesorías locales y jornadas. En ocasiones, la diferencia lleva a los profesores de Secundaria a solicitar información a los maestros, que ha contribuido a generar acciones de articulación por la necesidad de limar los malentendidos. Sin embargo, no deja de ser llamativo que cuando se está pensando la articulación como solución a muchos males del sistema escolar, se desarticulen bajadas precisamente allí donde se declama sobre ella.

Por último, desde el punto de vista de las autoridades ha existido una desvinculación del tema, aunque por la historia propia de cada escuela o por el proyecto de 2011, la articulación continúa en las instituciones de múltiples maneras. Aparece como acción repetida o renovada, como objetivo y/o como demanda de lo que debiera ser, y está presente también como potencial desvelador de la

realidad. Estas significaciones permanecen por ahora invisibles para la administración provincial actual.

Bibliografía

- Almandoz, M. R. (2000). *La gestión escolar como escenario de proyectos de innovación. Estudio de casos orientado a generar propuestas de acción*. Organización de Estados Iberoamericanos- Observatorio de la Educación Iberoamericana y programa Desarrollo Escolar y Administración Educativa. Documento de Trabajo N° 2.
- Aries, Ph. (1986). La infancia. *Revista de Educación*, 281.
- Baquero, R y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes pedagógicos*. Buenos Aires: UTE/ CTERA.
- Baquero, R. y Narodowski, M. (1994). ¿Existe la infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 2(4), 61-66.
- Beloff, M. (2004). *Los derechos del niño en el sistema interamericano*. Buenos Aires: Del Puerto.
- Carusso, M. y Dussel, I. (1999). *La invención del Aula*. Buenos Aires: Santillana.
- Contreras Domingo, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Fernández, L. (2001). *El análisis de lo institucional en la escuela. Notas teóricas*. Buenos Aires: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *La transición a la educación secundaria. Discontinuidad en las culturas escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gvirtz, S., Grinberg, S. y Abregú, V. (2009) *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Lapassade, G. (1971). *Análisis institucional y sistema universitario*. Buenos Aires: Ediciones Culturales Olivetti.
- Lourau, R. (1991). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Walkerdine, V. (1995). Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: la inserción de Piaget en la educación temprana. En J. Larrosa (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

CAPÍTULO

9

Los momentos de transición escolar: condiciones de los docentes y exigencias hacia las instituciones¹

Sonia Alzamora

1 Una primera versión de este escrito esta publicada en Seoane, V. (Coord. Ed.). (2016). Seminario Nacional de la Red Estrado: Formación y trabajo docente: Aportes a la democratización educativa. (3: 2015: Ensenada). Actas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Trabajos, comunicaciones y conferencias; 26). Recuperado de <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/67>

Introducción

La descripción del movimiento entre los aspectos de las transiciones efectivamente regulados, la percepción de dichas regulaciones por los diferentes agentes y las posibilidades de actuación que éstos avizoran en su ámbito de desempeño, permitirá delinear hipótesis sobre la lógica práctica de los agentes en interrelación con las estructuras objetivas existentes en este aspecto del ámbito educativo (Popkewitz, 2000). Con la finalidad de producir un primer acercamiento a este interjuego analizamos los discursos del nivel intermedio de Coordinación educativa en la provincia de La Pampa (5 coordinadores y el delegado regional del Ministerio de Cultura y Educación) y de los directivos de salas/escuelas de distintos niveles (5 de Nivel Inicial (JIN)², 9 de Primaria, 8 de Secundaria). El *corpus* empírico está constituido por entrevistas realizadas a fines de 2014 en distintos lugares de la provincia (Norte, Centro, Oeste, Sureste).

El interjuego de las condiciones objetivas con las percepciones de los sujetos nos permite analizar los conflictos que están en la base de las diferentes prácticas (Bourdieu y Wacquant, 2005). A partir de este principio teórico-metodológico definimos dos categorías de análisis: una remite a la identificación realizada por estos agentes de la normativa sobre las transiciones escolares y de este modo, acceder al conocimiento de las imposiciones estatales y al reconocimiento de dicha acción sobre este aspecto de la vida escolar; en segundo término, a la evaluación de las condiciones institucionales anteriores y actuales que actúan en las decisiones de acompañamiento de los alumnos y alumnas en el pasaje de nivel.

Regulaciones y reconocimientos

En el plano de los agentes que dependen directamente de las Direcciones de Nivel del Ministerio, nos referimos a quienes ocupan funciones de Coordinación y en la Delegación regional del Ministerio, no hay conocimiento sobre la existencia de normativa que atienda al proceso de cambios entre los niveles educativos;

2 En Nivel Inicial se agrupan varias salas en un Jardín de Infantes Nucleado (JIN) a cargo de una directora, vicedirectora y cuentan con personal administrativo, cada sala está a cargo de una docente.

solo una Coordinadora de Nivel Primario menciona la resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 174/12 que plantea la importancia de la articulación, a la cual critica porque no contiene orientaciones ni precisiones operativas.

En el campo pedagógico las directoras consultadas de Jardín de Infantes Nucleado (JIN) así como de escuelas primarias y secundarias tampoco identifican normativa específica que regule las transiciones de los alumnos, solo una directora de JIN menciona de manera inespecífica “*el documento sobre trayectorias*” (suponemos que refiere al Documento de trabajo *Trayectorias escolares: debates y perspectivas*, del Ministerio de Educación nacional, 2009).

Hay otro plano discursivo con funciones de prescripción regulativa, que no es escrito ni fue aprobado formalmente, con reconocimiento por los directivos de todos los niveles que son las comunicaciones enviadas desde el Ministerio, vía Coordinaciones. Identificamos entre las mismas en el año 2014 que ha circulado información sobre las articulaciones. En entrevistas a Coordinadores de los tres niveles sostienen que si bien siempre se realizaron acciones en el plano institucional; por primera vez, se construyeron acuerdos internos para articular con Primaria, los que surgieron como intereses actuales derivados de una Jornada Institucional promovida desde el Ministerio para su tratamiento en las escuelas. En el caso de Secundaria se propuso la inclusión dentro de los Planes de Mejora Institucional³. Este discurso se corresponde con lo explicitado desde las direcciones de JIN que mencionan haber recibido recomendaciones sobre la articulación; en algunos casos, se realizaron reuniones con los Coordinadores de niveles y directivos de escuelas primarias donde se plantearon lineamientos sobre este tema. El mismo discurso es referenciado por cuatro directoras de escuelas primarias y tres de secundaria, quienes recibieron desde su Dirección de Nivel respectiva este tema como línea de trabajo para la última jornada institucional con los docentes, realizada en octubre de 2014.

Entre las acciones, los responsables y las condiciones posibles

La estrategia detallada por los entrevistados para involucrarse en el acompañamiento de los alumnos en el cambio de nivel, independientemente del cargo y nivel educativo, consiste en realizar visitas a escuelas donde podrán continuar la formación durante una jornada o bien, en varios días, en distintos horarios; y una escuela lo extiende durante toda la semana para realizar distintas actividades. Esto se completa con el envío de documentación al comenzar el año (legajos, documento de trayectorias complejas, informes pedagógicos de alumnos integrados) así como remitir o intercambiar comentarios sobre lo enseñado, aunque esto en menor medida porque requiere reuniones de docentes en tiempo extraescolar.

3 Plan cuyo objetivo es contribuir a la institucionalización y fortalecimiento de la Educación Secundaria; para ello, se otorga la posibilidad de contar con importante financiamiento a las instituciones escolares. Aprobado por Resolución CFE N° 86/09.

La descripción de las actividades es coincidente en los discursos de los directivos de los tres niveles y los Coordinadores. No obstante, hay quienes realizan otras acciones, como la directora de un JIN que propuso en las salas de Jardín a su cargo, además de lo ya mencionado en el párrafo previo, la lectura conjunta de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) del otro nivel; directoras de escuelas primarias se han ocupado de generar espacios y tiempos compartidos de clase entre alumnos de 6to. y de 1er. año; otras propuestas promueven reuniones entre directores y entre docentes de ambos niveles así como también encuentros con los padres para informarles de distintos aspectos de la vida escolar a la cual ingresarán sus hijos.

Cuando estas actividades ya instaladas en las rutinas de cada nivel desde hace varios años, y hasta décadas puede decirse, son evaluadas por los agentes hay un común acuerdo que las visitas de los alumnos en tanto recurso central son insatisfactorias. Así es mencionado por una Coordinadora de Nivel Inicial porque sostiene que hace falta “*una vuelta pedagógica*” que aún no se encuentra. Las directoras de este nivel sostienen que, si bien históricamente se han realizado acciones de articulación con el 1er. grado, estas son de corte recreativo, de socialización; la evaluación es negativa y sostienen expresiones como que “*no está allanada*”, “*se complica*”, “*es una preocupación*”, “*no alcanza con una o dos reuniones de docentes*”. Las experiencias realizadas son aisladas, de escaso tiempo a excepción de una que se hizo durante todo un año escolar pero este dependió de las características de las docentes de sala y de primer grado.

