

**CONDICIONES DE ESCOLARIZACIÓN, TRANSMISIÓN
DEL SABER Y TAREA DOCENTE EN LA ESCUELA
SECUNDARIA: “YO, TÚ, ÉL... NOSOTROS APOYAMOS”¹**

**SCHOOLING CONDITIONS, KNOWLEDGE TRANSFERENCE AND
TEACHING LABOR IN SECONDARY SCHOOL: “I, YOU, HE... WE
SUPPORT”**

Octavio Falconi
Mariana Beltrán²

El siguiente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación: “Condiciones de escolarización en la transmisión de saberes. Estudio de casos en escuelas primarias y secundarias de Córdoba”.

El trabajo de campo y análisis se inscribe en una metodología cualitativa socio-antropológica que combina para la recolección de datos entrevistas y registro de observación de clases y actividades institucionales. Asimismo recuperamos algunos aportes de la teoría de análisis de los discursos sociales o sociosemiótica que nos permiten detectar algunas marcas en el enunciado mediante las cuales se construyen regularidades o variaciones significativas en el material seleccionado.

A partir del caso nos proponemos analizar algunas condiciones de escolarización que promueven o dificultan la transmisión de saberes, por las implicancias que las mismas tienen en la promoción, permanencia, repitencia y/o deserción de los adolescentes y jóvenes en el sistema educativo medio.

Las primeras hipótesis construidas indican la presencia de sistemas paralelos de transmisión de saberes en el dispositivo escolar y, vinculado

1 Título de uno de los proyectos de tutoría de la escuela.

2 Escuela de Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Humanidades - Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba – E-mail: octaviofalconi@yahoo.com.ar ; mbeltran63@gmail.com

a ellos, la tensión suscitada en la tarea de los docentes con el proceso de “primarización” del nivel secundario.

Condiciones de escolarización – Transmisión de saberes – Escuela –
Niños – Jóvenes

This paper is framed in the research project: “Schooling conditions in the knowledge transference. Study of cases in primary and secondary schools in Córdoba”.

The field work and analysis are based in a qualitative and socio-anthropological methodology which combines interviews and classroom and institutional activities observations to collect information. We recovered some contributions of the theory of social discourse analysis or social semiotics as well, which enable us to detect some marks in the statements by which regularities or significant variations are constructed in the selected material.

From this case, we set ourselves to analyze some schooling conditions which promote or make the knowledge transference more difficult because of the implications that they have in the promotion, continuance, repetition and/or desertion of teenagers and young people from middle school.

The first built hypothesis indicates the presence of parallel systems of knowledge transference in school structure and, linked to them, the tension in the teacher’s work during the process of “primarization” of the secondary school.

Schooling conditions – Knowledge transference – School – Children -
Youth



Introducción

El siguiente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación: “Condiciones de escolarización en la transmisión de saberes. Estudio de casos en escuelas primarias y secundarias de Córdoba”³.

3 Proyecto subsidiado por la SECYT 2008-2009, dirigido por Nora Alterman y codirigido por Adela Coria.

Los datos y las ideas que a continuación se presentan pertenecen a una primera indagación exploratoria. El trabajo de campo y el análisis se inscriben en una metodología cualitativa socio-antropológica que combina para la recolección de datos entrevistas y registro de observación de clases y actividades institucionales. Asimismo recuperamos algunos aportes de la teoría de análisis de los discursos sociales o sociosemiótica que nos permiten detectar algunas marcas en el enunciado mediante las cuales se construyen regularidades o variaciones significativas en el material seleccionado⁴.

A partir del caso seleccionado nos proponemos analizar algunas condiciones de escolarización que promueven o dificultan la transmisión de saberes, por las implicancias que las mismas tienen en la promoción, permanencia, repitencia y/o deserción de los adolescentes y jóvenes en el sistema educativo medio.

En el mes de marzo de 2009 ingresamos a un Instituto Provincial de Enseñanza Media (IPEM) -con especialidad en Ciencias Naturales y suborientación en Salud y Ambiente- ubicado en la zona norte de Córdoba capital. A la misma se llega cruzando el canal maestro y luego hay que transitar un par de cuadras de tierra con tramos anegados de agua y donde el transporte público no ingresa. Los núcleos familiares que se encuentra hoy radicados en los barrios del Instituto Provincial de la Vivienda (IPV) de los alrededores de la escuela, fueron erradicados y trasladados de asentamientos poblacionales precarios de diferentes zonas de la ciudad de Córdoba.

