

***Estudios y documentos 1***  
Educación General Básica

***Investigaciones  
sobre el Tercer Ciclo***

***Diciembre de 2000***

**Presidente de la Nación:**

Dr. Fernando de la Rúa

**Ministro de Educación**

Dr. Hugo Oscar Juri

**Secretario de Educación Básica**

Lic. Andrés Delich

**Subsecretario de Educación Básica**

Lic. Gustavo Iaies

**Director de la Unidad de Investigaciones Educativas**

Lic. Mariano Palamidessi

## Indice

Presentación .....	5
1 Impacto de la implementación del 8° año en las escuelas bonaerenses .....	8
2 Estudio de seguimiento y evaluación de la Transformación Educativa en la Provincia de Buenos Aires .....	10
3 Gestión curricular y riesgo pedagógico en EGB3. Análisis de casos en Lomas de Zamora y La Matanza .....	14
4 Aproximaciones al proceso de reforma en el Tercer Ciclo de la Provincia de La Pampa .....	18
5 La estructura curricular básica del Tercer Ciclo en la EGB en ocho jurisdicciones .....	22
6 El Tercer Ciclo desde la mirada docente: avances y desafíos en torno de la obligatoriedad escolar .....	24
7 La Escuela Media desde la perspectiva de los alumnos .....	29
8 El desafío de la extensión de la escolaridad en el medio rural: el Programa Tercer Ciclo de la Educación General Básica en escuelas rurales en Argentina .....	33
9 Implementación y localización del Tercer Ciclo de la EGB. Las prescripciones y su impacto en los actores institucionales .....	39
10. El trabajo docente en el Tercer Ciclo de la EGB. La normativa y las instituciones .....	44

## Presentación

Dadas las características que adoptó la implementación de la Ley Federal de Educación, la oferta educativa destinada a los adolescentes se ha complejizado profundamente. Este segmento del sistema educativo parece haber asumido una estructuración poliforme y segmentada como producto de las estrategias de incorporación de matrícula de las últimas dos décadas y de la pluralidad de definiciones respecto de la localización del Tercer Ciclo en cada jurisdicción.

Estas dificultades señalan la imperiosa necesidad de incrementar la producción de conocimiento relativo a este ciclo particularmente crítico y sobre el que se han acumulado en la última década una gran cantidad de demandas, exigencias e imperativos sociales. Si bien la educación media parece haber comenzado a adquirir en los últimos años cierta centralidad en las políticas educativas, la base de conocimiento de la que se dispone es aún incipiente.

Los cambios acontecidos a partir de la creación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica han estimulado el desarrollo de una serie de investigaciones destinados a evaluar los primeros efectos de esta política. Buena parte de estos trabajos se concentraron en el análisis de la reforma educativa de la Provincia de Buenos Aires, probablemente por ser la primera jurisdicción que avanzó en la implementación de dicho ciclo de modo masivo. Progresivamente se fueron llevando a cabo estudios en otras jurisdicciones, existiendo hoy día un número importante capaz de dar cuenta de ciertas características estructurales de la escuela media y del impacto que la transformación de la estructura del sistema tuvo en las escuelas.

El presente trabajo es el primero de una serie de documentos cuyo objetivo es difundir las investigaciones que se han desarrollado recientemente en distintos centros académicos y organismos de gestión sobre estas temáticas. Por esta vía, nos proponemos enriquecer el debate educativo, difundir información actualizada y contribuir a la construcción de conocimientos sobre este tramo de la escolarización.

Este documento resume diez informes, cuatro de los cuales fueron producidos en el marco de la Unidad de Investigaciones Educativas. El resto fueron realizados por diversos organismos. Las síntesis de cada informe se presentan en orden cronológico según la fecha de realización del trabajo de campo.

Esperamos que este material sea el inicio de un diálogo abierto entre las distintas personas interesadas en estas temáticas.

Lic. Mariano Palamidessi  
Director de la Unidad de Investigaciones Educativas

## Algunas precisiones terminológicas

A lo largo del documento aparecerán algunas expresiones extrañas a aquellas personas que no han estado involucrados en los últimos años en el sistema educativo argentino. Así, frases como “EGB articulada” o “EGB completa” serán frecuentes en las diferentes investigaciones que se sintetizan a continuación. Hemos decidido mantener estas expresiones ya que la mismas son de uso corriente en el ámbito educativo en general. Sin embargo, consideramos pertinente hacer algunas aclaraciones al respecto.

La «Transformación Educativa» (con mayúsculas), es el nombre genérico otorgado a la política educativa a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación en el año 1993. Dicha política incluyó, entre otros aspectos, la estandarización de los saberes a ser enseñados a través del diseño de los Contenidos Básicos Comunes (CBC), el aumento de la cantidad de años de obligatoriedad escolar y la modificación de la estructura del Sistema Educativo.