En el Nivel Primario coinciden los directores en la importancia de la articulación entre los primeros niveles pero con la condición que se conviertan en planificaciones institucionales y que no se sostengan en el plano de unas actividades de fin de año.

La dificultad para relacionar las escuelas primarias con secundarias, para dos directoras de Nivel Secundario, se debe a la posibilidad de los alumnos de definir el colegio a diferencia de la opción anterior de escuelas vinculantes, la cual permitía realizar acciones con las escuelas derivadoras (en la estructura del pase al Tercer Ciclo de EGB y al Nivel Polimodal). Esta situación genera discursos diferenciados entre Coordinadores de Primaria y Secundaria; quienes sostienen que la propuesta anterior permitía conocer aquello que se estaba enseñando y los logros de los alumnos por parte de la escuela receptora y por ende, trabajar en conjunto y la posición del Delegado ministerial, quien insiste que ahora padres y alumnos pueden optar y antes nada garantizaba la articulación efectiva.

La articulación se visualiza como una figura de coordinación interescuelas para cumplir con la prescripción formal; sí es posible observar que se trata de cumplimentar con una función socializadora en la nueva cultura institucional aunque desde la evaluación de los agentes, se encuentra ausente o es escasamente trabajado el componente pedagógico.

En atención a la necesidad de revisar estas prácticas, desde las Coordinaciones de Nivel Inicial y Primaria, a fin del año pasado, se establecieron acuerdos de articulación de saberes que se deben fortalecer y dar continuidad. También se

pretende respetar la organización de los bancos en el aula como en el Jardín. En el caso de estos dos niveles es posible establecer acuerdos entre salas y escuelas por el pase de la casi totalidad de la matrícula.

En el caso del Nivel Secundario, un Coordinador menciona un acuerdo con las Coordinadoras de Primaria para acompañar a los alumnos en la elección de la modalidad de escuela, si bien evalúa que es más factible de cumplimentar en centros menos poblados porque la oferta de escuelas es acotada por una parte y por otra, porque pueden reunirse los docentes para compartir los logros y las expectativas. Esto es dificultoso en las ciudades porque aumenta la cantidad de establecimientos, de docentes y la escasez de tiempo de éstos porque trabajan en diferentes instituciones durante el día.

Las iniciativas antes descriptas son contestadas por directivos que no pierden de vista los condicionantes existentes, tales como la situación laboral docente inestable que lleva a rotaciones permanentes en los cargos así como jubilaciones que impiden continuar con lo proyectado de un año al siguiente. En el caso de Nivel Inicial, las directoras mencionan su dependencia de la voluntad de las directoras de las escuelas primarias, que a la vez están sujetas a requerimientos propios del nivel, en especial la alfabetización que insume la mayor parte el tiempo. Es común el reclamo por la ausencia de mecanismos para compartir información entre docentes y por depender de la voluntad de los agentes escolares.

Las relaciones entre las escuelas de diferentes niveles, en el proceso de acompañamiento de estudiantes, son presentadas por los agentes con un marcado carácter experiencial y como iniciativa y actuación de las instituciones. Esto se corrobora con los dichos de una Coordinadora de Nivel Primario que hace corresponder la articulación a *“la importancia que cada escuela le otorgue”*, responsabilizando a los agentes escolares de las acciones y estrategias desplegadas. Como excepción a esto, ciertos entrevistados mencionan las acciones que realizan dentro del plan nacional Centros de Actividades Infantiles (CAI) en particular y sus líneas de maestros comunitarios (trabajo con familias) y maestros puentes (para el pase de niveles), con el cual cuentan un acotado número de escuelas de Nivel Primario; aunque la función de articulación que pueden cumplir desde esos cargos no goza de un reconocimiento generalizado en los agentes consultados, solo dos directoras y una Coordinadora de Nivel.

En el caso de la Educación Secundaria, por la novedad de su universalización, tiene en la estructura curricular los espacios de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes para el 1er. año con continuidad en 2do. y 3er. año; con cargas horarias, perfiles docentes y apoyatura para la formación de los docentes, al menos en los dos primeros años de implementación del Nivel pero debido a la constante rotación de docentes, quienes los ocupaban en el momento de realización de la capacitación no continuaron en los años siguientes en dichos cargos. Estos espacios no son visibilizados como instancias de articulación por parte de los entrevistados. Un indicio de la ausencia de criterios de priorización de dichos espacios a través de una política de cargos con mayor estabilidad y con cierto perfil docente.

La carencia de un proyecto de articulación desarrollado por los equipos técnicos de la provincia con las escuelas es una crítica realizada desde la Delegación ministerial regional, donde sostienen que el único modo de seguimiento de los alumnos es a través del sistema informático, SAGE, con las dificultades que presenta para identificar a cada sujeto; motivo por el cual no se permite el análisis de trayectoria a excepción que se realice un rastreo personal. Desde el Ministerio no ha habido hasta 2014 acciones sistemáticas de articulación, a excepción de ciertos proyectos sin sistematización, como el de maestro articulador realizado años atrás por una integrante de un equipo técnico en una ciudad de la provincia.

Hay nuevas propuestas sobre articulación en elaboración a fines de 2014. Las entrevistas realizadas dan indicios que se está instalando en el discurso de los directores de escuelas la importancia de este tema y por esto, le darían el estatuto de acción planificada dentro del proyecto institucional. En las acciones proyectadas por cuatro directores de Secundaria se sostiene la importancia del trabajo conjunto de docentes de la misma escuela para construir propuestas compartidas y por otra parte, con el otro nivel para conocer modos de trabajo, contenidos, legajos.

Observamos divergencias importantes entre los directivos del mismo nivel educativo sobre los objetivos a considerar en dicha articulación; tal el caso del juego en el Nivel Inicial que para unas es contenido y para otras es estrategia de enseñanza así como también muestran diferencias en la alfabetización, en la multitarea, la organización espacio-temporal. Esto mismo se observa en el Nivel Primario, con la diferencia que en ciertas escuelas que cuentan con el cargo de maestro puente (Programa CAI) se descarga de las tareas de vinculación interescuelas a los docentes de aula. Estas diferencias son indicios de la ausencia de criterios acordados intra e interniveles para relacionar las propuestas formativas de dos niveles.

Hipótesis de trabajo

El proceso de transición de los alumnos entre los niveles inicial, primario y secundario para la mayor parte de los agentes es descripto como el cumplimiento de acciones rituales, realizado desde hace años sin demasiada modificación. Es más bien una obligación asumida por las instituciones escolares y en particular, por los agentes docentes y directivos; esto lo instala en el plano de las experiencias que puede o no sostenerse según la voluntad y la permanencia en el cargo. Las dificultades para acordar criterios de articulación con la cual se encuentran en este momento es un ejemplo de la ausencia de definiciones conjuntas como sistema educativo, mostrando a cada Nivel en un comportamiento territorial con límites precisos hacia afuera y sin definiciones acordadas en su interior.

Los directivos y docentes de los niveles educativos obligatorios se guardan recelos entre sí por los compromisos de formación que asumen o deberían asumir con cada cohorte de estudiantes y se cierran sobre sus propios objetivos, sin considerar procesos de enseñanza y aprendizaje realizados previamente. Hay

una orientación hacia el propio nivel y la institución creando un entorno moral de ausencia de solidaridad (Ball y Youdell, 2007), a modo de estrategia de sobrevivencia ante las condiciones de autointensificación laboral, pluriempleo, con cargos cubiertos por personal que no necesariamente cuenta con titulación y con contratos temporales (Programa CAI por ejemplo); escuelas profundamente diferenciadas según condiciones de los estudiantes, tipos de gestión pública y privada, localización geográfica (tamaño de las urbes/ámbitos semirurales) e inmersos en relaciones que producen en los docentes agotamiento, frustración y deseo de abandono del trabajo (Alzamora, 2017).

La escasa revisión de las estrategias instaladas en estos momentos de pasaje dentro del sistema educativo sigue manteniendo una situación cuyos efectos, ya conocidos, son el predominio de una acumulación de condiciones de discontinuidades en planos curriculares, pedagógicos, institucionales; lo cual exigiría un trabajo de acomodación a los estudiantes que les requiere contar con un capital cultural para resituarse y así, continuar su trayectoria escolar.

Podemos señalar el contraste entre lo acontecido con lo estipulado en las leyes de educación y en normativas del CFE que dejan sentadas las responsabilidades de las jurisdicciones en el desarrollo, seguimiento y supervisión de estrategias de articulación; como el *Plan Nacional de Educación Obligatoria y formación Docente 2012- 2016* que, en distintas matrices que conforman el modelo educativo, establece un cronograma para el cumplimiento de acciones de articulación entre niveles y ciclos justamente para garantizar la inclusión y permanencia de los alumnos.