Las primeras hipótesis construidas indican la presencia de sistemas paralelos de transmisión de saberes en el dispositivo escolar y, vinculado a ellos, la tensión suscitada en la tarea de los docentes con el proceso de “primarización” del nivel secundario.

Un poco de historia

Según refieren el Secretario docente y la Vicedirectora, en sus orígenes

4 Estas “marcas” son el testimonio de tres órdenes de organización de la materia lingüística: el orden enunciativo, el orden narrativo y el orden argumentativo. Se analizan las marcas formales en el orden enunciativo que explicitan la presencia o ausencia de los sujetos de habla, la manera en la que estos fundan su credibilidad y legitimidad para decir y hacer, la relación que los liga entre sí, y la relación que mantienen respecto de sus palabras mediante: el sistema deíctico pronominal, el sistema deíctico espacial y temporal y por último el sistema de modalizaciones. Estas modalizaciones subjetivas dan cuenta de una manera de sentir y de pensar, expresan una opinión, una obligación o una posibilidad en el hacer y en el decir del sujeto hablante. Charaudeau, P. (1982) pp. 110-112.

esta escuela comienza a funcionar en el año 1996 con 1er y 2do año Ciclo Básico Unificado (CBU), como anexo de una escuela primaria cabecera pero funcionando en los edificios de otras escuelas primarias para “dar respuesta a la demanda y necesidad de la comunidad” al no existir una escuela secundaria en la zona que recibiera a los egresados de 6to grado. En el año 1999 se traslada al nuevo edificio. Luego en el año 2004 se inicia el Ciclo de Especialización y es bautizada con el nombre de un físico-químico cordobés. En estos años son creadas dos escuelas primarias más en la zona, lo que genera un paulatino proceso de masificación evidenciado hoy en los cinco primeros años de 35 alumnos cada uno.

Además señalan que se trata de la única institución de educación media de la zona, pues las otras se ubican en un radio escolar más alejado, lo cual contribuye a reforzar el carácter de reconocimiento y de referencia social que la institución cumple en la comunidad.

A la misma asisten aproximadamente 500 alumnos (413 alumnos en el CBU y 130 alumnos en el ciclo de especialización) distribuidos en el turno mañana y tarde, siendo la matrícula más numerosa en los cinco primeros años. Luego tres divisiones de segundo año, dos de tercer año, dos de cuarto año, y una de quinto año. Finalmente el único 6to año (35 alumnos) se ubica a la mañana. Los mismos pertenecen a familias numerosas cuyos padres y madres o tutores suelen tener ocupaciones temporales o están desocupados.

Primeras hipótesis

Sistemas paralelos en la transmisión⁵ de saberes del dispositivo escolar.

En primer lugar se observan incorporaciones ad-hoc en el dispositivo⁶ escolar tradicional caracterizado por el encuentro entre docente y alumnos para

5 Para Laurence Cornu “la transmisión es una modalidad de relación con el objeto y una modalidad de relación con el otro sujeto, inseparablemente. La transmisión hace entonces invitación a tomar lugar, a inventarse la propia subjetivación, la propia emancipación. Transmitir un saber, transmitir conocimientos, es reconocer en otro sujeto la capacidad de ese saber, de deseirlo, de entenderlo, de desarrollarlo”.(Cornu, 2004: 27-36)

Pensar la enseñanza escolar como política de transmisión es pensar a la escuela en el horizonte de filiación de los sujetos.

La enseñanza se centra en el contenido, la transmisión “utiliza” al contenido como una excusa porque su objetivo es que el otro se transforme en sujeto. Dicker, 2004, p.230.

