

INFORME DE INVESTIGACIÓN

EL TERCER CICLO DESDE LA MIRADA DOCENTE:

avances y desafíos frente a la
extensión de la obligatoriedad escolar



*Ministerio de
Educación*

**Subsecretaría de Educación Básica
Unidad de Investigaciones Educativas**

Material de circulación interna

REPÚBLICA ARGENTINA

ABRIL DE 2000

Presidente de la Nación
Dr. Fernando de la Rúa

Ministro de Educación
Lic. Juan José Llach

Secretario de Educación Básica
Lic. Andrés Delich

Subsecretario de Educación Básica
Lic. Gustavo Iaies

Director de la Unidad de Investigaciones Educativas
Lic. Mariano Palamidessi

Informe elaborado por:

Lic. Nora Gluz

Diseño de la investigación y trabajo de campo:

Lic. Liliana Calderón

Lic. Daniel Galarza

Lic. Nora Gluz

Lic. Dora González

Mg. Sonia Hirschberg

INDICE

INDICE.....	4
PRESENTACIÓN.....	5
EL ESTADO DE SITUACIÓN DEL TERCER CICLO	5
OBJETIVOS DEL INFORME.....	6
LOS DESAFÍOS DEL TERCER CICLO	8
LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESPECIFICIDAD DEL TERCER CICLO	11
Entre el niño y el adolescente	11
Prácticas para construir la diferencia	13
.....	
Primaria vs. Secundaria	14
¿Nuevas prácticas de enseñanza?	17
.....	
LA EXPERIENCIA DE CUMPLIR CON LA OBLIGATORIEDAD	19
¿Para quién es "obligatoria" la EGB3?	19
.....	
Percepciones y distinciones: ¿Qué hay de nuevo en los alumnos de EGB3?	22
LA CONVIVENCIA CON "LO NUEVO/EL OTRO"	24
6. A MODO DE SÍNTESIS	28
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	31

PRESENTACIÓN

El Estado de Situación del Tercer Ciclo

El presente informe forma parte del Estado de Situación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB), cuyo trabajo de campo fue realizado en octubre de 1999. Este estudio surge de la necesidad de indagar acerca de los problemas que presenta y los desarrollos potencialmente positivos que asume la puesta en funcionamiento de dicho nivel educativo. Dado el carácter reciente de la implementación, la heterogeneidad de los modos de inserción y la cristalización institucional promovida por cada jurisdicción, el trabajo de investigación reviste un carácter exploratorio.

Los informes que se están realizando sobre la base de la información recolectada pretenden contribuir a la mejora de las políticas a desarrollar en los próximos años. Actualmente se está trabajando sobre las siguientes temáticas:

- la estructura curricular básica;
- el estado de situación de la implementación y localización institucional en nueve jurisdicciones.
- las condiciones laborales de los docentes.

Para relevar la información del Estado de Situación de 1999 se recurrió a entrevistas estructuradas con respuestas abiertas y cerradas, el análisis de documentos (PEI, planificaciones y cuadernos de clase), a la observación no participante y a la normativa nacional y jurisdiccional. La recolección de la información se llevó adelante en instituciones educativas en las que se encontraba localizado el Tercer Ciclo. Se seleccionó una muestra de dieciocho escuelas –dos en cada jurisdicción- de provincias que presentaban modalidades diferentes de localización institucional del

ciclo: Buenos Aires, Chubut, Córdoba, Entre Ríos, La Pampa, San Juan, Salta, Santiago del Estero y Tucumán.

Objetivos del informe

En este documento nos centramos en los docentes, directivos y coordinadores como actores fundamentales de la construcción del Tercer Ciclo en las escuelas. Para ello trabajamos sobre las representaciones de los docentes a fin de visualizar cómo resignifican el cambio. Específicamente, ahondamos en la construcción subjetiva que los docentes realizan sobre el sujeto pedagógico, dado que aparecía en sus relatos como una de las principales tensiones a partir de la cual dotan de sentido la cotidianeidad escolar en este ciclo.

Aquí, se pretende tan sólo dar cuenta de la dinámica de continuidades y rupturas a partir de la implementación de la nueva estructura. A partir de los tópicos que enunciaremos a continuación intentamos indagar algunos aspectos estructurantes de las rutinas escolares y su relación con los objetivos estipulados en las políticas oficiales. Ellos son:

- la construcción de la especificidad del Tercer Ciclo en las prácticas cotidianas;
- las prácticas de enseñanza;
- las representaciones docentes acerca de los sujetos que se reincorporan o se sostienen en el sistema debido a la extensión de la escolaridad obligatoria;
- la dinámica de aceptación/rechazo del "otro" que se incorpora a las instituciones.

La información presentada debiera combinarse con otros datos que complementen lo aquí expuesto. Entre las más relevantes se destacan las definiciones provinciales acerca de la implementación del ciclo; la particular historia institucional; las condiciones laborales y de desarrollo profesional de los docentes y directivos que les dan vida; las observaciones de clase como relato de aquello que acontece en las aulas.

Se utiliza como perspectiva de análisis la vida cotidiana de las escuelas. La decisión de esta mirada parte del supuesto de que los propósitos expresados en las decisiones macropolíticas no impactan directa y linealmente en la vida diaria de las escuelas. La política educativa constituye una herramienta más para crear las condiciones de funcionamiento institucional, pero éste se ve influido por una multiplicidad de factores. Esto explica las causas, según las cuales, en los procesos de reforma se producen efectos inesperados o incluso opuestos a las intenciones iniciales, o se dan situaciones que aparentemente no tienen razón o que al menos no pueden ser atribuibles a condiciones específicas. Por ello, para analizar lo sucedido a partir de la creación del Tercer Ciclo de la EGB en las instituciones, es preciso mirar los modos en

que los sujetos interpretan y actúan el proyecto en el día a día de esas escuelas. Lo observado es más que el "efecto" del cambio de estructura. La cotidianeidad escolar es producto de la compleja trama de relaciones que combina diversos factores: las definiciones político-educativas pasadas y actuales, los estilos y tradiciones institucionales, las condiciones materiales en las que docentes y alumnos desarrollan su tarea, el arraigo de teorías educativas en las prácticas y representaciones de los docentes. Por eso, para comprender cómo los docentes significan su trabajo con los alumnos a partir de la dinamización externa que provocan los procesos de reforma, es preciso analizar las rutinas y estrategias de organización escolar que estructuran el desarrollo de la actividad diaria. Esta dinámica intraorganizativa puede actuar posibilitando o limitando los propósitos explícitos de la transformación, a partir del interjuego entre la tradición y el cambio. Es en este marco en el que son interpretadas y recicladas las políticas oficiales.

Esta es la perspectiva que atraviesa el presente informe. Lo que se pretende es la comprensión de las instituciones existentes -a través de las significaciones que los docentes atribuyen al cambio de estructura del sistema educativo-, más que el relato acerca de cómo debieran organizarse las mismas.

LOS DESAFÍOS DEL TERCER CICLO

Uno de los propósitos que fundamentó la creación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica, fue dar respuestas a algunos problemas históricos de nuestro sistema educativo que podían obstaculizar la efectiva extensión de la escolaridad obligatoria prevista por la Ley Federal de Educación. Entre las más importantes, se destacan los índices de repitencia, sobreedad y deserción en la escuela primaria y el importante grado de abandono que se observa en los dos primeros años del secundario.