En el ámbito de actuación de los agentes escolares, asistimos a una devaluación del discurso normativo ante el mantenimiento de las condiciones institucionales y laborales previas a la reforma en curso. A partir del análisis previo podemos sostener que se requiere desde el ámbito ministerial la construcción de nuevas estrategias de articulación como parte de la responsabilidad y compromiso docente, sin modificación de condiciones estructurales del funcionamiento del sistema educativo. Ahora bien, podemos preguntarnos si es un problema de la implementación jurisdiccional; para esto se pueden buscar respuestas sobre las condiciones económicas del Ministerio y de la constitución de sus cuerpos de agentes técnicos a cargo de estas tareas. Avanzamos en las hipótesis aún más y nos ubicamos en los modos de funcionamiento del Estado que coloca la responsabilización en el plano de las instituciones escolares y por ende, de los agentes escolares, y ante esto consideramos que es una medida más de la reconfiguración de la acción estatal. Siendo así, puede pensarse la presencia de un orden impuesto que apuesta su metacapital –propio de las agencias estatales que dan legitimidad a las acciones por su entidad política general– en jugadas que, discursivamente, sostienen una figura de Estado presente a través de la fijación de objetivos y de la supervisión para conducir la política y ofrecer programas y servicios. “Se trata de procesos de nueva reglamentación. No representan el abandono por parte del Estado de sus controles sobre los servicios públicos, sino el establecimiento de una nueva forma de control, lo que algunos denominan el ‘descontrol

controlado” (Ball y Youdell, 2007, p. 38). Las consecuencias son visibilizadas en los modos de relación y en las funciones de los docentes, en el caso de la articulación queda librada la actuación a la voluntad y al compromiso del agente escolar ante la ausencia de estrategias estructurantes que posibiliten otra actuación. De este modo, contribuyen a la reproducción del paradigma vocacional que disciplinó los cuerpos docentes desde el inicio del sistema educativo nacional y que aún se sostiene en el contexto socio-político del siglo XXI.

Bibliografía

- Alzamora, S. (2017). *Configuración del campo de la formación docente permanente en el Nivel Medio en la Argentina. Estudio del caso de la provincia de La Pampa*. Santa Rosa: EdUNLPam, serie Tesis Doctoral.
- Ball, S. y Youdel, D. (2007). *Privatización encubierta de la educación pública. Informe Preliminar*. Internacional de la Educación, V Congreso Mundial.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Popkewitz, T. (2000). El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales. *Perfiles Educativos*, 22, 5-33.

CAPÍTULO

10

**La percepción de los
alumnos en su propia
trayectoria escolar al pasar
del escenario de primaria
al de secundaria**

Ivana Guardia, Belén Rubio y Silvia Passo

Introducción

Realizar el pasaje de la educación primaria a la secundaria es un cambio que experimentan los estudiantes a través de diferentes mecanismos de acomodación. Además de los desafíos que el inicio de la adolescencia les impone, también deben enfrentarse a una nueva perspectiva del conocimiento y a otra forma de asumirlo. Cada institución escolar remite a un conjunto de procesos que cimientan su organización. De este modo, aquello que resultaba natural para el estudiante de Nivel Primario, se vuelve novedad en el siguiente nivel. Al finalizar el 6to. grado y en el término de pocos meses, los estudiantes, pasan de ser “los más grandes” de una escuela para convertirse en “los nuevos” del nivel siguiente.

Desde los primeros momentos que viven como ingresantes al Nivel Secundario deben interactuar de acuerdo con un instituido (Castoriadis, 1999) que, de diferentes maneras, establece nuevos modos de desenvolverse (como miembros de la clase, como parte de los grupos de pares, como referentes activos, etc.). Los estudiantes constantemente se encuentran que deben monitorear, interpretar y actuar en formas social y académicamente apropiadas según las normas de la institución.

El ámbito familiar acompaña este proceso, según las representaciones construidas acerca de las escuelas, y esto actúa en el modo en que se perciben y valoran las nuevas dinámicas institucionales, ajustándolas, en mayor o menor medida, a las pretensiones educativas anheladas.

Debido a la diversidad de aspectos que se movilizan en estos momentos de cambio de nivel y de ciclo es que nos interesó priorizar a los estudiantes de diferentes edades en las relaciones que establecen con los adultos, con las instituciones educativas y hacia el conocimiento escolar.

Nos enfocamos en representaciones de alumnos de 6to. grado de Primaria y 1ro. de Secundaria con el objetivo de conocer sus percepciones acerca de esos momentos de cambio de culturas institucionales. Para ello, decidimos realizar una encuesta en escuelas de estos niveles en distintas zonas de la provincia de La Pampa (norte, centro y sureste) para tener una perspectiva más amplia del fenómeno de estudio.

Seleccionamos categorías de análisis de las encuestas realizadas a 178 alumnos, de escuelas primarias de las ciudades de General Pico, Santa Rosa, Bernasconi y Quemú Quemú; y 206 alumnos de primeros años de las localidades antes mencionadas a las que se sumaron San Martín, Realicó, Leuvucó y Telén. Es importante referir que las encuestas realizadas tuvieron las mismas preguntas con el objetivo de constatar el imaginario colectivo de aquello que podría significar la transición de un nivel a otro y la experiencia recientemente vivida por quienes ya están en Secundaria. A fin de garantizar continuidad en los datos tuvimos el recaudo metodológico de definir que los alumnos encuestados en 1er. año hubieran asistido a la escuela en la que se encuestó a los alumnos de 6to. grado siendo, por lo tanto, comparables las experiencias institucionales.

Realizar la recolección de datos para la presente investigación no resultó una tarea fácil. Distintos obstáculos relacionados con permisos y grados de apertura institucional fueron actuando como selectores de la muestra. Salvados los inconvenientes iniciales y gracias a la colaboración de Directores de escuelas que facilitaron el contacto con los docentes, pudimos realizar las encuestas en el mes de noviembre del 2015.

En este escrito exponemos parte del análisis de ese instrumento aplicado. A continuación, se desarrollará un breve enunciado sobre el proceso de adaptación como eje principal del escrito, en el cual se analizarán los cambios de la cultura institucional y los vínculos afectivos; es a partir de allí que enmarcamos el análisis de la percepción de los estudiantes sobre su rendimiento escolar en ambos niveles, en términos comparativos, de acuerdo a las propias trayectorias escolares vividas y la percepción acerca de la evaluación, los procesos de enseñanza y aprendizaje y materiales de estudio.

El proceso de adaptación como eje transversal a la transición

Se sostiene como hipótesis que la transición entre el Nivel Primario y Secundario es una experiencia social y personal, la cual además puede ser progresiva y positiva, ayudando a avanzar o, por el contrario, provocando crisis e incluso la exclusión. Con la intención de indagar sobre dicho postulado nos preguntamos sobre lo esperado y/o acontecido en cuanto al reconocimiento y aceptación de los pares en ambos niveles, así como también la importancia de los vínculos socio afectivo en los momentos de dicho pasaje.

Tal como sostiene Rossano (2006), el signo que caracteriza el pasaje de un nivel a otro es el *cambio*, ligado específicamente a la inserción en un nuevo ámbito con otra cultura institucional en donde el grupo de pares cambia y con ellos se inaugura una serie de incertidumbres, en el cual se pasa de pertenecer a un grupo con el que se tiene una historia en común a insertarse en un nuevo grupo en el que todavía no hay lazos de afecto y posibilidad de contención. Además, la autora señala que el pasaje al nuevo nivel trae también una relación más impersonal con los profesores, en relación con el vínculo que tradicionalmente construyen los niños de la primaria con el maestro.

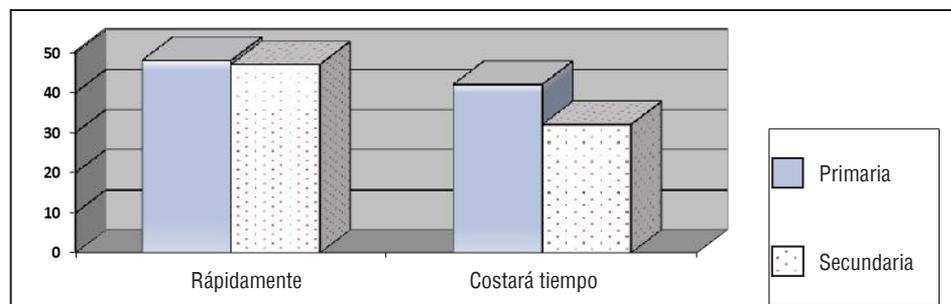
Ante el interrogante referido a que esperan encontrar en la nueva institución, un 24 % de los estudiantes de 6to. grado afirman que sus expectativas son encontrar nuevos maestros y materias y 16 % espera hallar nuevos compañeros y amigos. Asimismo, el 17% de estudiantes de 1er. año ante el interrogante si encontraron algo nuevo en la escuela que iniciaron refiere a la variante social (hacer amigos), distribuyéndose el resto de las respuestas en números muy bajos respecto a aspectos organizacionales y curriculares (espacios curriculares, evaluaciones, clases, metodología, exigencia, entre otras).