Esta última modificación implicó el pasaje de una estructura con dos niveles, el Nivel Primario y el Nivel Secundario, a una compleja estructura de ciclos. Su implementación se desarrolló de modo desigual en las diferentes jurisdicciones.

Según el diccionario de la Real Academia Española, la articulación es la “unión entre dos piezas rígidas que permite el movimiento relativo entre ellas”. Este término generalmente estaba reservado a la relación o a las fracturas que se producían entre los diferentes niveles del sistema: primario/secundario; secundario/universitario.

Sin embargo, con la implementación del Tercer Ciclo, se crean dos tipos de organización institucional: a) las “EGB completas”, que nuclean en su interior a los tres ciclos correspondientes a la Educación General Básica y b) las “EGB articuladas”, donde se encuentran el Primer y Segundo Ciclo y el antiguo 7º grado que se “articula” con alguna institución de Nivel Medio que incluye en su interior al 8º y 9º año. La responsabilidad de esta ligazón, generalmente, suele recaer en la figura de un coordinador pedagógico.

Las diferencias entre los tipos institucionales dieron lugar a múltiples trabajos de investigación, como los que a continuación se sintetizan.

## Abreviaturas utilizadas en el documento:

- CBC: Contenidos Básicos Comunes
- CFCyE: Consejo Federal de Cultura y Educación
- EGB: Educación General Básica
- EGB3: Tercer Ciclo de la EGB
- PEI: Proyecto Educativo Institucional

## Resumen

El presente documento sintetiza diversos trabajos sobre la implementación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica en las diferentes jurisdicciones de la Argentina. Se trata de investigaciones realizadas entre los años 1997 y 2000.

Los trabajos seleccionados describen los diferentes niveles de concreción de las políticas educativas: nacional, jurisdiccional e institucional. Entre otras temáticas se analizan: a) las problemáticas vinculadas a la extensión de la obligatoriedad, las posibilidades de retención y el fracaso, tanto en el ámbito rural como en el urbano; b) la nueva estructura curricular modificada por la formulación de los Contenidos Básicos Comunes; d) las políticas de localización e implementación del ciclo en las diferentes jurisdicciones; y e) las nuevas condiciones de trabajo de los docentes.

## Abstract

This report presents the summary about different works related to our Lower Secondary School (age 12-14) and his development in our different provinces. There works are based on research made between 1997 and 2000 in our country. They described the different educational policy levels, such as, national, provincial and institutional.

The principal issues analyzed are:

- 1) Problems related to extension of compulsory system.
- 2) New curriculums elaborated according to Common Basic Contents.
- 3) Decisions about institutions where this LSS would be placed.
- 4) Teacher working conditions.

## 1. Impacto de la implementación del 8° año en las escuelas bonaerenses

### Ficha Técnica

**Institución/Organismo:** Sindicato Único de los Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires (SUTEBA).

**Dirección:** Piedras 740 - Ciudad de Buenos Aires.

**Coordinación de la investigación:** Juan Balduzzi y Marta Suárez.

**Fecha Trabajo de Campo:** Mayo, Junio, Agosto y Septiembre de 1997.

**Fecha de informe:** Febrero de 1998.

**Observaciones:** El informe presenta un anexo de gráficos con datos de: a) edad y sobreedad para el total de la provincia discriminado por Conurbano e Interior; b) deserción y compensación, c) la cantidad de materias que compensan, d) inasistencias, e) asistencia y rendimiento escolar; y, f) edad y desempeño escolar.

### Objetivos

Conocer algunos aspectos relevantes del desempeño escolar de los alumnos de 8° año de la Provincia de Buenos Aires.

### Universo de análisis y metodología

La selección de las unidades de análisis se realizó sobre la base de un muestreo probabilístico aleatorio simple y consideró el porcentaje de alumnos que cada región educativa aporta al total de la matrícula y la proporción de varones y mujeres. Se seleccionaron escuelas al azar, con un total de 476 casos. Seleccionadas las escuelas, nuevamente se dividió al azar la muestra en dos y se analizaron los datos de los alumnos varones situados en el cuarto lugar de la primera mitad y los de las alumnas mujeres situadas en el cuarto lugar de la segunda mitad, según el registro de asistencia.

## Resultados obtenidos

El trabajo abordó el impacto del primer año de implementación del 8° año de la Educación General Básica en la Provincia de Buenos Aires analizando las tasas de edad y sobreedad, repitencia, deserción, índices de asistencia y porcentajes de compensación de asignaturas.

El análisis toma a la sobreedad como un indicador asociado al fracaso escolar y a la ineficacia del sistema educativo. Observan que este fenómeno afecta al 27,1% de la población de 8° año. Sin embargo, la distribución geográfica es heterogénea: en algunas regiones llega al 36,8%, mientras que en otras es del 11,1%. En términos relativos es mayor en el conurbano que en el resto de la provincia, porque afecta a una mayor cantidad de adolescentes. Asimismo, se muestra que la sobreedad afecta más a los varones que a las mujeres.