Los datos proporcionados por el Censo Nacional de Población y Vivienda (INDEC; 1991) muestran que la tasa neta de escolarización¹ para primer grado de la Escuela Primaria registra a nivel nacional el 83,7%, descendiendo a un 51,3% para séptimo grado y al 47,1% en primer año de la Escuela Media. El alcance del fracaso escolar² que revelan estos datos se combina con la disparidad regional, presentando mayor magnitud en las regiones más pobres. Por otra parte, entre quienes finalizan la escolaridad primaria sólo un 52,7% ingresa a la Escuela Media. Pero una vez allí, los dos primeros años de la Secundaria constituyen un nuevo tamiz. Según el Anuario Estadístico Educativo (MCyE; 1996), el porcentaje de repitentes asciende al 16,6% en primer año y al 13,5% en el segundo y la diferencia de matriculación entre 1° y 5° año es del 59,2%, sucediendo el mayor desgranamiento en los dos primeros años.

¹ "La tasa neta de escolarización por grado/año establece la relación entre la población escolarizada en un determinado grado o año de estudio, en la edad teórica correspondiente al mismo, y el total de la edad teórica simple correspondiente a dicho grado/año" (Red de Información Educativa; *Información del Sector Educativo*, MCyE; Buenos Aires, 1996). Se considera el año 1991 por ser el último Censo de población que brinda datos sobre la composición etárea de la población.

² El fracaso escolar está representado por las tasas de repitencia, deserción y sobreedad.

Frente a estas condiciones, la creación del Tercer Ciclo de la EGB se presentó como una respuesta institucional a la necesidad de extender la obligatoriedad basándose, entre otras, en dos justificaciones centrales: en primer lugar, los resultados de investigaciones nacionales mostraban complejos mecanismos de discriminación escolar que generaban la exclusión educativa de una importante cantidad de púberes en su paso de la Escuela Primaria a la Secundaria. La desarticulación entre los modelos curriculares e institucionales de ambos niveles mostró ser uno de los factores endógenos más potentes en el fracaso educativo de los sectores sociales más desfavorecidos recién descrito (Filmus; 1985). En segundo lugar, la percepción de la inadecuación de las instituciones educativas del Nivel Medio a las necesidades y expectativas de los púberes y adolescentes como factor adicional de deserción escolar.

Con la creación del Tercer Ciclo de la EGB se esperaba, en cierta medida, promover la democratización del sistema a través de la construcción de un modelo pedagógico que resolviera la articulación de las culturas institucionales propias de la Escuela Primaria y Secundaria. A su vez, se proponía construir estrategias educativas respetuosas del púber – adolescente como sujeto pedagógico. A través de estas medidas se fortalecería la capacidad del sistema educativo de retener al estudiantado adolescente evitando las altas tasas de abandono.

Extender la obligatoriedad bajo este nuevo modelo de estructura educativa implicaba que el Tercer Ciclo nacía con el desafío de incorporar un 32% de los adolescentes de entre 13 y 14 años que, según el Censo Nacional de Población y Vivienda 1991, estaban fuera del sistema, y a su vez, de crear alternativas pedagógicas para retener a los adolescentes con más edad que la estipulada. Dicho desafío no era sólo cuantitativo sino también cualitativo, ya que la nueva propuesta debía incluir a sectores que tradicionalmente no ingresaban a la Escuela Secundaria o que llegaban a ella con experiencias de repetición y/o abandono.

Históricamente son las instituciones estatales las principales encargadas de atender a estos sectores. Esto es evidente si observamos comparativamente la distribución de establecimientos por dependencia para el Nivel Primario y Medio. Según lo afirmado anteriormente, sólo el 52,7% de quienes finalizaban la Escuela Primaria ingresaban a la Escuela Media y eran atendidos en gran medida por el sector privado, que recibe a una población de mayores recursos³. De hecho, según el Anuario Estadístico 1996 del MCyE, mientras el 84% de las unidades educativas para el Nivel Primario/EGB son de gestión estatal, en el caso del Nivel Medio se reduce al 55%. Para el caso de la matrícula, mientras en el Nivel Primario el sector estatal atiende casi cuatro veces más alumnos que el sector privado, en la Escuela Secundaria es sólo algo

más del doble. Por todo esto, el reto de la transformación fue aún mayor para el sector público de la educación argentina, ya que debía generar mecanismos inclusivos para sectores tradicionalmente excluidos que por su origen social serían captados por la oferta estatal.

³ Una evidencia de la distinción social entre dependencias es la distribución de los servicios asistenciales de alimentación entre el sector público y el privado. Si consideramos el servicio de copa de leche, almuerzo y refrigerio, el 95% del mismo es absorbido por el sector estatal.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESPECIFICIDAD DEL TERCER CICLO

En este apartado avanzaremos en el análisis de las representaciones de los docentes acerca de la especificidad del púber-adolescente como sujeto pedagógico del Tercer Ciclo: cómo son pensados, qué prácticas se desarrollan para dar cuenta y constituirlos como tales, qué lenguaje se utiliza para nombrarlos. Por otra parte, trataremos de visualizar las prácticas que se desarrollan en las instituciones para darle una identidad específica al ciclo. Asimismo, rastreamos la presencia o no de nuevas prácticas de enseñanza en las aulas que den contenido a la propuesta pedagógica del ciclo. Estos datos permitirán una primera aproximación sobre la configuración o no de un ciclo con entidad propia.

Entre el niño y el adolescente

Según el Acuerdo serie A N°16 aprobado por Resolución 79/98 del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFE), la estructura curricular del Tercer Ciclo procura que se:

“Facilite el acercamiento de las tradiciones de las escuelas primarias y secundarias. La propuesta pedagógico-institucional del Tercer Ciclo de la EGB debe constituir una cultura institucional cada vez más adecuada para garantizar los 10 años de escolaridad obligatoria, reteniendo a todos los adolescentes del grupo de edad correspondiente”

Para ello, el discurso oficial propone generar estrategias capaces de dar respuesta no sólo a la diversidad de origen social de los alumnos, sino más específicamente a la diversificación de intereses propio de la edad. En este sentido, el Tercer Ciclo debe garantizar tanto su unidad pedagógica respecto de la EGB como la construcción de una identidad propia dado que, a diferencia de EGB 1 y 2 que trata con la infancia, éste se aboca a la adolescencia.

Si consideramos que las referencias témporo-espaciales fueron siempre centrales en el proceso de escolarización, el interrogante que debiera guiar el análisis

es cuáles son las representaciones docentes acerca de sus alumnos en relación con la nueva definición del tiempo de escolaridad obligatoria, vinculado a la redefinición de las categorías de agrupamiento de los alumnos en distintas etapas escolares y su ubicación espacial-institucional.

En líneas generales se observa que cuando la EGB3 se "secundariza" -es decir, se localiza en una institución de Nivel Medio-, las escuelas incorporan a sus alumnos a la tradicional dinámica de la Escuela Media. Los profesores consideran el desconocimiento o desacato a las pautas propias de la cultura de la Educación Secundaria como *"falta de hábitos"*, ya que *"no saben dirigirse a los profesores"*. Esta situación se agudiza cuando los profesores tienen títulos universitarios, presentando mayor resistencia e incomodidad al trato con los *"más pequeños"*. Los profesores consideran que los alumnos de 7° año se *"mueven mucho"*, que son *"pegajosos"* o que *"quieren una seño"*. Estas apreciaciones se corresponden con representaciones acerca de la etapa: *"los alumnos del tercer ciclo necesitan descargar sus impulsos internos a través de la psicomotricidad"*. Desde una mirada más crítica, una directora reconoce que los profesores *"no saben tratar a los chicos de 7° grado"*

La localización en la antigua Escuela Primaria no genera una opinión tan uniforme. Sólo algunos docentes consideran que el problema es la infantilización en los alumnos más grandes. Una profesora marca la sensación de haberse convertido en una *"seño"*, observando que el cambio ha sido una mera prolongación de la cultura de la Escuela Primaria. En esta misma línea, otros señalan que los alumnos de 8° son *"más dependientes"* y *"conservan hábitos de la primaria: ponerse de pie todos para saludar al docente..."*. Pero también hay quienes no sienten cambios respecto de su antigua situación laboral; uno de los profesores lo expresa diciendo: *"No encuentro ninguna. Me siento trabajando como docente de media"*.