6 Un dispositivo en términos foucaultianos, refiere a un conjunto heterogéneo que implica discursos, instituciones, disposiciones, reglas, proposiciones y la red que puede establecerse entre estos elementos. Foucault, M. (1991).

la transmisión del conocimiento en las aulas. Estas modificaciones consisten en la institucionalización, aunque variable y precaria, de un conjunto de sistemas de ayudas de transmisión de saberes externos a las aulas que tienen como propósito andamiar los aprendizajes de los alumnos. Esos sistemas son reconstrucciones singulares de las escuelas y apropiaciones significativas de Programas y Proyectos nacionales y provinciales, y de Instituciones del ámbito privado (PROMSE⁷, PROMEDU⁸, COINED⁹).

“Nosotros tenemos un proyecto [de tutoría]. Las mayores dificultades se presentan en lengua y matemáticas. Se realizó un estudio sobre los alumnos reprobados y se detectó en estas asignaturas. Esta escuela funcionaría, creo, si los alumnos de 1° año tuvieran tutorías en todas las materias. Un apoyo, acompañamiento. También se van a incorporar en matemáticas y en inglés”. (Fragmento de entrevista Vicedirectora –Prof. de Lengua 25-03-09)

“...estamos apoyados por el COINED. Tenemos 12 chicos becados por el COINED que han ingresado a la universidad. Entonces estos chicos van a hacer también apoyo en inglés porque he aquí ¿qué pasó? Ahora en febrero una mamá me dice “Escúcheme, mi hijo repite porque se lleva inglés ¿Cómo quiere que yo le enseñe inglés si no se leer ni escribir? Ustedes le tienen que enseñar. Yo no puedo pagar una particular, ¿Me explico? Estos chicos lo que no aprenden acá, ya no lo pueden hacer en otro lado”. (Fragmento de entrevista vicedirectora – Prof de Lengua 18-03-09)

En los decires de los docentes se puede analizar que la presencia de estas “ayudas” es indispensable para “acompañar” el proceso de enseñanza o promoción de los alumnos.

No obstante, la presencia de estos “apoyos” evidencia que las prácticas de enseñanza no logran hacer aprender e interesarse por los contenidos curriculares a un número importante de alumnos.

“...y te digo que no sé hasta que punto sirve, te digo, porque nosotros nos íbamos a meter porque conocemos un poco los alumnos y sabes a lo

7 PROMSE (Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, con financiamiento BID (Banco Interamericano de Desarrollo) y aporte local de la Nación.

8 PROMEDU (Programa de apoyo a la política de mejoramiento de la equidad educativa) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, con financiamiento BID y aporte local de la Nación. Consiste en una continuación de los objetivos del PROMSE.

9 La Comisión de Intercambio Educativo (COINED) es una organización no gubernamental, fundada con el fin de desarrollar y promover internacionalmente la educación, el intercambio cultural y la formación profesional.

mejor cual necesita más apoyo o no, pero... ellos siguen viéndote, vos los seguís enseñando a ellos, o sea, es que como por ahí necesitan un cambio, otros métodos, no sé si va a dar resultado porque es enseñarle más de lo mismo que le enseñás siempre y de la misma forma, por ahí en la bajada, eh, ...ellos [los tutores externos] veían, que se yo, con letras de canciones de la Mona para enseñarles un diptongo, por ejemplo, un hiato. [...] ... por eso te digo que si hubiese sido un docente no se hasta que punto hubiese tenido tan buenos resultados como ellos que son más chicos, que tienen todavía esas ganas. ” (Fragmento de entrevista Prof. de Lengua 1er año 04-03-09)

Asimismo, la necesidad de los apoyos daría cuenta de que las prácticas de evaluación y examen no logran la continuidad y la promoción de los estudiantes en la institución.

“Nuestro proyecto está destinado a evitar la deserción escolar, puesto que está comprobado que los alumnos sienten una marcada frustración a la hora de pensar en la decisión de continuar con sus estudios después de haber rendido mal en las dos primeras instancias de exámenes” (Texto Proyecto escolar 2007-2009)

Para los docentes, las dificultades de aprendizaje en las aulas y en las evaluaciones, así como el fenómeno de la repitencia y el abandono escolar se originan en la condición social de sus alumnos: lo que no traen, sus carencias, sus déficits.