El estado de situación observado a noviembre de 1997 indica que un 10,9% de los alumnos desertó, mientras que el 64,4% se encuentra en etapa de compensación en una o más asignaturas. Esta situación se agrava en los casos de sobreedad, ya que el 20,2% desertó y casi el 60% se encuentra en período de compensación. Entre quienes cursan en edad teórica, en cambio, aunque es mayor el porcentaje de quienes se encuentran en la etapa de compensación de asignaturas (63,7%), la deserción se reduce al 7,5%. Ambos fenómenos afectan más a los varones que a las mujeres.

El desempeño escolar de los alumnos que habían repetido 1° año fue peor que el de los provenientes del antiguo 7° grado. Asimismo, la tasa de deserción del primer grupo es mayor que la del segundo (19,8% frente al 8,8%). Para los autores del informe, estos datos desmitifican la idea de que con la implementación de los 8° se logró “recuperar” o “retener” a los alumnos que eran expulsados de la escuela media.

El estudio pone especial atención en los datos sobre ausentismo dado que el mismo marca una seria discontinuidad en el proceso de aprendizaje. Así, sólo el 16,2% de los alumnos no había estado ausente nunca, o lo había estado en promedio en menos de tres oportunidades al mes. En el resto de los casos, las ausencias ascendían a una semana y más de la tercera parte a más de 16 días en el mes. Se trataría, según los datos presentados, de un panorama de deserción encubierta y que afecta en mayor medida a quienes están en situación de sobreedad.



## 2. Estudio de seguimiento y evaluación de la Transformación Educativa en la Provincia de Buenos Aires

### Ficha Técnica

**Institución/Organismo:** Oficina Regional de UNESCO para América Latina y el Caribe. Representación Argentina.

**Dirección:** Av. Callao 1134 - Ciudad de Buenos Aires

**Coordinación de la investigación:** Juan Casassus

**Equipo de Campo:** María Teresa Corvatta, Juan Totah, Viviana Reisig, Marta Carpanetto, Magdalena Taboada.

**Fecha Trabajo de Campo:** 1997

**Elaboración del Informe:** Juan Casassus y Orlando Mella, sobre la base de informes técnicos de Rubén Cervini, María del Carmen Feijoo y Sylvia Novick de Sennén González.

**Fecha de informe:** Agosto de 1998

**Observaciones:** El informe presenta cuadros y gráficos sobre los ítemes relevados.

### Objetivos

Analizar la percepción y valoración del cambio que ha significado la Transformación Educativa para los actores del sistema educativo: alumnos, padres, docentes y directivos.

### Universo de análisis y metodología

Se trata de un estudio evaluativo-normativo en el que se trabajó a través de diversos enfoques: estudios basados en objetivos y estudios de contexto y de procesos.

Para recopilar la información se recurrió a observaciones estructuradas y observaciones participantes; revisión de indicadores sociales y educacionales; consulta de datos secundarios; análisis de contenido del PEI; entrevistas en profundidad; grupos de discusión y una serie de cuestionarios a docentes y padres de alumnos de 7° y 8° año, al director de la EGB y uno a un directivo para relevar los antecedentes del establecimiento.

Se seleccionaron 9 de las 16 regiones de la provincia. La elección de la muestra se llevó a cabo en dos etapas, siendo el distrito el primer conglomerado y la escuela el segundo. Se trató

de una muestra intencional. Se cubrió un total de 30 distritos escolares, pertenecientes a zonas heterogéneas. Dentro de cada escuela se entrevistó al director; a todos los profesores de 8° que tuvieron clase ese día; a todos los maestros de 7°; a los alumnos de una o dos secciones de 8° año escogidas aleatoriamente y a las familias de esos alumnos seleccionadas del mismo modo. Para un total de 392 establecimientos, se entrevistaron 1226 docentes de 8°, 639 de 7°, 386 directores, 17.229 alumnos y 10.662 padres.

## Resultados obtenidos

El estudio intenta dar cuenta de una situación paradójica reflejada, por un lado, en la voluntad de producir cambios en la educación y, por el otro, en resistencias o tendencias a favor del *status quo*. Esta ambivalencia se rastreó en los diferentes actores de la comunidad educativa: alumnos, padres y docentes.

Con relación a las esferas del cambio que la Transformación Educativa propició, se destacan los realizados en la infraestructura, los materiales, los recursos y la regulación (normativa).

De acuerdo con los resultados del estudio, la forma más eficaz para bajar el nivel de incertidumbre que provocan las transformaciones, es lograr la comprensión clara por parte de los actores de los objetivos del cambio. Por eso, otro aspecto relevante abordado por los autores es la gestión, que ha sido estudiada en dos niveles: el nivel de la implementación de la Transformación Educativa y el de la escuela.