Las confusiones en los términos dan cuenta de una imagen poco definida acerca de la especificidad del alumnado y del ciclo. Ejemplo del primer caso es una maestra que, luego de realizar el curso sobre el sujeto de aprendizaje, cuenta que aprendió a manejarse con *"pequeños adolescentes"*. El segundo caso lo expresa otra docente cuando relata que *"muchos chicos que han dejado vuelven a la primaria con la EGB3"*, es decir, para ella la referencia institucional es la misma, aunque con más años y distinto nombre.

Ser de Primaria o ser de Secundaria, esa es la cuestión. Aún no se observan representaciones específicas acerca de estos alumnos ni expectativas propias de comportamiento. La antigua Escuela Primaria y Media continúan funcionando como referentes a los que se asimilan las actuales condiciones. La localización institucional condiciona, las representaciones de los docentes acerca de sus alumnos.

Prácticas para construir la diferencia

Hay una serie de situaciones cotidianas que diferencian al Tercer Ciclo de los ciclos restantes. Esta cuestión fue mayormente visualizada en las escuelas que contienen la EGB completa, donde se retoman normas propias de la Escuela Media, a través de las cuales construyen "la diferencia". Ejemplo de ello son las normativas específicas de algunas escuelas, en las cuales la jornada de trabajo del Tercer Ciclo comienza y termina en forma independiente del resto - justificada por la mayor carga horaria- o la autorización a los alumnos a retirarse en caso de ausencia del profesor, con el correspondiente aviso a los padres.

En otra institución, mientras los alumnos de Primer y Segundo Ciclo forman y recitan frente a la bandera en el momento de la entrada y vuelven a formar para despedirse de la autoridad presente a la salida, los alumnos de Tercer Ciclo salen informalmente. Una situación similar la describe una directora de una EGB completa: *"EGB 1 y 2 festejan el día del niño y EGB3 el del estudiante"*.

En el caso de la vestimenta, las identidades de los niveles se vinculan a su uso. En una escuela compuesta por EGB y Polimodal, mientras los alumnos de EGB3 tienen la obligación de usar el mismo uniforme del Polimodal, los que cursan EGB 1 y 2 utilizan el guardapolvo blanco.

Otra dimensión a través de la cual se construye la diferencia remite al uso del espacio físico. En general, cuando la EGB funciona completa en la misma institución, se intenta mantener separados a los alumnos del ciclo, ya sea a través de la alternancia horaria en los recreos, la separación de las aulas (en general ocupan las que se encuentran más atrás o en la planta alta) o la división en el uso de los sanitarios. En palabras de una directora, se explica porque *"ellos querían las aulas de adelante, pero eso no se podía porque yo necesito tener los más chiquitos adelante para verlos, así que quedaron en las aulas de atrás"*. En el caso de esta escuela, la responsabilidad del control se ha delegado a la coordinación de ciclo y las expresiones de la directora muestran mayor preocupación por la atención a los primeros ciclos. Pareciera que en muchas escuelas los intentos por diferenciar el ciclo tienen como riesgo la fragmentación de la institución. En términos de una docente, *"la separación espacial"* es la decisión más importante que se ha tomado para la implementación del ciclo, ya que les permite *"mayor independencia"*. Considerando las intenciones macropolíticas oficiales, queda como interrogante cuál debiera ser el interjuego más apropiado entre independencia del ciclo e integración al nivel.

Según los docentes, los alumnos también procuran mecanismos para construir la diferencia. Una maestra afirma: *"El mismo niño se distancia de sus propios maestros anteriores. El mismo chico que teníamos el año anterior, al ingresar al 3^{er} ciclo es como que se siente que pertenece a otra escuela"*.

Pero hay casos en los que el impacto del cambio de estructura es más formal que real y aspectos centrales de la vida cotidiana continúan inalterados. Ejemplo de ello es una escuela de EGB completa, donde los alumnos de 7° año funcionan como en la Primaria - asisten a jornada completa y reciben alimentación -, mientras que 8° y 9° mantienen la jornada simple y no participan del servicio alimentario.

Otras situaciones expresan el grado de confusión de los docentes frente al problema de la dependencia burocrática de la EGB3, especialmente en lo que atañe a las condiciones materiales de trabajo: el uso de los recursos, las disposiciones espaciales, etc.. Frente al reparto de materiales provenientes de programas compensatorios, dudan si el Tercer Ciclo debe considerarse como parte integrante o no de los proyectos, suscitándose conflictos al momento de dar uso a lo recibido. Mientras los siete primeros años pertenecientes a la antigua Escuela Primaria venían recibiendo recursos de programas compensatorios previo a la inclusión de 8° y 9° en la EGB, cuando esto sucede no saben si "corresponde" compartir los materiales. La duda expresa la falta de integración esperada de este nuevo ciclo a la EGB en su conjunto.

Primaria vs. Secundaria

Según la Resolución 30/93 del Consejo Federal de Educación (CFE), el Tercer Ciclo "...constituye una unidad respecto del desarrollo psico-evolutivo (preadolescencia y primeros años de adolescencia) y busca generar una propuesta pedagógica superadora al evitar posibles asimilaciones de niveles existentes". Sin embargo, los docentes desarrollan sus prácticas en función del sujeto de aprendizaje construido históricamente. Según expresan las entrevistas, ellos son "alumnos de Primaria" o "alumnos de Secundaria".

Quienes expresan más situaciones de adaptación a lo "nuevo" son los profesores que se integran a las ex-Escuelas Primarias. Por una parte, se ven transformados sus mecanismos de trabajo: *"aprendí a hacer proyectos y planificaciones, a ser profesor de área"*. Pero también se transforma el modo de relación con los alumnos, ya que cambian las estrategias de enseñanza: *"tenemos que reiterar las consignas de trabajo y establecemos un trato más personalizado"; "noto un cambio en el vínculo docente-alumno. Los tiempos de enseñanza son más largos por las características psicoevolutivas"*. Los profesores sienten que el paso a EGB3 les permite más creatividad en *"la preparación de las clases y en las nuevas formas de brindar la enseñanza al educando. Ahora puedo trabajar en el gabinete, en el museo, afuera..."*

Estos profesores rescatan los vínculos propios de la cultura institucional de la tradicional Escuela Primaria donde el trato más personal sugiere una atención a "lo

afectivo": *"Ahora [estamos] más vinculados con la institución y con los chicos, [hay] más participación. Antes era más cómodo porque no te responsabilizabas de nada más que de tu materia. Ahora [tenemos que] trabajar con área y no sólo con disciplina" ó "[hay] Más interacción con el directivo (que hace seguimiento del chico). Actitud más proteccionista, contemplamos más las dificultades"*. En ambos casos lo que está en juego es la pertenencia institucional, la que se dificulta en las Escuelas Medias por la dispersión de horas cátedra en diversas instituciones.

Esta circunstancia preocupa a los maestros, quienes ponen en duda que los profesores desarrollen estas cualidades y lo expresan como línea de acción del PEI: *"que no se pierda el vínculo con el alumno porque el profesor está menos con el alumno"*

No obstante, no para todos la integración en una cultura institucional propia de la Escuela Primaria es positiva. Para algunos es un mero mecanismo de desvalorización:

"los chicos que están en la escuela media se comportan distinto. Acá los maltratan, siguen siendo chicos..."

"Antes me desempeñaba con más seguridad. Ahora es otra manera de dar la clase. Aunque el chico tiene igual edad tiene otra forma de evaluación y parece más chico".