“No es la escuela ni los profesores. Sino que las familias aceptan el tema de la repetición. Acá, citás a los papás, vienen y se colocan a favor de los profesores. No se entiende, no cuestionan. El grupo de docentes es muy bueno. [...] Abandonó por trabajo, por cuidar hermanos, embarazos adolescentes. Causas que no son desconocidas. [...] En términos generales, con muchas carencias, pero son adolescentes como todos. Tienen mucho para dar. Tienen un nivel académico muy bajo y es difícil atender a la diversidad. Estamos solos.” (Fragmento de entrevista Vicedirectora – Prof. de Lengua 03-04-09)

Asimismo, un supuesto central de los adultos de la institución es la carencia y necesidad de afecto que viven los alumnos. En este sentido, las demostraciones de cariño se constituyen en un dispositivo paralelo de sostenimiento y acompañamiento de los alumnos para garantizar su permanencia en la escuela. Sin embargo, algunas observaciones de clases y expresiones de docentes sugieren, como hipótesis a profundizar, que esas prácticas afectivas pierden intensidad o quedan obturadas en las propuestas de transmisión, circulación y apropiación del saber en las aulas.

“Yo creo que los chicos se dan cuenta que los quiero un montón y quiero lo mejor para ellos, vos sabes, lo perciben, es auténtico, lo logro a través del afecto, ahí no hay... didáctica que valga, es eso, es el afecto.” (Fragmento entrevista Vicedirectora 25-03-09)

“Son sensibles y en esta comunidad es necesario ser así, es una demanda permanente de los chicos. El afecto es importante. Son carencias que ellos padecen.... [...] vos vas a encontrar esta calidez, no lo encontrás fácilmente en todas las escuelas...[...] tenemos que apuntalar al chico desde lo animico” (Fragmento Entrevista Directora 03-04-09)

El supuesto que se construye a partir de la representación de un alumno con múltiples carencias, lo cual dificultaría los procesos de transmisión y aprendizaje, contrasta con el discurso de otros actores institucionales. En las voces de la Directora y la Psicopedagoga aparece la idea de que las prácticas de enseñanza son estructuradas y obsoletas para interpelar a los adolescentes y jóvenes.

“...nuestro formato de clases es desde antaño, por ejemplo, sentarnos unos detrás de otros, el profesor en frente y el pizarrón atrás. Debe haber un cambio profundo desde la escuela, cambiar los contenidos. Hay problemas desde la formación del docente, ahora que existen las áreas, también las cátedras compartidas...[...]...hay docentes que no preparan sus clases, llegan y van pensando que tema van a desarrollar [...] Nuestra preocupación es que tienen 35 cabecitas que dependen de esa persona. A veces no nos damos cuenta de la importancia que tenemos y si no incentivamos, a veces no se logra el cambio o se logra a medias...” (Fragmento Entrevista Directora 03-04-09)

“Si ves que la materia no les va, cambiás las estrategias. No podés pedir un talonario [de amonestaciones] para eliminar la molestia que está adelante...[...] Se dan situaciones áulicas, de insultos y, viste, hay profes, de muy poca apertura, que no son capaces de pensar: ‘¿No estoy generando, yo, un clima de agresión en el otro?’...[....]...algunos profes se resisten. Están como formateados en una línea, no los culpo y los chicos vienen más diversos.” (Fragmento entrevista Psicopedagoga 06-04-09)

En síntesis, a partir del análisis de entrevistas efectuadas a los adultos de la institución, entendemos que en el caso específico de esta escuela se configuran dispositivos paralelos de apoyo al trabajo áulico, ligados a la transmisión de saberes académicos, que consisten en dispositivos socio-afectivos que acompañan las instancias de evaluación en los coloquios y que intentan sostener la permanencia de los adolescentes y jóvenes en la escuela.

Estos dispositivos reflejan el esfuerzo de los adultos que trabajan en la institución por construir condiciones de escolarización para los jóvenes alumnos. Sin embargo, los dispositivos configurados no evitan los elevados porcentajes de repitencia y deserción en los alumnos (más del 70%). Pues de los cinco primeros años que ingresan sólo termina una sección de 6º: *Tenemos cinco primeros años, cuatro segundos, tres terceros, dos cuartos, un quinto y un sexto. Yo creo que nuestro objetivo hoy es la permanencia de los chicos. Hay un desgranamiento importante*¹⁰. (Fragmento de entrevista a Vicedirectora 18-03-09)

Los efectos de la “primarización”.