En cuanto a la Transformación Educativa, el estudio la caracteriza como: planificada, centralizada, involucrando un número reducido de personas, adelantando los hechos al discurso, paulatina, manejada en forma endógena y no identificada con partidos políticos. La gestión parece haber sido eficaz en el logro de sus objetivos, pero también es percibida como verticalista y fuente de sufrimiento institucional. El trabajo sostiene que esta dimensión de “arriba hacia abajo” genera resistencias burocráticas que podrían evitarse.

Con respecto a la gestión en la escuela, se estudió el estilo del director y la participación de los docentes de 7° y de 8° en las decisiones. El estudio analizó la influencia de algunos factores estructurales: articulación, nivel socio-económico de los alumnos, localización y grado de autonomía. Se observó que las escuelas urbanas, de nivel socio-económico medio y cuyo Tercer Ciclo se localiza en ex escuelas medias que articulan con la EGB, son proclives a desarrollar un estilo de gestión abierto a la participación y la delegación. Inversamente, en las escuelas urbano periféricas, de nivel socio-económico bajo y en las que la EGB configura una unidad, se observa una tendencia hacia estilos verticalistas. A la vez, se observó que a mayor participación en la toma de decisiones al interior de la escuela, mayor es la disposición de los docentes a la implementación de la política y menor es su nivel de resistencia al cambio generado por la Transformación Educativa.

De las múltiples dimensiones que abarca el análisis de la equidad, este estudio se enfocó en dos de ellas: el acceso/permanencia y las condiciones básicas para el aprendizaje. Respecto al acceso/permanencia, el estudio analiza la tasa de retención de los alumnos en 8° año en el primer año de aplicación de la obligatoriedad de este nivel y los factores que la determinan. Se encuentra que:

1. La tasa de retención calculada para el 8° año en 1997 fue del 88,7%, a diferencia de la retención estimada para 1996 que fue del 75,8%. La diferencia entre ambos valores es de 12,9 puntos y el crecimiento relativo es del 17,02 %. El estudio detectó que no existen desigualdades significativas entre los partidos, pero sí se observa entre escuelas de un mismo partido.
2. La principal fuente de diferencias entre las escuelas es de origen institucional (35%). Esta magnitud puede compararse con la capacidad explicativa de los factores de origen contextual o socio-educativo (32%). Los autores sostienen que el efecto combinado entre ambas explica el 45% de la variación. Al examinar el comportamiento de los factores de origen institucional, los predictores más fuertes tienen que ver con el clima institucional: las relaciones entre los docentes, la participación, el consenso en cuanto a objetivos, los métodos de enseñanza, las actividades concertadas y al sistema disciplinario. Más del 20% de la variación está asociada al clima institucional así definido.
3. En cuanto a las condiciones básicas para el aprendizaje (infraestructura, recursos humanos y materiales), los autores consideran que no existen aún criterios para establecer cuál sería el nivel ideal de satisfacción de dichas condiciones. Ante esta ausencia, el estudio se focalizó en la percepción que los actores tienen de estos recursos y sus variaciones en el proceso de implementación, llegando a la conclusión que:
  - Los actores involucrados reconocen los cambios producidos en la construcción de aulas y el mantenimiento, así como en la disponibilidad, estado de los recursos y el equipamiento pedagógico. Este reconocimiento varía de acuerdo a los niveles de involucramiento de los actores en este proceso: la percepción es más favorable entre los directivos y los padres que entre los docentes. Se destacan en forma especial los recursos pedagógicos con componente de tecnologías de información, indicando que se ha dado un aumento significativo de estos recursos en el sistema, pero que existe un desfase entre su adquisición y su disponibilidad de uso.
  - La *capacitación* (desarrollo de los recursos humanos) es valorada y deseada por docentes y directivos. En la capacitación masiva, hubo una alta participación de estos actores (alrededor de 90%). Sin embargo, el estudio marca que la capacitación no respondió a las expectativas de los docentes. Los docentes cuestionan la organización de los cursos, la calidad de los capacitadores y las informaciones

vehiculizadas en ellos. Por otra parte, la capacitación parece haber facilitado una participación más eficaz de los docentes en las actividades de la Transformación Educativa en las escuelas y en el logro de los nuevos objetivos pedagógicos.

4. Según los autores, para que el cambio postulado pueda realizarse es necesario percibir la situación en la que se encuentran dos de los actores cruciales del cambio: los docentes y los directivos. El estudio ha demostrado que el deseo de cambio está presente en ambos agentes. No obstante, ante las múltiples presiones a las que los docentes se sienten sometidos, el aula y la práctica rutinaria se constituyen en un refugio donde éstos tienden a estar más protegidos. La implementación de la nueva estructura es percibida como amenazante de la identidad docente. En cuanto a los directores, postulados como agentes del cambio en la escuela, con frecuencia no parecen haber sido capacitados de manera específica y sus nuevas funciones no están definidas con claridad.
5. Respecto del PEI, el estudio constató una gran disparidad en la calidad de los diagnósticos y por lo tanto, un escaso impacto potencial en la Transformación Educativa.
6. El estudio observa que los directores de las escuelas tienden a relacionarse (en orden de importancia) con las instituciones inmediatas a la escuela, con la comunidad y, por último, con poca frecuencia, con los institutos de formación docente y las universidades. El estudio encontró que mientras más favorable es la actitud de los padres frente a la Transformación Educativa, mayor es el grado de participación de éstos en las actividades de la escuela, pero también que las prácticas de gestión actuales son indiferentes a esta relación.