"Me convertí en la seño. Parece una prolongación de la primaria. El niño requiere contemplaciones"

En el caso de la "secundarización", los profesores no encuentran fácil adaptar sus estrategias a alumnos más pequeños o de trayectoria interrumpida en la escolarización. Señalan que los *"problemas [son] sólo por las edades, costó la bajada de las asignaturas que no estaban. El tratamiento era como si los chicos fueran más grandes. En primer año [debieran tener] estudio dirigido y no más de 5 asignaturas como propuesta, porque los de 1^{er} año no saben estudiar. Implica nuevas estrategias, como más trabajo en equipo e integración"*. También observan *"problemas de aprendizaje, dificultades de comprensión y razonamiento"*.

Algunos profesores consideran que estas dificultades provienen de las prácticas del nivel precedente. Al asimilar la EGB3 a la Secundaria, consideran que las falencias del ciclo se deben a la distancia con las prácticas de dicho nivel: *"En 7° no se dejó lo que es primaria y cuando llegan a 8° año no entienden lo que es pasar a un secundario. Los profesores tenemos que bajar". "En EGB3 te cuesta más trabajar los conceptos. En media trabajás mucho con método científico y en EGB3 no lo podés hacer"*. Contrariamente, para otros, *"hay que aprovechar que los de 7° tienen ganas, ya que en 9° no quieren hacer nada (...) Es que en primaria les dan muchísimos deberes, hacen de todo, se la pasan haciendo deberes"*.

Para los maestros, la EGB3 implica en muchos casos adelantar el pasaje al nivel siguiente: *"En el aspecto psicológico. El chico entra a un sistema tipo Secundario con un año menos que antes, y todavía no es un adolescente. Requiere otro enfoque. A los*

chicos les resulta difícil ubicarse en la nueva situación, que no adquieren los hábitos de los años superiores”.

No obstante, para otros es un avance: *“Los de 7° secundarizado trabajan de forma más autónoma” “Al estar todo el Tercer Ciclo junto se notó mucho la diferencia. Es mejor para el chico, estuvieron más al ritmo del colegio, las enseñanzas que reciben, les enseñan técnicas de estudio” “Tratan que el chico crezca en cuanto a aprendizajes significativos, en EGB2 los tendrían que incentivar a que sean más autónomos, que trabajen en equipo”.* Según un coordinador de ciclo *“Hasta los padres reconocieron que era mejor la secundarización. Se ajusta más trabajar con profesores y los alumnos aprendieron más según ellos”.*

Lo que se observa es el modo en que las culturas institucionales de las Escuelas Primarias y Medias tienen las apreciaciones de maestros y profesores. En el caso de la "primarización", el vínculo más personal, los límites menos marcados entre la escuela y el hogar, la mayor integración entre los docentes. En el caso de la "secundarización", prima la preocupación por los contenidos de enseñanza en un contexto de división entre las disciplinas, entre los contenidos y el contexto social de los alumnos, y del plantel docente entre sí.

Las representaciones están poniendo de relieve un quiebre entre modelos institucionales que la instauración del Tercer Ciclo parece no poder saldar. La adhesión o crítica a uno u otro nivel posiciona de modo polar a los docentes, quienes valorizan o desvalorizan la localización en función de dichas apreciaciones más allá de las definiciones provinciales al respecto.

Las prácticas escolares se anclan en los esquemas prácticos de actuación de los docentes⁴. De hecho, los profesores entrevistados manifiestan estrategias de simplificación recurriendo a lo conocido, no observándose representaciones y prácticas que den cuenta de lo nuevo. A través de las entrevistas, los docentes manifiestan la falta de definiciones oficiales respecto de quién es el sujeto de aprendizaje en este nuevo agrupamiento así como la falta de apoyo gubernamental para dar sustancia a la especificidad del ciclo. Aún no se han construido herramientas conceptuales que permitan pensar el trabajo pedagógico con los púberes-adolescentes y frente a este límite maestros y profesores recurren a las imágenes de la Escuela Primaria y Media como marco para actuar y repensar las nuevas condiciones institucionales.

⁴ Según Sacristán (1988) los esquemas prácticos constituyen mecanismos para simplificar la complejidad del aula. Son una especie de filtro selectivo construido en función de los condicionamientos institucionales y sociales que demandan pautas adaptativas de respuesta. En este sentido, son una traducción personal de otras instancias determinantes más amplias y prolongan su existencia más allá de las nuevas propuestas, aunque puede ser alterada por ellas.

¿Nuevas prácticas de enseñanza?

Tal como lo expresan las definiciones políticas, la construcción del Tercer Ciclo requeriría el desarrollo de nuevas prácticas de enseñanza. Frente a este marco normativo, los docentes relatan como ejemplos de transformación de sus prácticas:

“El abordaje conceptual, por ejemplo, incorporación de temáticas de actualidad tratando de buscar explicaciones”.

“En cuanto a la selección de contenidos, contenidos más elevados que para el 1° y 2° ciclo. Hay que crear el hábito de la investigación, la expresión oral y el manejo del vocabulario adecuado.”

“Tiene que ver con la edad. Resolución de situaciones problema, planteo de hipótesis, que manejen el método científico”

“Comprender al alumno. Adecuar la lectura a sus intereses o edad. Práctica de la escritura, módulo más de escritura”

“Enseñanzas de técnicas de estudio. Manejo de bibliografía variada. Búsqueda de información en distintos medios”

“Intensificación de la lectura. Análisis e interpretación de textos. Búsqueda de materiales extra clase, libros o periódicos que deben traer subrayados y luego exponer en forma oral, para que pierdan el miedo de hablar”

“Se trabaja con participación permanente, trabajos grupales”

Estas expresiones revelan que el cambio de estructura de los ciclos y niveles moviliza la necesidad de una actualización de los estilos didácticos. Esta actualización remite en el discurso docente a la inclusión de lineamientos pedagógicos constructivistas no necesariamente restringidos a las necesidades propias del púber-adolescente, sino pertinentes para cualquier ciclo y nivel.

En otros casos, el cambio de estructura también provoca dificultades en la tarea de enseñanza, atribuidas muchas veces a los niveles escolares previos. Hay que *“saldar las deficiencias que traen del nivel anterior”, “Adecuar el lenguaje, bajar el vocabulario. Enseñarles a estudiar. Vienen con el aprendizaje repetitivo, hay que enseñarles a pensar y sacar sus propias ideas”*. Aquí, las dificultades de coordinación entre docentes de Escuelas Primarias y Medias y los quiebres entre los modelos pedagógicos obstaculiza la posibilidad de construir de modo colectivo la articulación de las prácticas pedagógicas entre profesores y maestros.

También se observan situaciones en que las dificultades manifiestas en la tarea educativa se centran en la distancia socio-cultural. Cuando a las instituciones públicas ingresan alumnos de sectores sociales desfavorecidos antes excluidos, los docentes observan problemas de enseñanza peculiares: *“falta de comprensión de textos, de lectura, escasez de vocabulario por parte de los alumnos”*. En general, muchos de estos alumnos no cuentan con antecedentes familiares de trayectorias escolares prolongadas, ni de ingreso a la Escuela Media que hubieran significado la transmisión intergeneracional de los códigos propios de esa cultura institucional.

Los ejemplos más complejos se evidencian frente a condiciones de marginalidad, donde la escuela parece tener pocas respuestas para dar. Ante la consulta por la implementación de la nueva estructura curricular, una docente señala que *“los chicos la ven como más vivencial y no la pueden entender bien. Por ejemplo, con el tema familia y valores, paz y justicia. Hay chicos que tienen papás en la cárcel, me traen planteos que no puedo solucionar, no sé qué contestar y cómo resolver la situación”*.

Algunas veces la distancia sociocultural entre la escuela y los hogares se convierte en un etiquetamiento y un descenso respecto de las expectativas de estudio y su utilidad futura: *“los libros que tienen no están actualizados pero para estos chicos alcanzan”*. Aún cuando reconocen un buen rendimiento del alumnado, la relatividad de esta apreciación se expresa en términos de que *“si bien en las notas no se refleja mucho. Hay que tener en cuenta el punto de partida. Niños que hace 2 ó 3 años que no tocaban un libro”*.