Se evidencia la importancia de las relaciones sociales y/o afectivas con docentes y pares; los estudiantes perciben a la transición como un proceso de resocialización, en el cual depositan la adaptación a una nueva cultura vinculada con la aceptación social.

Tal proceso de expectativas construidas se resuelve en una rápida socialización en la cultura para poder hacer frente a las exigencias que realizan desde las asignaturas. Al respecto, Kirkpatrick (citado por Ruiz Guevara, Castro Pérez y León Sáenz, 2010, p. 4) expresa que “los alumnos, en esta etapa de su vida, tienen una gran capacidad de interpretar el mundo escolar y el colegial, lo cual de alguna manera influye en la estructuración de sus acciones en estos mundos”. De este modo, las creencias, los temores, las expectativas y la motivación en los estudiantes se convierten en elementos determinantes en el comportamiento y actitud de ellos hacia su experiencia de transición y por ende, hacia la vida en la Secundaria. En este sentido la autora antes citada continúa diciendo que “las impresiones y experiencias iniciales de los estudiantes al ingresar a la secundaria, pueden traducirse en comportamientos difíciles de cambiar” (...) y que “lo que los estudiantes piensan de la secundaria y las cosas que les suceden allí son importantes y afectan la manera en que se comportan académica y socialmente en ese contexto” (p. 4).

Respecto de la adaptación que los estudiantes esperan en la transición y lo que acontece durante el primer tramo, se retoman las voces de los estudiantes de 6to. grado, en donde un 48% manifiestan que podrán adaptarse rápidamente en siguiente nivel y un 42% sostienen que les llevará tiempo la adaptación. Por otra parte, un 47% de los sujetos del nivel secundario afirmaron que se adaptaron rápido a los cambios de nuevo nivel.

Gráfico N° 1: Autopercepciones de los estudiantes en cuanto al tiempo de adaptación en la transición



Existe una visible vinculación entre la adaptación y la aceptación de pares, teniendo en cuenta los datos anteriores le sumamos que un 61% de los mismos estudiantes encuestados sostienen que fueron aceptados por sus pares rápidamente en el transcurso del 1er.año. A partir de esto, encontramos una constante vinculación entre ambas variantes, infiriendo la importancia que presenta la aceptación de los pares y docentes en este proceso de transición. A los alumnos de 1er. año les preguntamos si extrañan la escuela primaria. El 54% responden positivamente en contraposición al 36 % que manifiesta lo contrario. En base a los datos extraídos, la mitad de los estudiantes podríamos decir que se encuentran –al momento de realizar la encuesta– en una etapa de extrañamiento, en la cual el alumno entra en un universo institucional desconocido, cuyas pautas difieren del universo de procedencia. Por otra parte, se supone que la restante población comienza a transitar un período de aprendizaje con la intención de concretar un tiempo de afiliación, el cual supone el proceso requerido para el dominio explícito y manifiesto de las nuevas reglas (Poggi, Teobaldo, Marengo, Pini y Scagliotti, 1997).

Es aquí donde comprendemos que este sentimiento de añorar la otra institución refiere, en parte, al reconocimiento que estos sujetos manifiestan sentir en la misma por parte de los docentes. Los datos muestran que el 58% de los alumnos del Nivel Primario considera que es conocido por los adultos de la escuela y ante el mismo interrogante, entre quienes transitan el Nivel Secundario solo un 32% sostienen que los docentes los conocen bien; afirmando, por lo contrario, un 73% que durante su escolarización primaria se sentían muy conocidos por aquellos actores institucionales.

No se puede pasar por alto que uno de los problemas en la transición es el abandono que los alumnos deben realizar de las relaciones con los docentes, se muestra que en la escuela primaria los vínculos son cuasiparentales, con un fuerte predominio de la afectividad por el reducido número de maestros con los cuales interactúan; esto en contraposición a las establecidas en las secundarias, las cuales se basan en vínculos plurales que promueven relaciones de anonimato, por lo menos en el tiempo de extrañamiento y de aprendizaje. El pasaje al nuevo nivel trae consigo una relación unipersonal con el profesor, cada profesor tiene más alumnos que el maestro de grado, suele trabajar en varias escuelas, hay menos tiempo compartidos (Rossano, 2006).

Ante lo dicho, tomamos la idea de *invisibilidad* del trabajo de Rossano (citada por Terigi, 2006, p. 295) quien afirma que en esta transición se establece un territorio “sin jurisdicción clara”, es decir los niños y niñas se vuelven invisibles tanto para el nivel del que egresaron como para el nivel al que deben ingresar; al respecto afirma que “nadie los espera ni los busca pues ya han egresado de la escuela primaria pero todavía no pertenecen a ninguna otra institución educativa” (p. 300). Por lo tanto, este concepto, *invisibilidad*, nos permite analizar las acciones que históricamente ha descuidado el sistema para producir la unidad declamada.

La primer Ley de Educación Común N° 1420 (1884) no consideraba necesario el seguimiento porque la obligatoriedad educativa cesaba al finalizar la

educación primaria. La Ley Federal de Educación dio los primeros pasos de articulación en ese sentido al extender la obligatoriedad hasta 9no. año, pero no hubo tiempo real –debido a la gradualidad de su implementación– para capitalizar todos los avances y retrocesos que, a modo de ensayo y error, se fueron poniendo en práctica para lograr la articulación entre niveles y escuelas vinculantes. Y en la actualidad, a pesar de ocuparse en el terreno discursivo del tema en cuestión, no se observan desarrollos de modos de conexión y seguimiento que acompañen la trayectoria escolar de los alumnos en ambas puntas de la transición entre niveles. De esta manera,

Queda en las manos de las familias, casi con exclusividad, la responsabilidad de gestionar la inscripción, de volver a mandar a los chicos a la escuela. Así cuando por diversas razones las familias dudan sobre la conveniencia de promover la continuidad de la escolaridad, algunos alumnos quedan suspendidos en un espacio sin clara definición (Rossano, citada en Terigi, 2010, p. 300).

La continuidad de la educación entre un nivel y otro lleva a las familias a considerar decisiones tan diversas como urgentes. La elección de la escuela es una de ellas sino la más importante, la más movilizadora. En cuanto a los motivos para definir dónde continuarán la trayectoria al terminar 6to. grado se sostiene, a partir del entrecruzamiento de datos, que los alumnos concurren de diferentes barrios o sectores de la ciudad, cuestión que pone en tensión preconceptos que han quedado de la Ley Federal de Educación (del año 1993), la cual vinculaba escuelas primarias con las de Tercer Ciclo por circuitos de ubicación territorial, debiendo concurrir de manera obligatoria a la escuela vinculante del barrio y no a otra; lo que impedía, consecuentemente, la libre elección.

En la actualidad, obedeciendo a los objetivos prioritarios de la vigente Ley sobre el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades, esto ha cambiado: todos los alumnos que egresan de la escolaridad primaria pueden inscribirse en el colegio secundario que deseen sus familias. Las instituciones educativas ponen como única restricción de acceso, el número de vacantes disponibles según su estructura y funcionamiento interno; por lo que si la inscripción excede este número, se aplica el mecanismo de sorteo hasta completar el cupo estipulado. Quienes no pudieron ingresar al colegio elegido como primera elección, tienen la posibilidad de ingresar en el de segunda opción.

Si bien solamente los abanderados y escoltas tienen acceso directo en el colegio de su preferencia, son los padres quienes al momento de inscribir a sus hijos tienen en cuenta el funcionamiento de la institución y en segundo lugar, la asistencia de compañeros y hermanos. Esta situación no acontece en una de las instituciones indagadas con imagen social negativa, donde un alto porcentaje de alumnos asiste ante la falta de otra alternativa; esto explicaría la pretensión de cambio al siguiente año de escolaridad.

Auto-percepción del rendimiento escolar

Los seres humanos tenemos la capacidad de percibirnos a nosotros mismos y a partir de ello construir una autoimagen. En este proceso se incluyen las experiencias personales, la información objetiva, verbal y subjetiva que recibimos de los demás y de nuestros ámbitos de pertenencia. Cada persona infiere cuáles son sus estados internos (creencias, actitudes, motivos y sentimientos) o cuáles deberían ser, al percibir la forma en la que está actuando ahora y recordando la manera en la que ha actuado en el pasado en una situación determinada. La persona utiliza este autoconocimiento para razonar las causas o determinantes más probables de su conducta.