En los decires de los profesores aparecen de manera recurrente expresiones que homologan su trabajo a la tarea de maestras de primaria o particulares, principalmente en el trabajo con los 1eros años y, en general, con el CBU. Estas referencias se construyen tomando como indicador la edad cronológica de los alumnos y el tipo de adecuación pedagógica que deben realizar con los mismos.

“[En 1er año]...cuando tiene que ir a un escrito se perdieron, no tienen idea, ni para responder unas preguntas, ni para elaborar preguntas, ni para producir, es caótico el tema de ellos en cuanto a la Lengua, terrible... por ahí algunos tenían una idea más o menos de respetar lo que es el párrafo, o sea, cosas pero así que, muy orientadas, muy guiadas, muy vistas” (Fragmento de entrevista Prof. Lengua 1er año 25-05-09)

“Dentro del aula trabajamos como maestras particulares, debemos llegar lo más cerca posible a los alumnos porque es con lo único que cuentan, las horas de clases” (Fragmento Entrevista Directora 03-04-09)

“...hasta que se encuentran con la escuela, hasta que saben que lo que tienen al frente es una profesora y no una maestra...eh, no te digo porque haya una diferencia, no sé, pero, vos conoces a la persona que situación tiene, todo, mas o menos como te dice la maestra..., yo tengo una profe acá que es maestra, [...] los conoce, sabe de un montón de cosas que nosotros desconocemos totalmente. Entonces sabe por ahí hablarlos y todo porque los conoce”. (Fragmento de entrevista Prof. de Historia 16-04-09)

Al respecto y vinculado a los dispositivos socio-afectivos que se

10 Según el PEI del IPPEM en estudio “la población estudiantil es de 413 alumnos en el CBU y 130 alumnos en el Ciclo de Especialización”

vislumbran como necesarios en este proceso de “primarización” que describimos más arriba, Ana Abramowski señala:

“los dictados de las psicologías y las pedagogías centradas en el niño y el aprendizaje desde hace muchos años vienen contribuyendo a dar centralidad al cariño y al afecto en la educación... el imperativo de conocer a los chicos, saber qué les pasa y qué sienten mas allá de su condición de alumnos requiere, para ser practicado, que se ponga en juego algo del orden de la afectividad”. (Abramowski, 2006: 82)

Por otra parte, desde las expresiones de los docentes muchos de estos alumnos han pasado por una experiencia escolar primaria con aprendizajes precarios de escritura, lectura, comprensión de textos, cálculos matemáticos y otros saberes. Esto hace que los docentes consideren que tienen que “primarizarse”, es decir, construir propuestas de enseñanza que atiendan a mejorar ese déficit. Los profesores perciben su tarea como un proceso de alfabetización básico: enseñar las letras, expresión oral, formar actitudes escolares para la tarea, lo cual obliga a modificar los criterios de exigencia y promoción¹¹ que debería tener un nivel secundario:

“algunos que tienen una letra ilegible totalmente, o sea, ni siquiera lo básico, también volviendo a lo básico, si tiene que ver con la formación de la letra, de lo que hayan elegido en una Primaria, ni vienen con eso, que es elemental (Fragmento de entrevista Prof. de Lengua 1er año - 25-03-09).

“...el tema que yo escucho por ahí mucho es matemática, 1er año como que la adecuación ellos lo hacen netamente las operaciones básicas, hay muchos chicos sin las operaciones básicas bien aprendidas, se basan mucho en eso y lo mínimo que pueden enseñar en 1er año, en 2do año tienen que dar lo básico” (Fragmento entrevista Profesora de Tecnología, 05-05-09)

Significantes como “básico”, “elemental”, “mínimo” se asocian a una enseñanza y funciones vinculadas al Nivel Primario.