Estas últimas son las situaciones más extremas. En una escuela urbano marginal a la que se reintegraron alumnos de niveles socio-económicos muy bajos, la coordinadora de ciclo tiene que acompañar la clase de la profesora porque esta manifiesta *“no poder trabajar con estos alumnos”*.

Estos datos muestran la continuidad con situaciones y problemas ya estudiados en nuestro país. Por una parte, la existencia de circuitos educativos diferenciales para sectores socioeconómicos dispares. Estos se traducen en calidades de aprendizaje heterogéneas a igual cantidad de años de estudio. Son los sectores más desfavorecidos quienes tienen menores posibilidades de acceder a contenidos mínimos. El trabajo conceptual aparece en estas instituciones como de menor relevancia frente a la ausencia de condiciones de educabilidad de la población que a ella asiste. Se reproducen de este modo condiciones populares de aprendizaje – socialización por sobre formación- para sectores populares (Tenti; 1993). Las representaciones de los docentes transitan entre el desánimo que provoca las características de los alumnos -con quienes no se puede trabajar- y la preocupación por quienes son víctimas de contextos sociales y familiares desintegrados por los apremios materiales.

LA EXPERIENCIA DE CUMPLIR CON LA OBLIGATORIEDAD

¿Para quién es “obligatoria” la EGB3?

Extender la escolaridad obligatoria implica aumentar los años de escolaridad sólo para aquellos que no permanecían 10 años en el sistema. Para los otros, la obligatoriedad no modifica su permanencia, sino la modalidad que adquiere la misma. En este sentido, la instauración del Tercer Ciclo de la EGB como parte de la escolaridad obligatoria implicó, además de la transformación de la estructura, la reincorporación de alumnos que habían abandonado la Escuela Primaria y la permanencia de quienes de otro modo, hubieran finalizado su escolarización una vez aprobado el antiguo séptimo grado. Los cambios son doblemente novedosos para algunas instituciones: por los sujetos que incorpora y la situación institucional a la que se incorporan. Para otras en cambio, a lo sumo cambia la propuesta institucional. Son aquellas escuelas que cuentan con la ventaja de sostener la misma matrícula o recibir nuevos alumnos del mismo sector social. En el caso de las instituciones visitadas esta última situación coincide con Escuelas Normales que contaban con el nivel básico como escuela de aplicación o con prestigiosas Escuelas Nacionales.

Ejemplo de ello es “el colegio” de una de las provincias visitadas, un Nacional creado hacia mediados del Siglo XIX por un decreto de Bmé. Mitre y dedicado a la formación de la elite política de la provincia. En años recientes (1989), fue parte del proyecto piloto de Transformación de la Educación Media junto a otras 20 instituciones del país lo que le brindó el plafón para avanzar en el cambio de estructura: una articulación de su plantel profesional, talleres de integración de las asignaturas,

renovación curricular. Aunque los sectores socio-económicamente más favorecidos se han desplazado hacia las instituciones privadas, la escuela continúa manteniendo una población selecta de los sectores medios y medios-bajos, hijos de empleados públicos, docentes y cuentapropistas a los que el paisaje de la desocupación aún no los ha invadido. A pesar de incluirlos desde 7º año, los nuevos integrantes no son percibidos por los docentes como "tan nuevos", ya que la escuela capta anticipadamente a quienes de hecho ingresarían allí. En palabras de un docente: *"absorber al alumno desde 7º, se perfila mejor para el 8º, adquiere madurez. Es positivo para el desarrollo de los alumnos estar en la misma escuela"*. Dichas palabras ponen de manifiesto que no varían los sujetos, sino el momento de su inserción.

Otra escuela visitada es ejemplo de las instituciones ubicadas en zonas céntricas, reconocidas por su trabajo pedagógico y su contención. Esta alberga alumnos de nivel socio-económico medio y medio-bajo y tiene una estabilidad en los cargos docentes que indica ser "la elegida" a medida que la opción de traslados y titularización lo hacen posible.

El caso donde la matrícula se mantiene prácticamente inalterada lo representa un complejo educativo conformado sobre la base de una ex-Escuela Normal, con su Departamento de Aplicación -una Escuela Primaria-, ubicada en la zona céntrica de la ciudad. Continúa con su matrícula tradicional de clase media y sin situaciones económicamente acuciantes.

Estas escuelas, además de compartir los rasgos de tradición y prestigio, tienen una coincidencia adicional: el origen socio-económico "favorable" del alumnado. Ninguna de estas instituciones brinda servicios asistenciales como el comedor escolar. Sus problemas parecen centrarse sólo en el desarrollo de mecanismos de articulación internos, en la construcción de una identidad propia para la EGB3 y en todo lo atinente al cambio de estructura.

El doble desafío, en cambio, se afianza especialmente en aquellos sitios que reciben una población socio-económicamente más desfavorecida, que comúnmente transita menos años por la escuela. De este modo, los desafíos más grandes se anclan en los contextos más complejos y afectan a la población que más debiera beneficiarse del cambio. Los ya estudiados circuitos de escolarización (Braslavsky; 1985) continúan estratificando el sistema público de educación y definiendo relaciones de competencia interinstitucionales para la captación de los "mejores" alumnos y edificar la reputación de "buena escuela".

Pero la EGB3 debe traer nuevos sectores a la escuela, un público escolar catalogado como "difícil" tanto por sus condiciones materiales como por su estilo de vida. Las dificultades estriban incluso en que asistan a la escuela. Tal es así que en las zonas más marginales, la matrícula *"se consigue"*. Hay que salir a la comunidad a *"convencer"* a los padres y alumnos de la necesidad de que cumplan con la

escolaridad obligatoria. En estos casos, la tarea de socialización caracteriza el trabajo con estos sectores sociales y ha llegado a ser definida como *"colonización"*. La colonización supone tanto la incorporación de *"nuevos territorios"* como la tarea *"evangelizadora"* de recuperar a quienes pusieron fin a su trayectoria educativa y que viven en condiciones *"salvajes"*.

Este es el escenario que acompaña a una escuela compuesta sólo por el ciclo, en una zona tan marginal que es denominada por la policía local como *"zona roja"*. Allí las familias son en extremo carenciadas y la inseguridad es parte de la vida cotidiana. Alcoholismo, violencia familiar, parientes presos y hasta gente armada dentro de la institución. Definidos como *"otro tipo de alumnos"*, la tarea con los adolescentes se centra en incentivar la permanencia y mostrarles la escolaridad como una opción superior a la delincuencia o la prostitución.

En otros casos, a la búsqueda de matrícula se le suma una justificación adicional: *"ganar territorio"*, de esto depende la continuidad de las secciones en la institución debido a la pérdida de la matrícula, o significa la posibilidad de cambiar la categoría de la escuela. Docentes y directivos asumen personalmente esta tarea como condición de continuidad laboral.

Así lo viven los docentes de una escuela urbano marginal. Ante la proximidad del inicio de la implementación del Tercer Ciclo en la provincia, se lanzaron a la tarea de viabilizar su inserción en la EGB en que trabajan. Varias docentes participaron de un apresurado proceso de matriculación que duró dos días, logrado a través de un recorrido exhaustivo de la zona. La tarea: entrevistar a los padres para solicitar, por nota a las autoridades, la incorporación del Tercer Ciclo en la institución y garantizar la inscripción de sus hijos. Fue una búsqueda casa por casa de la villa y tuvo como resultado la apertura de dos secciones de 7° y dos de 8° año a través de la recuperación de adolescentes que habían abandonado el sistema. Esta estrategia logró captar una población a la que la mera normativa de la obligatoriedad no hubiera sido suficiente para convocarlos nuevamente a las aulas.