Según Jodelet (2006), la problemática de la identidad se constituye a partir de la reflexión sobre el *otro*, como representante de la diversidad entre las personas y de la alteridad, como un gradiente que va de la cercanía a la diferencia y a la exclusión. El *yo* se forma siempre en relación con un *otro*, una persona diferente o similar que nos constituye desde el inicio. La mirada del otro se constituye como un *espejo* que permite tener una idea de sí mismo/a y lo constituye como persona. En el mismo sentido, Harter (1983/1987) define la autoestima como “diferentes valores que uno coloca sobre el “Yo” como persona, un juicio que puede ser contrastado con otras evaluaciones o juicios sobre la competencia de uno mismo en áreas o dominios específicos. Consideramos que la autoestima sería, por decirlo así, el componente afectivo-evaluativo del autoconcepto (García Torres, 1983) y que:

Es una actitud básica que determina el comportamiento y el rendimiento escolar del alumno. El desarrollo de la autoestima está estrechamente relacionado con la consideración, valoración y crítica recibida por los niños de parte de los adultos. Cuando un niño fracasa en un área específica en su rendimiento escolar, la autoestima se verá amenazada. En cambio cuando tiene éxito, el niño se siente aprobado, aceptado y valorizado; los sentimientos asociados a esas situaciones de éxito van a ir modificando de manera positiva las percepciones que el niño tiene de sí mismo (Cabrera Bueno, 2014, p. 10).

Nos proponemos relacionar el concepto de auto-percepción con el de rendimiento académico o escolar, por considerarlo una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en la trayectoria escolar de los estudiantes. El concepto de rendimiento académico involucra tanto variables individuales como aquellas relacionadas con el entorno. De manera tal que los estudiantes conforman una representación escolar de sus potencialidades y/o debilidades, basada en vivencias propias relacionadas con la eficacia, la competencia, las metas, el éxito o el fracaso.

El paso de la escuela primaria a la secundaria históricamente ha implicado un cambio en la cultura pedagógica: en los objetivos, en los contenidos y procedimientos de la enseñanza; cambios que se afrontan desde situaciones personales,

familiares y sociales peculiares (Gimeno Sacristán, 1997). Asociados a ellos pueden devenir otros pequeños cambios que pueden estar o no marcados ritualmente o ya institucionalizados. Por ejemplo, cuando un estudiante experimenta la enseñanza de diferentes profesores en distintas materias de un mismo curso, debe vivenciar procesos de adaptación exigidos por la “discontinuidad curricular”; focalizando este concepto en la visión de que aún dentro de un mismo nivel educativo obligatorio es posible experimentar falta de acuerdos y coherencia interna relativas a las dimensiones organizativas, pedagógicas y curricular.

La educación primaria y secundaria se diferencian en la complejidad que entrañan los diversos grados de autonomía, decisión y responsabilidad por parte de los estudiantes. Así, el estar y formar parte de la escuela es una construcción que se realiza en el día a día, en el contacto con los pares y con los docentes.

Para conocer la visión que construyen los alumnos sobre este proceso, realizamos diversas preguntas en la encuesta; en este caso dirigidas al rendimiento en las materias en general y a la visualización de su propia trayectoria en el futuro inmediato.

Ante la pregunta ¿cómo andas en la escuela este año? El 46 % de los alumnos de 6to. año, de la muestra extraída en toda la provincia, contestaron que muy bien, el 33% asumió que andaba bien, un 18% admitió que su rendimiento era regular y solo un 1 % planteó que su situación era mala.

Y al preguntar ¿cómo se imaginan que les irá en la secundaria con las materias?, el 71 % promedio asiente que podrá acostumbrarse, 20 % duda y responde “no sé si podré”, un 8% no responde y solo un 1% utiliza otro tipo de respuesta entre las que se lee: “no podré”, “me irá regular”, “habrá muchas pruebas” o “será más difícil y habrá más materias”.

El análisis de estos datos muestra que los alumnos de Nivel Primario que afirman tener una trayectoria muy buena o buena, suponen que durante su transición al nivel secundario les irá bien y no les costará tiempo adaptarse. Sin embargo los que manifiestan tener una trayectoria regular o mala no tienen la misma certeza.

Nos atrevemos a pensar –en términos de hipótesis– que quizás esta autopercepción del rendimiento escolar desfavorable que tienen los estudiantes durante la escolaridad primaria puede llegar a influir en la representación de sí mismo que tengan en el futuro. De modo tal que la autopercepción que proyectan con carácter positivo o negativo depende de las experiencias que transitaron estos sujetos.

Entre los estudiantes de la educación secundaria, la percepción que tienen de su propia trayectoria escolar actual de modo comparativo con la anterior no difiere cuantitativamente de modo significativo en las trayectorias Muy Buena a Buena: aquí encontramos el 64 % contra el 79 % que se observaba en el nivel anterior. Sí se incrementan los porcentajes de trayectorias Regulares, Malas y Muy Malas promediando un 36 % de las respuestas, contra un 7% admitido previamente. Estos porcentajes nos dieron una visión que, a medida que se avanza en el recorrido formativo del sistema educativo, para un grupo de estudiantes comienza a verse con menor optimismo, apareciendo la categoría de Muy Mala que no había sido seleccionada como opción para el Nivel Primario.

Por ende, sostenemos que las expectativas y motivaciones de los estudiantes se convierten en elementos determinantes en el comportamiento y actitud de ellos hacia su experiencia de transición y por ende, hacia la vida en la secundaria. Tal como sostiene Gimeno Sacristán (1996), las expectativas constituyen en muchos casos la esperanza y el cumplimiento de lo deseado, como también de lo que no ocurre en la transición; dicha configuración está atravesada por la visión de futuro que infunden los padres, el concepto de sí mismo que tienen los estudiantes, sus motivaciones, los datos del rendimiento previo, el estímulo de los profesores, las profecías que se vuelcan sobre los estudiantes, entre otros factores.

Con la intención de conocer cómo se proyectan los alumnos que están egresando de Primaria en su adaptación a los cambios que suponen están presentes en el siguiente nivel, les preguntamos sobre diversos aspectos; uno de ellos es con la cantidad de asignaturas que deberán cursar. El 71 % imagina que podría acostumbrarse y el 29 % restante se debatió en la duda de no saber si podría, supuso que le irá regular por la cantidad de pruebas o por la dificultad que tendrían en las diversas materias.

Definimos el término “dificultad” como la incapacidad de alcanzar el nivel de rendimiento medio esperado por la institución escolar para la edad o el nivel pedagógico que se cursa. Éstas se visualizan a través de valoraciones, calificaciones o apreciaciones de logros no alcanzados. El 62 % encuestado consideró no tener ni haber tenido dificultades para aprobar materias en la escuela primaria. Y el 38 % promedio restante admitió haber tenido dificultades que alteraron la continuidad lineal de su trayectoria. Al indagar las respuestas dadas sobre las razones que dan o dieron origen a esas dificultades explicitaron la falta de estudio como el motivo más importante que condujo a las dificultades para aprobar materias. Sin embargo aparecen otros motivos como muestran los gráficos 2 y 3.

Gráfico N° 2: Autopercepciones de las razones que influyen en el rendimiento escolar en primaria