### 3. Gestión curricular y riesgo pedagógico en EGB3. Análisis de casos en Lomas de Zamora y La Matanza

#### Ficha Técnica

**Institución/Organismo:** Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Facultad de Ciencias Sociales. Carrera de Ciencias de la Educación.

**Dirección:** Camino de Cintura y Juan XXXIII - Lomas de Zamora - Provincia de Buenos Aires.

**Coordinación de la investigación:** Marcelo Krichesky.

**Equipo de Campo:** Marcelo Krichesky, Inés Capellacci, Marcela Nicolazzo, Graciela Missirlis, Nancy Montes, Cristina Tuiz y ex alumnos de la Cátedra de Sociología de la Educación de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ).

**Elaboración del Informe:** Marcelo Krichesky e Inés Capellacci.

**Trabajo de campo:** 1998-1999.

**Fecha de informe:** Informe Final en proceso. Esta síntesis se realiza a partir del artículo publicado en Revista Propuesta Educativa-FLACSO. N°21. Buenos Aires. 1999.

**Observaciones:** incluye Anexo con datos estadísticos del Tercer Ciclo sobre evolución matricular, repitencia y sobreedad para total país, provincia de Buenos Aires

#### Objetivos generales

Caracterizar la gestión institucional y curricular del Tercer Ciclo de la EBG considerando instituciones que atienden a sectores desfavorecidos, con distintas localizaciones del ciclo y rendimientos escolares diferenciados.

#### Objetivos específicos

1. Sistematizar y analizar la cobertura, eficiencia interna e índices de riesgo pedagógico del Tercer Ciclo de la EGB en la Provincia de Buenos Aires (1996-1998), considerando particularmente los partidos de Lomas de Zamora y La Matanza.
2. Recuperar e interpretar perspectivas de diferentes actores de la comunidad educativa acerca de la gestión curricular e institucional del Tercer Ciclo y la retención escolar.

## Universo de análisis y metodología

La construcción de la muestra se realizó en tres etapas. En primer lugar, se clasificaron todos los establecimientos de educación común y gestión estatal según la situación socioeconómica de la población que atendían y la localización del ciclo. Luego se aplicó una estrategia metodológica para ajustar el subuniverso de análisis (escuelas que atienden a población en condiciones de pobreza) a partir de la elaboración de un índice de riesgo educativo. El índice de riesgo educativo combina tres indicadores clásicos: sobreedad (explica el índice en un 60%), retención anual (contribuye en un 30%) y repitencia (con un 10%). Por último, se seleccionaron ocho escuelas de ese subuniverso del Partido de La Matanza y de Lomas de Zamora, según la localización del ciclo: cuatro de ellas con EGB completa y cuatro que funcionan con 8° y 9° en la escuela media.

La investigación avanzó en dos líneas: en la sistematización de información secundaria relativa a indicadores de eficiencia interna y en el estudio de la gestión del ciclo a partir de entrevistas a directivos, docentes de 7° y 8° año y coordinadores de ciclo. El conjunto de entrevistas se complementó con el registro de una cédula escolar que organizó información secundaria disponible en las escuelas sobre datos de matrícula y planta docente.

## Resultados obtenidos

El estudio considera que el problema de la inclusión educativa constituye un eje sustantivo para el análisis del Tercer Ciclo de la EGB.

La variación matricular entre 1996 y 1998 permite tener una primera mirada sobre la incidencia que tuvo el aumento de la obligatoriedad escolar. Parte de la matrícula que se recuperaba para 8° año en 1997 se perdía en 1998. Esta tendencia se interpreta como el “valor relativo” que adquiere la equidad, en tanto que las estrategias de retención sostenidas discursivamente no resultan del todo efectivas.

Respecto de la repitencia el estudio señala un incremento para 7°, lo que modifica la tendencia histórica de la serie estadística. El trabajo sugiere que las causas de este fenómeno se encuentran en el desplazamiento de la terminalidad de la escolarización obligatoria hacia el 9° año. De hecho, es ese último año el que registra un marcado descenso para 1998. También se observa un incremento de la sobreedad, que alcanza a un importante sector de la matrícula de 9° año para 1998 (42%), probablemente por la reincorporación en 1997 a 8° año de alumnos que habían desertado. El cruce de ambos datos pondrían de relieve el éxito de las estrategias compensatorias que las escuelas comienzan a poner en práctica para disminuir la repitencia.