Por otra parte, según las expresiones de los docentes, en 1er año se intenta

11 Al respecto Inés Dussel (2007) señala como una hipótesis a corroborar “que el nivel primario no sólo cambió poco sino que incluso fue ‘colonizando’ a la escuela media, que a lo largo del siglo fue concibiéndose como una extensión de la primaria, y que fue adoptando, si no sus contenidos, algunos de sus rituales y modos organizativos (actos escolares, uso del guardapolvo, formas tutoriales mas parecidas al maestro de grado). ...esta experiencia de “primarización de la secundaria” ha influido muchos otros aspectos, entre ellos, las crisis económicas periódicas que empobrecieron a la población y que pusieron nuevas demandas de contención social al sistema educativo” similar a la función que siempre cumplió y se abocó la primaria.” (p. 102.)

acompañarlos, adecuar las propuestas curriculares a la edad biológica que poseen: son niños aún. Hay una consideración de un año de adaptación al nivel secundario para la maduración. Disposición que se profundizaría debido a las condiciones de existencia de las que provienen los alumnos.

“...es un primer año, viste, es como que un año ni siquiera les sirve de maduración a algunos...[...]...muchas veces he pensado que tiene que ver con la alimentación, tiene que ver a lo mejor con padres alcohólicos, tiene que ver con el tema de droga, porque no puede ser o sea que hay cosas que son básicas, que podrían haberla aprendido en una primaria...” (Profesora de la Lengua de 1er año 03-04-09)

“En 1er año, sí, haces todo fácil, todo lo adecuás como si estuvieras en un 7mo grado, por el tema de la inmadurez de los chicos, tenés chicos de 10, 11 años en 1er año.” (Fragmento entrevista Profesora de Tecnología, 05-05-09)

En este sentido, es posible pensar que para los docentes es recién en 2do año, cuando se efectiviza el ingreso de los alumnos a la anterior estructura de la escuela secundaria pre-reforma de los '90¹², pues perciben que en ese momento los mismos contarían con la edad y la maduración adecuada para cumplir con las exigencias propias del nivel.

Sin embargo, este fenómeno contrasta con el gran número de repitentes que se presenta en 2º año.

“El gran número de repitencia lo tenés en 2do año, no en 1ro, ¿por qué? Porque ahí 1er año tiene un sistema, o sea, tenemos en 1er año un sistema especial donde se está trabajando por área, Adecuación Curricular, con menos carga horaria, ...y después en 2do año, de tener nueve materias en 1ro, pasan a tener 13, ya es diferente, el nivel ya no es una adecuación tan aceptada en cuanto contenidos, ya es como que empezás a llevar el ritmo de secundario y es donde yo apreció el fracaso ahí. [...] En 2do ya tengo que adquirir el ritmo ya de un Secundario porque ya los contenidos te vienen apurando y ya viene 3er año. [...] El tema es el nivel de los contenidos, o sea, el tipo de contenidos que ya no

12 A partir de la Ley Federal de Educación (1993) se produce un proceso de reforma que modifica la estructura del sistema educativo en dos recorridos, el primero, obligatorio, la Educación General Básica (EGB) y, un segundo tramo optativo, el Polimodal. En esta transformación adquiere centralidad la política de prescripción de contenidos a través de documentos curriculares. Para el caso de la Provincia de Córdoba se secundarizó el 7mo grado, quedando con tres años el primer ciclo del nivel medio (CBU). Con la Ley de Educación Nacional (2006) toda la Educación Secundaria es obligatoria.

podés, como quien dice, adecuarlo más de lo que ya está, tal vez los alumnos no tengan la base o no tengan el ritmo de estudio, porque hasta 1er año lo estás haciendo tan fácil, con tantas contemplaciones, que cuando llegan a 2do es cuando las contemplaciones se terminan, o se disminuyen un poco, y ya es cuando el chico tiene que empezar a trabajar solo, a hacer las actividades más sólo o estudiar por sí, porque las evaluaciones son ya más conceptuales, ahí es donde creo está el fracaso. (Fragmento entrevista Profesora de Tecnología, 05-05-09)

Siguiendo esta línea en el análisis, la gestión directiva junto a la psicopedagoga se encuentran elaborando una propuesta de trabajo, en la cual se contemplan las “semblanzas” de los alumnos de 6to grado efectuadas por las maestras de las Primarias aledañas. Estas semblanzas consisten en descripciones y caracterizaciones de los alumnos. Algunas docentes manifiestan sentirse sobrecargadas por tener que realizar también esa tarea, pues la misma implica un análisis y seguimiento personalizado de los alumnos. En este sentido, como expresa una docente al explicar la tarea que requieren los alumnos de 1er año: “*trajiste el material, abrí la carpeta, agarra el lápiz, hace la tarea*”, supera lo esperado para un profesor de secundario.