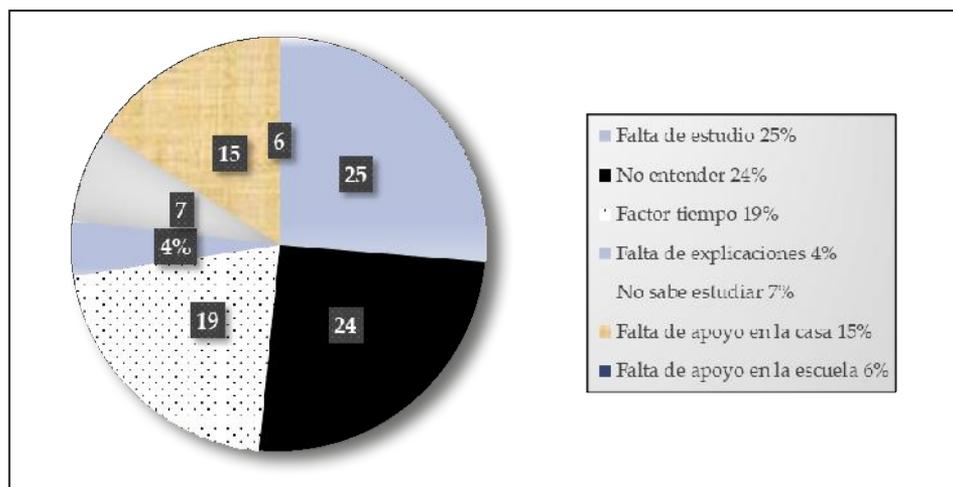
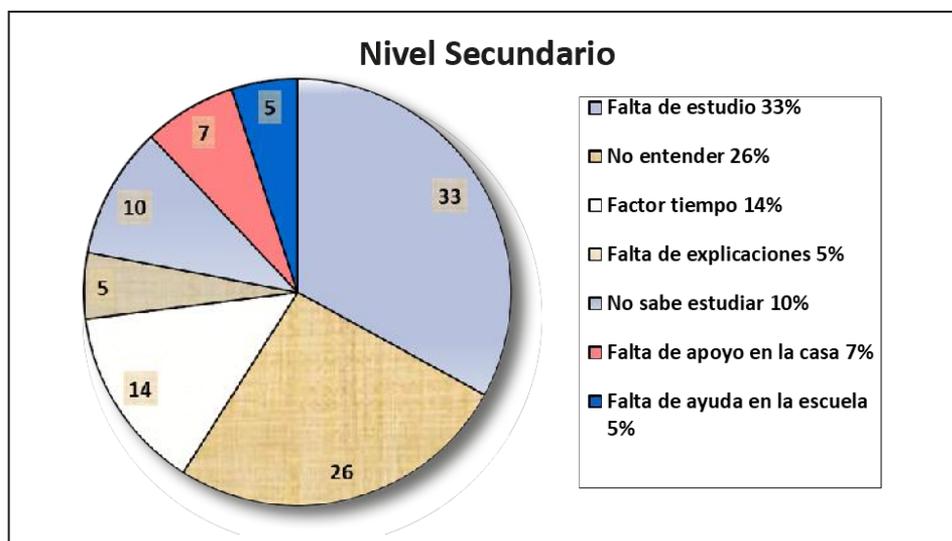


Gráfico N° 3: Autopercepciones de las razones que influyen en el rendimiento escolar en secundaria



Considerando los datos analizados podemos percibir que las razones de las dificultades –tanto en un nivel como en el siguientes– se asumen en primera persona más que en el aporte que puedan realizar los maestros o los padres.

Reflexionamos que desde un punto de vista reduccionista, de manera habitual, se tiende a focalizar el fracaso de los estudiantes a su falta de responsabilidad en el estudio. Es poco frecuente que el imaginario social, lo relacione con los contextos y valores de referencia, el cuestionamiento del orden escolar, las condiciones y los diversos agentes que intervienen en el proceso. Al respecto sostiene Escudero Muñoz (2005, p. 4):

El grueso de los análisis más extendidos, que suelen anidar precisamente en algunas de las instancias y agentes más cercanos al fracaso, forman esquemas de pensamiento donde prima su individualización (fracasan los estudiantes, no el sistema escolar), su privatización (si un alumno no ha logrado los rendimientos esperados, él es el primer y casi exclusivo responsable) y la atribución de culpas a las víctimas (falta de capacidades, de motivación o de esfuerzo). La tendencia a individualizar y privatizar el fracaso se concreta en medidas pensadas y aplicadas para reaccionar ante el mismo.

Dentro de una ideología histórica que se ha encargado de provocar un concepto de responsabilidad en primera persona ante el fracaso escolar, resulta natural percibirse como “culpable” de su fracaso escolar.

La enseñanza y la evaluación en la percepción de los alumnos

Los registros nos permiten hacer referencia a la percepción de los alumnos con relación a la enseñanza y la evaluación en ambos niveles educativos.

Consideramos que evaluar en su significado más popular y dentro del contexto escolar da cuenta del conocimiento aprendido o no, dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de un grupo de estudiantes. Ellos, al enfrentarse a esas instancias, constantemente van construyendo sus percepciones a través de experiencias personales y mitos escolares.

Siguiendo la misma metodología de análisis, en primer lugar se indagó la percepción de los estudiantes con relación a las exigencias en ambos niveles. Al respecto, los resultados revelan que el 50% de los alumnos de primaria consideran regular el grado de exigencias en instancias evaluativas, por el contrario, en el primer año del secundario, el 80% manifiesta ser mucho los requerimientos a la hora de ser evaluados. En cuanto a la cantidad de evaluaciones, se observa en datos que en primaria es percibida de manera Regular (52%), mientras que en el siguiente Nivel como Mucha, (62%). Por otro lado, la ayuda proporcionada por el docente fue otro ítem interesante de resaltar, dado que en el Nivel Secundario el 50,8% de los estudiantes consideran Mucha la necesidad del refuerzo, mientras que en 6to.grado la consideran en menor cantidad, reflejando tal dato en un 39,1%.

También se indagó sobre los tipos de evaluaciones usuales en las instituciones y los datos revelaron que tanto el examen escrito como el individual son de uso más corriente en ambas instituciones, un 81,5% en primaria y un 85% en secundario. Por otro lado, los prácticos evaluativos y las evaluaciones orales son percibidas en un menor porcentaje. En la secundaria la percepción en las evaluaciones orales es un 55% y el uso de los prácticos un 60%. En tanto que en primaria la oralidad, según los encuestados, es utilizada un 41,5% y los prácticos evaluativos un 64,8%.

Según los datos analizados podríamos decir que, a pesar de los cambios en nuestro sistema educativo, permanecen ciertas estructuras que organizan y caracterizan a la cultura escolar de todos los niveles: la evaluación escrita e individual parecieran ser una constante temporal dentro de las instituciones escolares.

Otra categoría indagada hace referencia a la cantidad de material teórico que utilizan los estudiantes en las diversas áreas ya sea en forma de fotocopia, cuadernillo, texto de lectura, etc. Se observa que para el 56% de alumnos del Nivel Primario es Normal la cantidad, sin embargo el 81% percibe que para el año siguiente aumentará Mucho. Al comparar este sentimiento con las respuestas de los estudiantes que ya transitan el 1er. año se observa una apreciación diferente: un alto porcentaje, 78%, consideran Normal la cantidad de material, a pesar de la percepción construida previamente. Pese a los resultados del 81% que evalúan

que será Mucho el material del 1er. año del secundario, los alumnos de sexto grado consideran que se acostumbrarán a la nueva experiencia a transitar.

Averiguamos sobre los recursos materiales y metodología de enseñanza desarrollada y utilizada en la práctica docente. Según datos, la copia del pizarrón es el recurso más utilizado en primaria, un 78% del total de los alumnos perciben su constante uso, mientras que el 57% de los estudiantes de secundario manifiestan un uso más restringido de tal material. Con relación a las explicaciones de los temas por parte de los docentes se observa que la percepción de los alumnos para tal metodología arroja resultados parejos en ambos niveles; un 62% en primaria y un 68% en secundaria.

Por otro lado, la encuesta refleja otras formas de enseñar como, por ejemplo, hacer uso de las consignas en la práctica escolares. El docente hace preguntas a la hora de introducir temas y esto es verificado a través de la encuesta ya que primaria lo percibió en un 45%, y en secundaria lo respondió el 62%.

Para concluir

La transición del nivel de escolaridad primaria al secundario es en la actualidad un tanto diferente a la de otras épocas. El paso del paradigma de la selectividad al de la obligatoriedad marca, a nuestro criterio, nuevos modos de percibir este momento. Sin embargo, más allá de los preconceptos que solíamos tener, con esta investigación llegamos a concluir que los alumnos parecen conocer y comprender este pasaje de manera más natural y menos traumático; entendiendo que el nivel de exigencias y de estudio que demanda la escolaridad secundaria es más complejo pero que podrán acostumbrarse en poco tiempo a esta dinámica institucional.

En educación el autoconcepto o percepción de la propia trayectoria escolar resulta un tema importante puesto que puede llegar a ser un factor determinante en el aprovechamiento escolar: su éxito o su fracaso. Aunque existen múltiples factores como el ambiente escolar, el propio docente y sus metodologías de trabajo, la participación o involucramiento familiar en el seguimiento escolar, el nivel socio cultural de las familias y sus proyectos de vida no se pueden desconocer parámetros relacionados con las propias capacidades, habilidades y destrezas y las valoraciones que cada uno tiene de sí mismo.

La percepción del Nivel Secundario construida por los estudiantes que transitan desde el primario, es pensada como un cambio con mayor nivel de responsabilidades, mayor cantidad de materias y profesores. Sin embargo, asumen que podrán acostumbrarse rápidamente a estas nuevas exigencias porque forman parte de lo esperable de la transición entre un nivel y otro.

Las opiniones de los alumnos tienden a coincidir en sus apreciaciones sobre una mayor exigencia de las evaluaciones en el Nivel Secundario. Por otra parte, se observa la tendencia a naturalizar ciertas conductas al ingresar al siguiente

nivel; los alumnos de primaria consideran será abundante el material a trabajar en el 1er. año del secundario, sin embargo, sostienen, a la vez, lograr acostumbrarse.