Considerando la variable localización, el trabajo muestra que el riesgo pedagógico aparece mayormente asociado a la EGB completa, aunque existen porcentajes significativos de escuelas

tradicionalmente secundarias que han recibido a partir de 1997 población escolar con trayectorias escolares caracterizadas por situaciones de fracaso y abandono del sistema.

A pesar de la diversidad que suponen las condiciones de pobreza y marginación social de esta población, el trabajo muestra cómo los actores institucionales identifican de manera uniforme estas situaciones a través del “nivel cultural”, “la incorporación de alumnos al mundo laboral”, “la desocupación”, “las mudanzas continuas”, etc. La investigación señala que para los docentes y directivos la implementación del 8° año significó la “irrupción de la diferencia sociocultural en el orden escolar” en el año 1997. Este proceso no resultó sencillo para las instituciones. En muchos casos, observan que los actores institucionales lograron neutralizar o controlar la diversidad, siendo en menor medida abordada en términos de desarrollo de estrategias de contención social, adecuación curricular o prevención de situaciones de violencia a través de un trabajo más integrado del equipo docente y la comunidad.

#### *Los cambios de la gestión institucional y del rol directivo*

El trabajo señala los modos en que se conjugan en los distintos actores consensos y críticas frente a la incidencia del Tercer Ciclo en la gestión institucional. Se destaca una valorización positiva relativa a la equidad social. Sin embargo, en el caso de las «EGB completas» se manifiestan inquietudes en torno a la dificultad en la incorporación de adolescentes a un espacio escolar tradicionalmente asignado a los niños, la sobrecarga de tareas y los obstáculos en la construcción de instancias de trabajo colectivo. Asimismo, en el caso de las «EGB articuladas» los directivos destacan una cierta exterioridad respecto del trabajo pedagógico en el Tercer Ciclo debido al escaso contacto con los profesores de 8° y 9° que desempeñan sus tareas en la escuela media.

#### *Prácticas docentes, enseñanza y currículo*

Según los datos presentados, el 80% de los docentes considera haber experimentado cambios en sus procesos de trabajo. Los docentes reconocen modificaciones en su actividad individual, vinculados fundamentalmente con la planificación didáctica y el trabajo pedagógico. Estos cambios aparecen con mayor énfasis en la actividad de los profesores de 8° y 9° y se vinculan principalmente con la adecuación curricular tendiente a facilitar la enseñanza, intentando adaptarse a las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Estos datos podrían dar cuenta de un cierto vaciamiento de contenidos, a través de la asunción por parte de toda la institución de las características de la antigua escuela primaria.

Respecto de los contenidos, el estudio muestra que el discurso de los docentes prioriza la dimensión actitudinal, en especial en aquellos maestros que trabajan en EGB completa. Según los datos presentados, prácticamente no existe trabajo con los contenidos procedimentales.

En relación con la construcción del PEI, el informe diferencia «los proyectos de escuela» de los proyectos institucionales más abarcativos. En el primer caso, el PEI reúne en su interior al conjunto de proyectos que tradicionalmente se realizan en interior de la unidad educativa. En el segundo, los proyectos institucionales son más integrados y tienden a la conformación de procesos de trabajo en equipo.

Más allá de que las escuelas que cuentan con la EGB completa tendrían «mejores condiciones institucionales» en términos de tiempo, espacio y posibilidades de interacción entre los miembros de la institución, no se observan grandes diferencias en relación con la construcción de proyectos específicos para el Tercer Ciclo. Muy por el contrario, en la mayor parte de los casos, los directivos señalan que el PEI integra al conjunto de los ciclos de la EGB.

#### *Los tipos institucionales y la gestión curricular e institucional*

Las instituciones que ofrecen el Tercer Ciclo presentan capacidades diferenciadas para apropiarse de los procesos de reforma. Según concluye el informe, en las «EGB articuladas» se observan dificultades para una tarea conjunta entre maestros y profesores, debido a sus condiciones de trabajo y sus culturas institucionales diferenciadas. En el caso de los profesores, se señala la escasa dedicación institucional y la dispersión horaria en varias escuelas. En las «EGB completas», en cambio, el estudio señala la sobrecarga de trabajo de los directivos, ya que esas escuelas integran dos años más a las instituciones a su cargo. Estos establecimientos presentan el problema de la difícil adaptación de los profesores a una nueva cultura escolar y laboral.

Asimismo, la extensión de la obligatoriedad, generaría un “efecto arrastre” en torno a la continuidad y permanencia de los adolescentes en estudios post-obligatorios. En este sentido, los directivos plantean de manera unívoca que la mayoría de sus alumnos continuarán en el sistema. Esta tendencia optimista por parte de los directivos, se alterna con ciertas percepciones menos alentadoras por parte de los docentes. Esta incertidumbre estaría particularmente instalada en las «EGB completas», fundamentada en la realidad del día a día, marcada por procesos de exclusión, marginación social e incorporación temprana al mundo del trabajo. Esto podría vincularse además, con que en las «EGB completas» se visualiza la finalización del ciclo como un «hecho» más concreto y real. En cambio, en las «EGB articuladas», la permanencia hasta el Nivel Polimodal se concibe como un hecho consumado, percepción a la que contribuye el sistema de becas implementado por la provincia.