Desde los análisis de François Dubet (2006) se puede decir que este fenómeno de “primarización” del trabajo de los docentes de secundaria, principalmente en los primeros años y en escuelas públicas con jóvenes de sectores populares, significa un cambio sustancial para una tarea centrada en la transmisión del programa de la asignatura/disciplina científica, la clase expositiva, los trabajos prácticos autónomos y la participación activa de los alumnos para hacerlos entrar en universo intelectual. Asimismo, es importante señalar que esa percepción del trabajo se ha forjado en condiciones estructurales del nivel: el currículo colección, la formación en la disciplina, la contratación en horas de trabajo frente a alumnos (Terigi, 2008) y en una identidad selectiva que no cesa de producir efectos.

De modo equivalente, y articulado con este efecto de “primarización”, encontramos también marcas en el discurso que construyen referencias psicológicas maduracionistas (hipótesis innatista) y de infantilización del proceso pedagógico. (Kaplan, 2008).

Esto se evidencia en el discurso en el uso reiterado de diminutivos que construyen “la infantilización” del proceso de enseñanza y aprendizaje: *para mí lo que falta es madurez en algunos... [...] imaginate yo los veo una vez a la semana tres horitas, tres horas cátedra, no? Entonces que puedo saber yo de la realidad de ellos* (Prof. de Historia)

Además, el uso de estos diminutivos en el discurso cotidiano de los docentes construye valorativamente una opinión por la cual se minimizan las

condiciones de exclusión: “descuide un poquito”, “las cositas que habría que cambiar”, “problemitas que tiene” (Fragmentos de entrevista a Vicedirectora 18-03- 09).

La hipótesis biológica aparece también como argumentación explicativa que da origen a la necesidad de la repitencia escolar. Esta última cobra sentido en el trayecto escolar como instancia o fase madurativa: “es como que un año ni siquiera le sirve de maduración a algunos”, “algunos despiertos, vivarachos” (Fragmento de entrevista de docente de Lengua de primer año. 25-03-09)

Además, algunas regularidades enunciativas construyen en el discurso de los entrevistados algunos significantes o “constructos” (Kelly, 1995) que remiten, a nuestro entender, a condiciones del proceso de escolarización necesarias para efectuar el pasaje de la escuela primaria a la escuela secundaria. Estas se refieren a algunos aspectos inherentes al trabajo de transmisión en las aulas:

- a) El ritmo: “necesitan tranquilidad, tener una clase tranquila”.
- b) El grado de nivelación necesario para el aprendizaje: “Hacer monótono para ponerse a la misma altura”.
- c) La adaptación al estilo: “acostumbramos a los estilos”.

La selección que opera en el dispositivo con la infantilización actúa por efecto de un proceso de naturalización involuntario. El mismo es intensificado en los cursos masificados del CBU, principalmente 1ro y 2do, en los que el aprendizaje se sujeta a reglas de domesticación. Es un aprendizaje no advertido o que no alcanza a visibilizar los logros necesarios para llegar al Ciclo Superior.

Conclusión

Las reformas estructurales del sistema, el ingreso de jóvenes de sectores sociales empobrecidos a la escuela media, vinculado al fenómeno de la masificación, han producido fuertes transformaciones en el nivel y en los procesos y las prácticas de transmisión del saber.

Como expresa Dubet, la paradoja de la escuela de masas es que la escuela perdió su carácter sagrado y ahora debe tomar en cuenta la singularidad de los individuos. La relación pedagógica es un problema, los marcos de regulación ya no son tan estables, el trabajo de docentes y alumnos cada vez son más inciertos y difíciles, los profesores deben construir las reglas de vida y las motivaciones de los alumnos, a la vez que deben comprometer su personalidad.