Pareciera ser que en el paso de un nivel a otro los alumnos perciben continuidades en relación a lo metodológico en sus prácticas escolares; el uso del pizarrón, aún en menor medida en el secundario, el hacer preguntas al introducir un tema y al explicarlo también, así como las evaluaciones escritas e individuales representan una constante dentro de los niveles educativos mediante los cuales realizamos el trabajo de campo; son funcionales a la práctica docente.

Otra continuidad que se mantiene a través del tiempo responde a los tipos de evaluaciones que los docentes utilizan en sus prácticas; la individual y escrita como la oral, son elementos llegados en un momento histórico de los procesos educativos para instalarse y permanecer a pesar de nuevas políticas escolares independientemente del nivel educativo.

El rendimiento académico que muestran los estudiantes no está dado solamente por la calificación de una instancia evaluativa, sino que es el resultado de diversas etapas del proceso educativo: conocimientos, acciones, sentimientos, pensamientos y modo de resolver problemas de la vida diaria, entre otros.

Bibliografía

- Aguerrondo, I. (2009). *Niveles o ciclo. El reto de la articulación*. Revista Internacional Magisterio, 38.
- Cabrera Bueno, M.C. (2014). Autoestima y Rendimiento escolar en los niños. Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Especialidad Psicología Educativa. Universidad de Cuenca. Facultad de Psicología. Escuela de Psicología Educativa. Ecuador <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/19842/1/TESIS.pdf>
- Castoriadis, C. (1999). *Institución primera de la sociedad e instituciones segundas*. Recuperado de file:///F:/INVESTIGACION%20ARTICULACION%20FCH/publicacion/925075554.Castoriadis_Imaginario.pdf
- Escudero Muñoz, J. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa. ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 2005, 1-24.
- García Torres, B. (1983). Análisis y delimitación del constructo autoestima. Tesis doctoral presentada en la Universidad Complutense de Madrid. En M.A. Broc Cavero (2000), Autoconcepto, Autoestima y Rendimiento Académico en Alumnos de 4º de E.S.O. Implicaciones Psicopedagógicas en la Orientación y Tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 119-146. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/121521/114201>
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *La transición a la educación secundaria” Discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid: Morata.
- Harter, S. (1983 -1987). The pictorial Scale of Perceived Competence and Social acceptance for young Children. Procedural Manual to accompany. En M. A.

- Broc Cavero (2000), Autoconcepto, Autoestima y Rendimiento Académico en Alumnos de 4° de E.S.O. Implicaciones Psicopedagógicas en la Orientación y Tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 2000, 18 (1),119-146. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/121521/114201>
- Poggi, M., Teobaldo, M., Marengo, R., Pini, M. y Scagliotti, M. (1997). *La articulación entre los niveles de enseñanza primaria y secundaria*. Programa de Evaluación y Prospectiva, Subsecretaría de Educación. Gobierno de la provincia de Buenos Aires.
- Ruiz Guevara, L., Castro Pérez, M. y León Sáenz, A. (2010). Transición a la secundaria: los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria. Investigación sobre Articulación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(3), 1-13.
- Terigi, F. (Comp.) (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Página 4-15. Buenos Aires: Fundación OSDE- Siglo XXI Editores.
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje, un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia, 23 de febrero de 2010, Ministerio de Cultura y Educación, Santa Rosa, La Pampa.

Síntesis de las miradas sobre las transiciones escolares

¿Qué características presenta el sistema educativo pampeano en esta primera década del siglo XXI? Desde las prescripciones legislativas históricas es una estructura compuesta por diferentes niveles y ciclos. Las leyes de educación nacional y provincial actuales establecen en los primeros artículos que es unificado, siendo condiciones para lograrlo la organización, orden, cohesión y articulación. Este último concepto es el que nos interesó en nuestra investigación porque a él se hace referencia siempre que se trata el pasaje entre niveles o ciclos por los cuales transitan los estudiantes en su proceso de formación y por ende, hacen a la trayectoria escolar que va recorriendo el estudiante que comienza en sala de 5 años, pasa al primer grado, al término del tercero pasa al 4to. grado que es del siguiente ciclo, termina el 6to. y de allí al 1er. año de Ciclo Básico del Secundario y en 4to. al Ciclo Orientado. Todos estos son momentos de cambio más o menos marcados y diferenciados.

Si consideramos a los niveles como unidades pedagógicas y organizativas con una especificidad propia, nosotros presuponemos que para que no dejarlo en expresión de deseos se estaría requiriendo, necesariamente, la previsión de estrategias que permitan el deslizamiento de los estudiantes por una estructura que se muestre ordenada, cohesiva, esto es, respondiendo a principios organizativos coherentes intra e interniveles. En nuestra investigación documentamos las relaciones entre este plano de deber ser y los modos en los cuales acontecen las prácticas en las instituciones. La descripción que realizamos sobre las condiciones existentes y los sentidos construidos por los sujetos nos permiten mostrar el estado del campo; constituyéndose en puntapié para próximas investigaciones y/o toma de decisiones que generen modificaciones e innovaciones.

Pasaremos revista a las líneas de análisis desarrolladas a lo largo del texto para proveer un marco de síntesis.

Comenzamos con el plano normativo. En la legislación nacional y Ley de Educación provincial (N° 2511 del año 2009) hay una coincidencia en este aspecto: definen la necesidad de creación de espacios de articulación entre distintos niveles e instituciones; reconociendo, de modo implícito, la problemática de las desconexiones, fracturas y cierres existente entre los componentes constitutivos del sistema educativo a comienzos del nuevo siglo. Ante este escenario, la imagen de sistema unificado que se mencionan en ambas leyes pareciese ser ideal al

cual apuntar y que ha concitado un amplio consenso social en seguir sosteniendo su consecución.

El aspecto estructural de garantizar la continuidad de los alumnos entre niveles obligatorios está previsto en diversas normativas del Consejo Federal de Educación refiriendo a la necesidad de la articulación. El caso del *Plan Nacional de Educación Obligatoria* (2013) refuerza la exigencia a las jurisdicciones de mostrar logros limitados a un horizonte temporal cercano; cuando se contrasta este documento con las acciones normativas de la provincia de La Pampa se observa escasos elementos de continuidad en los términos de los acuerdos del Consejo Federal.

Esta línea de análisis nos muestra las orientaciones estatales en términos legales. Seguimos mirando la actuación del Estado y allí observamos por una parte, una estrategia de intervención directa en las aulas. Y por otra parte, una acentuación del trabajo de vinculación entre primaria y secundaria.

La estrategia desde el Estado nacional para apoyar las articulaciones consistió en producir una serie de cuadernos dirigidos a docentes y alumnos. En 2007, al año siguiente de sancionada la ley, se editan los *Cuadernos 7*, luego aparece en 2010 *Entre el Nivel Primario y Nivel Secundario*. El primero con la mirada puesta en el desarrollo de los contenidos de los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP), y en el último mencionado, queremos resaltar la pretensión de colaborar con las familias en las decisiones y en la tarea de acompañamiento de los hijos en el pasaje. Comentario aparte merecen los módulos del *Programa de Formación Permanente*, en aquellos que tratan la temática se instala el discurso de considerarlo un desafío a la articulación, con mayor desarrollo dentro de los Módulos para el Nivel Inicial y Primario.

Puede observarse la intención de intervención directa sobre el campo pedagógico; por un lado, modelando las prácticas áulicas en pos de una articulación entre niveles a través de los cuadernos para docentes y alumnos y por otra, delimitando las propuestas de reflexión al interior de las instituciones educativas en los módulos del Programa de Formación Permanente.

Como dijimos arriba se realizó una apuesta al pasaje de estudiantes entre primaria y secundaria. Ya con la Ley Federal (1993) que estableció la obligatoriedad hasta el 9no. año se habían iniciado medidas de acompañamiento a los estudiantes. Algunas continúan con ciertas modificaciones y se incorporaron otras para los estudiantes de la Educación Secundaria; tales como las tutorías, clases complementarias, programas especiales de mejoramiento de la calidad educativa, la búsqueda de modos alternativos de organizar la enseñanza en las zonas rurales, la introducción de nuevas tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje, formatos flexibles, el subsidio de Asignación Universal por Hijo para Protección Social que establece el requisito de cumplimiento de escolaridad obligatoria.

En el caso específico del Nivel Secundario, para la aplicación de la actual Ley de Educación, se aprobaron una serie de resoluciones del Consejo Federal de Educación que fueron ampliando y delimitando aspectos específicos de la puesta en marcha: “Plan Nacional de Educación Obligatoria” (Nº 79/09), Resolución

Nº 084/09 con su Anexo “Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria”. En ellos se plantea un cambio de la concepción tradicional de la escuela secundaria que hasta el momento se presentaba estructurada con un carácter selectivo y una orientación enciclopedista (Resolución Nº 84/09, artículo 96).