Los autores concluyen que la EGB3 produjo un avance significativo al materializar una primera ruptura respecto de las percepciones anticipatorias del fracaso y exclusión social de los adolescentes en condiciones de riesgo pedagógico.



#### 4. Aproximaciones al proceso de reforma en el Tercer Ciclo de la Provincia de La Pampa

##### Ficha técnica

**Institución/Organismo:** Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Argentina.

**Dirección:** Ayacucho 551 - Ciudad de Buenos Aires

**Coordinación de la investigación:** Silvia Duschatzky

**Equipo de Campo:** Pablo Pineau, Isabelino Siede y Andrea Britos

**Fecha Trabajo de Campo:** Octubre de 1999

**Elaboración del Informe:** Análisis cualitativo: Silvia Duschatzky. Análisis cuantitativo: Marta Kisilevsky y Verónica Chetman. Análisis de documentos curriculares: Maite Alvarado, Laura Lacreu, Patricia Sadovsky, Silvia Gojman y Raquel Gurevich.

**Fecha de informe:** Noviembre de 1999

**Observaciones:** El informe cuenta con cuadros estadísticos de análisis de cohortes teóricas al interior del texto.

##### Objetivos

- Presentar líneas de reflexión sobre el estado de situación del Tercer Ciclo de la EGB en la Provincia de La Pampa.
- Identificar repercusiones y detectar tendencias de los procesos de cambio a partir de la implementación de dicho ciclo.

##### Universo de análisis y metodología

El presente trabajo se basó en el análisis de información documental e información de campo. La información documental incluyó insumos estadísticos y documentación elaborada por la gestión de orden institucional y curricular (documentos de la Dirección de Planeamiento sobre fundamentos generales de la propuesta de Tercer Ciclo, documentos de áreas curriculares, informes sobre progresión de aprobados, documentos del Departamento de Tercer Ciclo). La información de campo se elaboró sobre una muestra de ocho escuelas que contemplan tres tipos institucionales diferentes.

En cada una de ellas se aplicaron entrevistas al directivo, a dos docentes de 7°, a cuatro de 8° y 9° año (incluyendo uno de Ciencias Sociales, uno de Artes, uno de Ciencias Naturales y otro de Lengua o Matemática) y al coordinador general del Tercer Ciclo. Se utilizaron técnicas grupales con alumnos de 9° año.

## Resultados obtenidos

### - *Las representaciones de los actores respecto del proceso de reforma*

En el análisis de las percepciones de los docentes acerca del Tercer Ciclo, la investigación sostiene que la enseñanza aparece como la expectativa fundamental de las familias, en especial en las escuelas rurales, ya que en las urbanas se combina con la contención social. Siguiendo los argumentos esgrimidos por los entrevistados, prácticamente la totalidad coincide en señalar que la capacidad retentiva de la institución mejoró a partir de la implementación del Tercer Ciclo. Sin embargo, la investigación muestra que el término “retención” adquiere en el contexto actual el sentido de protección frente a un entorno percibido como amenazador. El informe observa que el discurso oficial sobre la retención es percibido por los docentes como una presión que los torna responsables por el cumplimiento de este nuevo mandato.

En estas condiciones, los autores muestran que la autonomía es interpretada por los actores como una “soberanía” de las escuelas para alcanzar los resultados educativos, lo que puede significar un avance sobre la tradicional culpabilización al alumno, pero también una traslación de dicho proceso hacia los docentes. A esto se suma lo que consideran una relación paradójica entre el “llamado a la autonomía de los docentes” y la relación de exterioridad que parecen tener los docentes respecto de los procesos de reforma.

A través de las entrevistas, el trabajo señala los indicios que revelan que aún no es fuerte la asociación entre la reforma y los cambios en la cultura institucional y pedagógica. La percepción del cambio se localiza en la gestión, entendida como el campo de la utilización y ordenamiento de los recursos para el logro de mejores resultados. En esta dirección, se verifica un aumento de la retención -en particular en los sectores de más bajos recursos- pero en condiciones de un bajo reconocimiento de la necesidad de dar cuenta de los intereses y demandas de los adolescentes.

Respecto de los proyectos institucionales para el ciclo, el estudio observa que aún se definen en términos generales, no logrando delimitar atributos que confieran una identidad específica a un proyecto destinado a dar respuestas a una franja de la población escolar.