Pero también los padres demandan esta tarea en las comunidades más pequeñas, a fin de evitar el éxodo de adolescentes a áreas con mayores posibilidades laborales o educativas (de hecho algunas zonas no cuentan con Escuelas Medias). Aquí lo que está en juego es la oferta educativa de Nivel Medio, la que no se encuentra disponible en zonas menos pobladas. En todas estas situaciones la comunidad demanda la instauración del Tercer Ciclo junto a EGB1 y EGB2, más allá de los mecanismos de localización dispuestos por el gobierno escolar de la provincia.

Percepciones y distinciones: ¿Qué hay de nuevo en los alumnos de EGB3?

La recurrente referencia en muchas de las entrevistas a “los nuevos alumnos” nos sitúa en una serie de instituciones – mayoría en la muestra- que incorpora alumnos que estaban fuera del sistema o, estando dentro, no hubieran accedido a la Escuela Media. Se trata en general, de instituciones que trabajan con matrícula de bajos recursos y en ellas nos centraremos en este apartado.

En el caso de escuelas que han decidido incorporar la EGB3 a instituciones de EGB, algunos docentes dicen que instaurar el Tercer Ciclo en la institución les permite mantener una población “distinta” de la que asiste a las Escuelas Medias de la zona, lo que reflejaría el impacto democratizador de la extensión de la obligatoriedad. Incluso, afirman que *“las escuelas del centro seleccionan su matrícula por promedio, algunas parten hasta del 9.50 para elegir a sus alumnos, a lo cual nunca van a acceder estos chicos”*.

Son los coordinadores de ciclo quienes expresan en mayor medida esta situación, cuando afirman que el Tercer Ciclo permite que *“los chicos que habían dejado la escuela retomaran la escuela, así como recibir a los chicos que vienen de afuera y que habían dejado en el 96. Porque se les dio la oportunidad de volver a la escuela, se tuvo confianza en los chicos, escuchar su problemática...”* *“Brindar educación pública a los sectores que no tienen acceso a otros circuitos. El resultado es positivo porque se advierte el crecimiento de la maduración intelectual de los alumnos”*. Siguiendo estos argumentos, esta población hubiera desertado de no incluirse el ciclo en la antigua Escuela Primaria, porque no poseen las condiciones materiales y culturales para transitar por la Escuela Secundaria.

Sin embargo, esta democratización presenta ciertos límites que se expresan en mecanismos de discriminación que afectan no sólo las relaciones entre instituciones sino que muchas veces se trasladan al interior mismo de la escuela. Aunque en los casos analizados los alumnos del Tercer Ciclo pertenecen al mismo sector social que el resto de la EGB o a un estrato inferior, en muchos casos las variables consideradas para describir el nivel socioeconómico de esos alumnos se diferencia de aquellas consideradas para caracterizar al resto de los alumnos de la EGB. Cuando se trata de los alumnos del Tercer Ciclo, pasan de la descripción de las condiciones materiales de vida de las familias (empleo, vivienda, salud, etc.), a los propios esquemas de actuación de los alumnos (lenguaje que utilizan, pautas de conducta y de autopresentación, etc.): *“por los diálogos que entablan con la profesora, por su vestimenta, por su vocabulario”*. O como se diagnostica en un PEI del ciclo: *“la existencia de conductas inadaptadas, carencia de afecto, consecuencia de situaciones de violencia y abandono familiar”*. En otros aparecen nuevas circunstancias de vida, como el trabajo infantil, que no cobraba peso en los años

anteriores. Estas percepciones acerca del Tercer Ciclo muestran la dificultad para afrontar el desafío de la pobreza en alumnos de mayor edad.

No sólo los alumnos no poseen las pautas valoradas por la escolarización; también los padres son descalificados en sus opiniones: *"el Tercer Ciclo es peor, sobre todo los padres que no saben leer y escribir creen que ya el Tercer Ciclo es un secundario"*. Para esos padres el sueño de la movilidad ascendente de la escuela secundaria se revitaliza con la extensión de la escolaridad. Para los docentes, en cambio, estos padres no comprenden su posición en el sistema educativo

Al interior de la escuela la pobreza mantiene sus distinciones: el origen social diferenciado entre los del turno mañana y turno tarde se sostiene en la mayor parte de los casos: *"A la tarde hay chicos con mayores carencias culturales y sociales y tienen menor rendimiento"*. *"Hay mejor nivel a la mañana. Pienso que puede ser porque los chicos de la mañana vienen de mayor nivel. Las madres prefieren mandarlos a la mañana y son los mejores promedios"*. Sólo en un caso se invierte esta situación y se vincula a la cantidad de alumnos: *"como a la tarde son menos, se trabaja mejor"*.

Otras situaciones ponen en riesgo la integración de los alumnos a la institución, ya que las prácticas destinadas a retenerlos pueden tener efectos discriminatorios no esperados. Una de las situaciones detectadas consistió en la disposición de juntar los repetidores que debían cursar 9° año en divisiones separadas de los alumnos que no habían repetido. Allí se reúne a los alumnos repetidores de distintas instituciones del Distrito con el objetivo de mantener el estilo anterior de trabajo a fin de que los alumnos no se vean exigidos a adaptarse a nuevas condiciones de trabajo pedagógico. En una de las escuelas visitadas, funcionaba uno de esos 9° años. Allí, mientras toda la institución trabaja por áreas, el 9° año continúa desarrollando los contenidos curriculares siguiendo la tradicional estructura disciplinar. Lo llamativo de la decisión reside en la persistencia de un esquema de trabajo en el que evidentemente estos alumnos no han tenido éxito. Esta segregación probablemente sume a las huellas propias del fracaso escolar, la de la rotulación.

Otro mecanismo de discriminación a estos sectores es el pago de la cooperadora. En una escuela el cumplimiento del pago de la misma intentó establecerse como condición para el otorgamiento de títulos. Tal decisión dependió del Consejo Consultivo de la escuela (equipos de gestión y jefes de áreas), pero a condición de poder pedir la exención de pago en caso de no contar con los recursos necesarios.

Por los relatos relevados, es posible observar que con la implementación de la EGB3 se ha recuperado matrícula extendiendo los años de escolaridad de una importante cantidad de púberes y adolescentes. Pero el interrogante que queda expresado son los alcances de este retorno, ya que el riesgo de repitencia y abandono aparece remarcado en los proyectos y/o preocupaciones del ciclo.

En casi todas las escuelas los profesores y maestros cuentan que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y/o el Proyecto Curricular Institucional (PCI) de la institución en general o del ciclo en cuestión incluye el problema de la retención como una de las líneas centrales de trabajo. Esto muestra que la permanencia no se da por garantizada y que los modos en que son juzgados los alumnos, los programas y estrategias de trabajo, la distribución de roles, contribuyen a configurar una experiencia escolar que promueve o desalienta la continuidad de la escolarización.

LA CONVIVENCIA CON "LO NUEVO/EL OTRO"

El problema de la convivencia es uno de los conflictos más señalados como propios del proceso de instauración del Tercer Ciclo. Aprender a vivir con el otro -otro distinto que ya no cumple con las pautas de conducta esperadas para un alumno de esa edad- aparece como una tarea compleja. Se traduce generalmente en "problemas de disciplina", agudizados cuando la población que accede es nueva no sólo en términos etáreos sino también en su nivel socioeconómico. Lo nuevo/el otro es el adolescente marginal. Esto trae aparejadas pautas de conducta no habituales en la institución, que a veces se intentan saldar vía reglamentos de convivencia o acuerdos de sanciones disciplinarias, y otras veces a través de la derivación a personal especializado (psicopedagogas). Suele suceder que la disciplina es uno de los aspectos más priorizados en los proyectos institucionales.