En nuestra provincia las regulaciones sobre las transiciones están dirigidas principalmente a este nivel que se universaliza; el despliegue de normativas se enfocó en posibilitar la continuidad de los estudiantes mediante un acompañamiento a sus trayectorias. Es el caso del cargo de coordinador que es anclado en el espacio curricular de primer año, Taller de Orientación y Estrategias de Aprendizaje; el énfasis en el legajo único y el Espacio de Acompañamiento a las Trayectorias Educativas para segundo y tercer año, desapareciendo gradualmente la carga horaria frente a alumnos. Para acompañar desde el Nivel Primario se crea el cargo de docente articulador pero con el carácter de opción institucional, lo cual pareciese que genera una dilución de la medida.

En esta construcción del llamado Nuevo Secundario se nos muestra un despliegue normativo nacional que no guarda correspondencia con la acotada actuación en la provincia. Este es un primer aspecto para dejar señalado.

En la revisión del aspecto curricular del sistema educativo provincial, encontramos que cada propuesta o diseño de nivel se ha realizado pensando en sí misma, autocentrada podría decirse; donde no hay explicitación acerca del sujeto en formación en una larga trayectoria de 13 años y a excepción de la Educación Inicial, no se hacen referencias a las condiciones requeridas ni desarrolladas para continuar la escolarización.

Con respecto a la organización del conocimiento, se desplaza desde unos principios de globalización en Nivel Inicial, al conocimiento areal en Primaria a una fuerte disciplinariedad en Secundaria. El enfoque globalizador interpela a diversas disciplinas necesarias para configurar las respuestas adecuadas y en contraposición, los cuerpos de conocimiento disciplinario provocan el desarrollo de modos de pensamiento parcializados, si bien con métodos sistematizados de búsqueda e indagación. Podría decirse que no observamos transición curricular entre niveles, incluso entre ciclos de la Educación Secundaria también se observan cortes por discontinuidades no justificadas de asignaturas y de cargas horarias (desarticulación curricular horizontal).

Revisando propuestas de trabajo en el aula de Nivel Inicial y Primario observamos que el currículum, en tanto escrito y en su desarrollo en la práctica, adopta expresiones culturales diversas al pasar de un nivel educativo a otro.

Uno de los aspectos transversales entre Nivel Inicial y Primario es el juego. Hay claras diferencias entre concepciones de docentes de distintos niveles: comprenden que hay momentos para jugar solo por placer y momentos donde el juego es una forma de conocimiento. Se infiere, por los dichos de los docentes, que lo recreativo y lo pedagógico no son afines. En un proyecto de articulación analizado, encontramos que las actividades de transición incorporan el juego como estrategia didáctica pero son distintos los objetivos que persiguen los docentes de

diferentes niveles. En Nivel Primario, los niños dicen abandonar gradualmente el juego en el aula mientras lo circunscriben solo a los recreos; las actividades en la escuela tienen como objetivo aprender saberes considerados de mayor complejidad que en la sala del Jardín y aparece una situación no menos importante: la prohibición de la actividad lúdica. La clausura es recibida por el niño como aquello que no se debe hacer y, por lo tanto, le imprime un sentido negativo. La prohibición traduce no solo un modo de comprender el sentido del juego sino su lugar en la educación.

Esto nos lleva a una reflexión inevitable: los alumnos pasan en pocos meses de la sala de 5 años o del 6to. grado al nivel siguiente y allí deben enfrentar cambios que alteran la cultura pedagógica (objetivos, contenidos y procedimientos de la enseñanza que hacen a la actividad escolar) y esto, cada uno lo afronta desde sus particulares situaciones personales, familiares y sociales (tal como lo menciona Gimeno Sacristán, 1997).

Este aprendizaje que hacen los alumnos podemos colocarlo dentro del currículum oculto, con el efecto pregnante que tiene en la experiencia de subjetivación. Esto mismo lo vemos entre Primaria y Secundaria. En escuelas de distintos lugares de la provincia observamos la diferencia en la nominación de los sujetos en formación: en primaria se suele hablar de “*nenes o nenas*” y en el secundario de “*chicos y chicas*”, lo cual aporta una significación al sujeto que se construye en ese ámbito. Junto con este sentimiento de ternura y dolor aparece el reclamo hacia el nivel que los recibe, haciendo cargo al Secundario de una especie de desatención que hace que los alumnos vuelvan nostálgicos a visitar a sus maestras. El Secundario reclama del alumno actitudes y conocimientos que no conoce si son relevantes para el nivel previo; por ejemplo, que el alumno sea independiente en el uso del cuaderno, en el estudio, en el manejo del tiempo.

Las acciones realizadas hasta el momento como articulaciones de niveles se realizan sin aclarar o definir el concepto y los objetivos a lograr. De ese modo, se confunden las acciones articuladoras con otras que tienen que ver con proyectos municipales, provinciales y/o programas nacionales de otra índole; como el Plan Nacional para la Prevención del Abandono Escolar, la extensión a la comunidad, la integración interinstitucional, el sostenimiento de las trayectorias escolares, etc., o bien se la considera una compensación de aquello no enseñado previamente. El resultado es una superposición inconexa de tareas que permite comprender la diversidad de sentidos asignados a la articulación.

Las propuestas estatales tensionan a las instituciones y a los docentes a responsabilizarse de los procesos de transición entre un nivel y el siguiente. Entonces, puesto el juego en las escuelas nos preguntamos por las dificultades para diseñar e implementar estrategias de articulación. En este encuadre, las estrategias de los agentes se presentan diversas aunque insatisfactorias para ellos mismos.

En el caso del Proyecto de Articulación que impulsó el Ministerio de Cultura y Educación provincial en 2011 observamos escasa coherencia entre las directivas de las Direcciones ministeriales; esto mismo lo ratificamos con una capacitación en el área de Lengua para escuelas primarias que no se sostenía para

el primer año de secundaria (en el año 2016). Asimismo, hay discontinuidad de proyectos entre diversas administraciones políticas. La presuposición es que estas instancias jerárquicas no se mueven con una racionalidad lógica de medios-fines; muy por el contrario, ideologías, representaciones, prejuicios y hasta intereses personales están obstaculizando procesos de articulación del sistema educativo.

En las escuelas y Jardines de Infantes se producen cambios permanentes en los planteles escolares que impiden la conformación de equipos estables y por otra parte, un hecho central que es la dificultad para capitalizar las experiencias en las instituciones. A esto debe adicionarse la falta de tiempos para la comunicación entre docentes de la misma institución y con otras; lo cual lleva a una escasa fluidez en la comunicación entre los docentes así como contribuye a sostener desacuerdos históricos respecto a los aprendizajes considerados importantes.

No obstante lo anterior, los docentes y directivos muestran preocupación por el tránsito de los alumnos entre un nivel y el otro y encuentran que el cumplimiento del rito de articulación no es suficiente. Valga como caso ejemplo la experiencia que comenzó en la localidad de Victorica (Oeste de la provincia) en la Mesa de Gestión local. En el año 2015, desde este espacio se convocó a las escuelas de la localidad a presentar propuestas de trabajo que abordaran una problemática en común y fue seleccionada la articulación entre niveles; para su tratamiento se organizaron reuniones primero generales y luego interniveles con el objetivo, formulado por los participantes, de generar proyectos colaborativamente.

Nosotras cerramos nuestra investigación con este abanico de lecturas de la complejidad presente en estos tránsitos. Esos pasajes de nivel que deben realizar los niños y adolescentes en su trayectoria varían en tanto propuesta formativa según sea la localidad, las escuelas, los docentes y directivos de turno; hay constantes que se mantienen hace décadas, como son las visitas, los juegos compartidos o simplemente entrar en el nuevo edificio y presentarse. Escuchamos que se realizan proyectos novedosos, las cuales se mantienen en ese plano de experiencia que no se termina de instalar en tanto instituido.

Se nos instalaron nuevas preocupaciones a medida que íbamos terminando el trabajo pero lo central se funda en relevancia de las experiencias escolares puesto que las mismas contribuyen a la configuración de las subjetividades. Entonces, si los datos de la encuesta a alumnos de 1er. año de Secundaria nos dicen que el 60% se acomoda rápidamente a los cambios que le exige el nivel, hay un altísimo porcentaje que no lo hace o que al finalizarlo aún no se encuentra “como pez en el agua” en esa nueva cultura. Estas rupturas en las propuestas de formación no deberían olvidarse ni descuidarse así como tampoco responsabilizar solamente a los docentes; en vistas de garantizar la continuidad de las trayectorias escolares de niños y adolescentes es una condición necesaria construir un sistema con una lógica interna y propuestas formativas ordenadas y articuladas.



UNLPam

Universidad Nacional de La Pampa

Santa Rosa, La Pampa, abril de 2018