En la singularidad de nuestro caso algunas de las transformaciones en la transmisión de los saberes se manifiestan en dispositivos de apoyo paralelos a la

tarea aúlica. La presencia de estas “ayudas” es considerada por los adultos de la institución como indispensables para “acompañar” el proceso de enseñanza, promoción y permanencia de los alumnos.

No obstante, estos “apoyos” hacen también visibles las dificultades que tienen las prácticas de enseñanza para promover y reconocer aprendizajes en los alumnos.

Un aspecto central es que en estos dispositivos de acompañamiento se esboza un proceso de primarización y una representación del profesor de secundaria homologado en sus tareas a las de los maestros de primaria. Referencias que se construyen a partir de la edad cronológica de los alumnos, su fase madurativa, la modalidad de contención socio-afectiva y el tipo de adecuación curricular y didáctica que deben realizar con los mismos. Los profesores perciben su tarea como un proceso de alfabetización básico: enseñar las letras, expresión oral, formar actitudes escolares para la tarea. Lo cual obliga a modificar los criterios de exigencia y promoción. Desde esta mirada infantilizada del proceso de aprendizaje, el fenómeno de la “repitencia” escolar constituye una instancia madurativa necesaria en el trayecto escolar.

En el caso estudiado, los decires y las prácticas de los docentes darían a entender que recién en 2do año se considera que los alumnos ingresan efectivamente al secundario, debido a que es el momento en el cual los mismos cuentan con la edad y la maduración adecuada para cumplir con las exigencias propias del nivel. Al mismo tiempo, esto coincide tácitamente con la edad de ingreso al secundario pre-reforma estructural de los '90.

Sin embargo, la presencia de estos dispositivos paralelos de transmisión de saberes que construyen este “efecto de primarización” característico del proceso de incorporación y adecuación al nivel específico de esta escuela, contrasta con un alto índice de deserción y abandono de los alumnos, y al mismo tiempo reproduce el índice más significativo interanual de repitentes en instituciones provinciales, que es el que presenta 2º año.

Consideramos que es posible conjeturar que a partir de los '90 uno de los factores que contribuirían al alto índice de repitencia que presenta esta escuela, como la mayoría de las escuelas públicas de la provincia (17%), es el fenómeno de tensión entre procesos y prácticas escolares de “primarización” y “secundarización” vigentes en las tradiciones de trabajo docente, especialmente para el trayecto del CBU, en escuelas públicas que reciben a adolescentes y jóvenes de sectores sociales empobrecidos.

Por último, es posible conjeturar que la visibilidad que adquieren estos dispositivos escolares paralelos de transmisión de saberes y sus componentes configuran “el proyecto institucional”. La sobrevaloración que adquiere el apoyo

o la ayuda a los alumnos en sus múltiples facetas sólo posibilita percibir indicios de las prácticas de transmisión saberes en el quehacer áulico y curricular. Esta última proposición se constituye en un interrogante a considerar en el desarrollo de nuestro estudio.

Bibliografía

- Charaudeau, P. (1982). *Elementos de semiolingüística. De una teoría del lenguaje a un análisis del discurso*. París: Hachette Université, Traducción de cátedra: *Teoría semiológica general*. Argentina: Escuela de Ciencias de la Información. Universidad Nacional de Córdoba.
- Cornu, L. (2004). "Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud" En G. Frigerio y G. Diker (Comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la acción educativa*. Buenos Aires: Noveduc.
- Dicker, G. (2004). "Y el debate continúa ¿Por qué hablar de transmisión?", En G. Frigerio y G. Diker (Comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la acción educativa*. Buenos Aires: Noveduc.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dussel, I. (2006). "De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años? En F. Terigi (Comp.) *Diez Miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI- Fundación OSDE.
- Fogolino, A. M.; Falconi, O. y López Molina, E. (2008). "Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba". *Cuadernos de Educación*. FFyH. UNC. Año VI N°6, 227-243 Publicación del Área de Educación del Centro de Investigaciones. "María Saleme de Burnichón" FFyH. UNC. (ISSN 1515-3959).
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Kaplan, C. V. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El Fracaso escolar no es un Destino*. Buenos Aires: Colihue.
- Terigi, F. (2008). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles" *Revista Propuesta Educativa*, Año 17, N° 01.