La inclusión de este sector social, pone a los docentes en condiciones de enfrentar a diario la cuestión de *"la disciplina. No hay un orden, te dicen cualquier cosa, sobre todo los de 9º año. Por ejemplo, un chico me quiso pegar con una silla. Le*

dije al coordinador que en estas condiciones no seguía viniendo y vino el papá y él se calmó". Otros dicen que "los alumnos están faltos de hábitos de higiene, se tratan con palabras obscenas... También hay problemas de cobertura de salud, cuando los mandan enfermos tenemos que quedarnos con ellos hasta que vuelvan los padres".

La trascendencia de este tema ha llevado a que la elaboración de los códigos de convivencia se convierta en una acción esencial para la Coordinación General de EGB3 en ciertas provincias, decidiéndose priorizar su elaboración por sobre la construcción de otros proyectos institucionales. El principal aspecto que los profesores cuestionan de la implementación del Tercer Ciclo es la ausencia de un sistema de sanciones como los que tradicionalmente se usaron en la Enseñanza Media. Muchos llegan a suponer que los futuros códigos de convivencia no van a ser tan rígidos ni operativos como sería necesario para *"tratar con adolescentes"*. Incluso los pocos profesores que desean tener mayores márgenes de decisión, señalan en su mayoría el manejo de la disciplina como espacio para incrementar su autonomía. Esta situación no se observa en los docentes que provienen del anterior Nivel Primario. Para ellos el principal mecanismo para tratar los problemas de conducta de los alumnos es recurrir al diálogo.

Por lo general, los problemas disciplinarios son adjudicados al grupo de edad y/o al nivel socio-económico de la población:

"los chicos pasan de la niñez a la adolescencia y hay problemas de disciplina. Son chicos de escasos recursos, un poco violentos. Hay que darles un trato especial".

[problemas para la implementación del 3^{er} Ciclo] *"es un poquitito la disciplina. Hay algunos chicos con sobriedad y esos chicos vienen repitiendo y traen problemas de conducta".*

[situaciones problemáticas que enfrenta a diario] *"la violencia de los alumnos y la disciplina"*

En estos últimos casos, el manejo de la disciplina apunta a evitar la expresión de modos de conducta violentos propios del barrio o de las casas. Pero el rechazo no se expresa sólo en los docentes, sino también en la comunidad. Por ejemplo, en una escuela ubicada en una zona urbano-marginal, el reclutamiento activo de alumnos atrajo a chicos que ya habían abandonado la escolaridad. Esto produjo un desplazamiento de la matrícula tradicional de la escuela, ya que muchos chicos fueron retirados de la institución para ser trasladados a otra, por el rechazo de los padres a la convivencia con quienes venían de la villa, por *"la agresividad y los comportamientos violentos"* de esos alumnos. En otra escuela la situación es aún más pronunciada: se diagnostica en el PEI la existencia de *"elementos básicos de trastornos emocionales graves en nuestros niños"*, tales como *"viviendas precarias, cohabitación y colecho y altos niveles de desocupación"*.

Lo que estas descripciones revelan es que la elaboración de reglamentos de convivencia no significa tanto el reemplazo de las sanciones por un mecanismo

consensuado de pautas y reglas de vida institucional, sino un intento de creación de un nuevo mecanismo capaz de reestablecer el orden institucional perdido. Este se habría quebrado por el ingreso de grupos sociales que traen consigo una diversidad de valores y estilos de vida. Antes, la selección en el transcurso de la carrera escolar mantenía en el sistema a aquellos cuyas pautas culturales eran conocidas por el plantel docente. En palabras de la coordinación de ciclo: *"Ellos [los chicos] pensaban que habían pasado al secundario y no se comportaban como del Tercer Ciclo. Tuvieron problemas de disciplina, normas de convivencia... de parte de los profesores que no estaban acostumbrados a tanta diversidad. Antes quedaban menos en el secundario que era privado..."*

El problema es entonces el logro de "la disciplina" y no la construcción de un orden diferente a través de la redefinición de pautas que posibiliten la convivencia cotidiana. Es en este punto donde ingresa el discurso de las "normas de convivencia" reemplazando las sanciones pero sin transformar su sentido. En palabras de una coordinadora de ciclo, el código de convivencia debe elaborarse *"para aprender a convivir. Para enseñar valores y sobre todo para disciplinarlos"*. En este reclamo se asienta la posibilidad de desarrollar el trabajo profesional.

El caso más extremo lo representa el de la escuela ya descripta ubicada en la "zona roja". Allí se recurrió a la fuerza policial como institución capaz de cooperar en el logro del orden. Pero a la hora de hacer cumplir el reglamento de convivencia, la preceptora explica que es muy difícil, ya que de hecho no pueden dejar fuera a los chicos por inasistencias. *"Esto hay que entenderlo en el contexto en que viven. A veces faltan para cuidar a sus hermanos para que su padre vaya a trabajar. Son muchos los que tienen varios hermanos y sólo a su madre, viven en condiciones muy precarias"*. El discurso se desliza entre el rechazo a sus pautas de vida y la piedad por las situaciones que las generan.

Muchos coordinadores relatan encargarse del tema en la descripción de un día cotidiano de trabajo: *"cuestiones de disciplina, arrear chicos", "atender a algún chico que se está portando mal", "coordinar situaciones conflictivas", "voy a la formación con los alumnos, les llamo la atención sobre normas de convivencia y el cumplimiento del uniforme"*.

Son pocas las instituciones observadas en las que la disciplina es el resultado de la integración de los chicos a la tarea pedagógica. En el resto de los casos, el problema remite al control del comportamiento sólo como condición para el desarrollo del trabajo escolar y no como producto de éste. Allí, los problemas de disciplina escapan al dominio netamente escolar y son interpretados como obra de chicos, familias, barrios con problemas.

Más allá de las condiciones económicas, también la localización del ciclo parece afectar el comportamiento de los alumnos. Los docentes afirman: *"Encuentro*

diferencias entre el 8° y 9° que funciona en la media y en la primaria. Hay diferencias abismales. Yo trabajo en EGB3 en media. Todo pasa por la conducta del chico (aquí siguen siendo púberes, arrantran el banco...) Ahí cambia, ahí son más adolescentes que chicos, son más serios" . También se critica la permisividad de los maestros a diferencia de los profesores, permisividad que se traduce en comportamientos aññados y poco apropiados para el Secundario. También se traduce en falta de hábitos como "carencia del primario". Sólo una profesora marca que los problemas de disciplina pueden deberse a que tanto docentes como alumnos están en una situación de transición.

A MODO DE SÍNTESIS

El análisis de la vida cotidiana, desde la perspectiva de los docentes, en las instituciones que incorporaron el Tercer Ciclo, si bien es una visión parcial del asunto, brinda algunos indicios acerca de los avances y dificultades de la EGB3 como modalidad institucional capaz de garantizar la extensión de la escolaridad obligatoria.

En primer lugar, es de destacar que en muchos casos es clara la intención de brindar mayor cantidad de años de escolarización a sectores que fueron excluidos o se excluyeron del sistema educativo una vez completado el Nivel Primario. El trabajo con la comunidad para reintegrar a esos sujetos ha tenido valiosos frutos, al reincorporar a adolescentes que habían abandonado la escuela hacía años. Sin embargo, este retorno se sustenta, en algunos casos estudiados, en un trabajo minucioso y voluntario de los docentes de recuperación alumno a alumno, casa por casa, mostrando el límite de la normativa para instaurar la obligatoriedad en caso de no acompañarse por otros mecanismos que apoyen el proceso de reincorporación.

Una vez que los sujetos se incorporan a la escuela, las problemáticas son otras. El presente trabajo intentó revisar algunas de las condiciones de este reingreso de modo de ofrecer algunas pistas útiles para reformular los lineamientos para la organización y el trabajo institucional a fin de garantizar la continuidad y la calidad de la experiencia educativa que tendrán estos sectores. En estas últimas condiciones debieran basarse los esfuerzos de los próximos años: ¿qué sentido adquiere para estos sujetos la continuidad escolar? ¿qué identidades promueve la nueva organización? ¿Qué estrategias son más proclives al desarrollo de experiencias más equitativas?

Como observáramos, el cambio de estructura plantea sus problemas más serios en las instituciones que atienden a los grupos sociales más desfavorecidos. Hasta hace

poco tiempo, los sutiles mecanismos de selección que realizaba la escuela (Braslavsky, 1985; Filmus, 1988) hacían que, especialmente estos sectores, abandonen su escolarización en el pasaje del Nivel Primario al Medio. Estos alumnos accedían a circuitos en los que la calidad educativa era comparativamente más baja y los intentos de ingreso al Nivel Medio resultaban muchas veces infructuosos ante la falta de conocimientos básicos para desenvolverse en él.

La actual pretensión de continuidad de los estudios que el Tercer Ciclo propone para estos sectores, debiera acompañarse con estrategias adecuadas para la retención escolar. La construcción de estas estrategias implica el trabajo de los docentes con sectores sociales con los que nunca han trabajado. Esta preocupación está expresada en los proyectos de casi todas las instituciones, lo que pone de relieve la precariedad de la integración de los púberes-adolescentes de sectores más marginales.

Pero algunos de los riesgos que corren estos proyectos se evidencian en las clasificaciones de los docentes sobre el comportamiento y el rendimiento de estos alumnos⁵. Estas categorías afectan también el propio conocimiento que de sí mismos van configurando los adolescentes. Hasta el momento, no se ha desarrollado un lenguaje capaz de dar cuenta de las nuevas realidades que debe enfrentar la escuela, sumando a las dificultades del trabajo con la adolescencia que el sistema educativo evidenció en los últimos años, las dificultades de afrontar las condiciones extremas o más desfavorables.

¿Hay que tratarlos como niños o como adolescentes? ¿Son violentos y agresivos producto de situaciones familiares o no poseen aún las reglas de comportamiento que supone la institución escolar? ¿Cuál es su capacidad de aprender? ¿Hay que brindarles una educación práctica y terminal?. Estas preguntas que se hacen los docentes muestran las dicotomías entre las que se mueve el pensamiento pedagógico actual y sus límites para pensar los desafíos de la extensión de la escolaridad. Como muestran las respuestas que brindan los docentes a estos interrogantes, mantenerse dentro de los límites planteados por estas dicotomías plantea el riesgo de contribuir a configurar circuitos educativos diferenciales para el ciclo. Desde novenos años para "repetidores", hasta importantes proyectos institucionales de captación y retención de la matrícula que "no asiste a las escuelas medias de la zona" o meras integraciones a las dinámicas de trabajo previo.

Respecto del proyecto pedagógico, no son claras las prácticas educativas tendientes a dar respuesta a la especificidad de la etapa evolutiva del sujeto pedagógico del Tercer Ciclo. Aparece más frecuentemente la idea de "primarización

⁵ Numerosas investigaciones ya han demostrado la eficacia simbólica de las representaciones docentes sobre el destino escolar de los alumnos (Tenti, Corenstein y Cervini, 1986; Frigerio, 1987; Kaplan, 1992). Las representaciones en tanto sentido común, funcionan como conocimiento previo (pre-juicio) acerca de los alumnos y las prácticas que se desarrollan son concordantes con este saber.

o secundarización", es decir, se asimila lo nuevo a referentes históricos. A este respecto, la localización aparece como un condicionante de estas representaciones. Cuando la EGB3 se integra a la EGB, se valora la cultura de trabajo más colaborativa entre el plantel docente así como la mayor atención y personalización en el trabajo con los alumnos; mientras que en la integración de la EGB3 al Polimodal se destaca la autonomía de los alumnos y el trabajo más elevado con los contenidos. En el primer caso quedan dudas respecto de la calidad de los aprendizajes; en el segundo, las dudas se asocian a la capacidad inclusiva de estas estrategias. Estas continuidades ponen como interrogante cuáles serían las condiciones necesarias para generar rupturas en las representaciones docentes preexistentes acerca de sus alumnos, de modo de favorecer la construcción de este "nuevo" sujeto pedagógico del Tercer Ciclo.

Pero a pesar de la falta de claridad en la especificidad del ciclo, hay innumerables prácticas cotidianas que constituyen intentos por diferenciarse, ya sea la separación física de las aulas, las normas que deben cumplir los alumnos, etc. En una difícil tensión, muchas de estas modalidades contribuyen a crear la especificidad del ciclo a costa de la integración de la EGB en su totalidad como unidad pedagógica postulada por el discurso oficial.

Por último, el estudio pone de manifiesto que muchas escuelas se encuentran aún sin herramientas tanto para trabajar con el nuevo público escolar como para resituarse y dotar de sentido a la nueva estructura. Los marcos actuales son aún limitados para pensarlo y desde el Estado no se han desarrollado estrategias suficientes ni brindado los recursos necesarios para elaborarlo. A través de las entrevistas, maestros y profesores reclaman, en numerosos casos, la elaboración de normativas adecuadas, la necesidad de instancias de capacitación específica, de espacios de intercambio entre colegas, de materiales de apoyo y asesoramiento institucional. Difícil es que escuelas y docentes enfrentados a situaciones de violencia o de gran escasez y precariedad creen el discurso y las categorías capaces de promover experiencias democráticas y equitativas para todos. Es preciso avanzar en la discusión de cuáles serán los mecanismos más apropiados para generar una experiencia educativa de calidad no excluyente y cuál es el rol del Estado en ello.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERGUCHI R. (1995) *Ley Federal de Educación y transformación educativa*, Editorial Troquel: Buenos Aires
- BRASLAVSKY, C. (1985) *La discriminación educativa en la Argentina*, FLACSO-GEL: Buenos Aires
- FILMUS, D. (1985) "Primer año del colegio secundario y discriminación educativa" en Serie de Documentos e Informes de investigación, Programa Buenos Aires, FLACSO: Buenos Aires.
- FRIGERIO, G. (1987) "Fracaso escolar y sectores populares en Argentina" en Serie de Documentos e Informes de investigación, Programa Buenos Aires, FLACSO: Buenos Aires.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, Ed. Morata: Madrid.
- HELLER (1987) A. *Sociología de la vida cotidiana*, Ediciones Península: Barcelona.
- INDEC (1991) Censo Nacional de Población y Vivienda. Buenos Aires.
- KAPLAN, C. (1992) *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Colección Didáctica. Aique: Buenos Aires.
- KRAWCZYK, N. (1989) "Los procesos institucionales y la discriminación educativa en los colegios secundarios argentinos". Revista Propuesta Educativa Año 1 N°1. FLACSO: Buenos Aires.
- MCYE (1996) *Alternativas para la organización pedagógica del Tercer Ciclo de la EGB*. DGlyDE Programa de Asistencia Técnica para la Transformación Curricular: Buenos Aires.
- MCyE. (1996) *Anuario estadístico educativo 1996*, Red Federal de Información Educativa: Buenos Aires.
- ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. (1989) *Escuela y maestros*, UNESCO/OREALC: Santiago de Chile.
- TENTI FANFANI, E (1997) "Datos y enfoques sobre la disciplina escolar". Mimeo: Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, E. (1993) *La Escuela Vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad*, UNICEF/LOSADA: Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, CORENSTEIN y CERVINI (1986) "Expectativa del maestro y práctica escolar". Serie Investigación Educativa N°2. Universidad Pedagógica Nacional: México.

Director de la Unidad de Investigaciones Educativas

Lic. Mariano Palamidessi

Equipo técnico:

Mg. Beatriz Fernández

Lic. Daniel Galarza

Lic. Nora Gluz

Lic. Dora González

Mg. Sonia Hirschberg

Lic. Mariana Landau

Lic. Mirta Rosovsky

Lic. Juan Carlos Serra

Lic. Federico Torres

Secretaria:

Gabriela García