### - *Respecto de los cambios curriculares*

El Tercer Ciclo plantea un diseño curricular que introduce nuevos criterios epistemológicos y pedagógicos. Para su análisis se recogieron opiniones sobre los tres espacios definidos: áreas, espacios institucionales y proyectos de orientación y tutoría. El trabajo observa que la intención de producir experiencias educativas plurales mediante la instalación de espacios no convencionales no está siendo aprovechada. Según los investigadores, los espacios de opción institucional funcionan como espacios de compensación de déficits pedagógicos. Los aportes de las áreas curriculares se vinculan al intercambio entre docentes sin afrontar las problemáticas ligadas a las

fronteras del objeto de estudio. Por su parte, los proyectos de orientación y tutoría funcionan como instancias de resolución de conflictos. La apropiación que realizan las instituciones parece funcionar como un terreno de compensación de un conjunto de problemas de larga data.

Los investigadores interpretan la dificultad de los docentes en definir demandas puntuales y la tendencia a remarcar necesidades globales como un reclamo de acceso a saberes que los ayuden a “aprender a ser docentes”, lo que da cuenta de un vacío que no ha sido llenado por la reforma.

#### - *Las percepciones de los alumnos*

El informe señala que, en todos los casos, los alumnos se sintieron movilizados por la experiencia de implementación del ciclo. Los alumnos en contextos urbanos destacan la confusión sobre la estructura de áreas; el estudio señala que, de hecho, los alumnos se sienten enfrentados a 14 materias en su experiencia de cursada. Y si bien perciben más exigencias, señalan la existencia de muchas instancias recuperatorias. Los alumnos que cursan el ciclo ruralizado identifican los cuadernillos preparados por el Plan Social Educativo<sup>1</sup> como material de apoyo para el trabajo en escuelas rurales, como una marca propia del Tercer Ciclo.

#### - *Especificidades institucionales*

La diferencia más importante entre las instituciones radica en aquellas que se localizan en el ámbito rural y las que se localizan en el ámbito urbano.

Las escuelas rurales tienen una doble pertenencia. Se inscriben en la jurisdicción provincial pero son reguladas por los lineamientos definidos por el Plan Social Educativo de la jurisdicción nacional; esta inscripción tiene un fuerte impacto en las identidades institucionales. Según los testimonios recogidos, las escuelas se sienten “protegidas por el Plan Social” pero advierten la fragilidad de la nueva situación. Respecto de la propuesta, la investigación destaca el ingreso de la cultura letrada a la escuela a partir de los materiales impresos con los que trabajan y la posibilidad de generar continuidad en el trabajo escolar en los grupos que ven dificultada la asistencia escolar. El informe destaca el lugar del profesor itinerante, que por su inscripción en la formación universitaria parece ser portador de una experiencia cultural que aporta una relación menos escolarizada con el conocimiento. No obstante, observan que en el funcionamiento cotidiano se convierte en una figura de emergencia que compensa los déficits en la formación académica de los maestros, siendo los “traductores” de los cuadernillos.

---

<sup>1</sup> El Plan Social Educativo fue creado en 1993 por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Dentro del proyecto «Fortalecimiento de la educación rural» se desarrolló una propuesta institucional y pedagógica para la implementación del Tercer Ciclo en escuelas rurales.

Respecto de las escuelas urbanas, los autores sostienen que el Tercer Ciclo que funciona en una unidad independiente -tipo13- representa una ruptura mayor que aquel que aglutina a toda la EGB -tipo3-. Las primeras se perfilan como instituciones intermedias donde se destaca el trabajo en equipo. Más allá de estas distinciones, el estudio sostiene que las diferencias radican en las historias más que en los tipos institucionales.

Según el estudio, las escuelas que atienden a sectores medios señalan que descendió el nivel o no hubo cambios, mientras que las que atienden a sectores más pobres se invierte la ponderación, señalando un mejoramiento de la calidad. Lo mismo sucede respecto de la adecuación del tercer Ciclo a las demandas y características de la comunidad.

*- Señales cuantitativas de la implementación del Tercer Ciclo*

A partir del análisis de cohorte teórica del ciclo, el trabajo advierte un incremento en la retención a partir de su implementación. Entre 1992 y 1999 se observa un ascenso del 21% de la matrícula en 7° año, del 32% en 8° y del 40% en 9°. Al considerar el período de implementación del Tercer Ciclo, el crecimiento anual es mayor que para el período previo.

Respecto de la composición de la matrícula, se incrementan los promovidos en 7° y 8° por encima del promedio de la década, pero a un ritmo más lento que el crecimiento matricular, lo que evidencia una ampliación de la capacidad de retención del sistema. Asimismo, aunque existía desde 1995 una tendencia decreciente al desgranamiento, esta tendencia se acentúa a partir de la implementación de 7° y 8° año.

## 5. La estructura curricular básica del Tercer Ciclo en la EGB en ocho jurisdicciones

### Ficha Técnica

**Institución/Organismo:** Unidad de Investigaciones Educativas, Subsecretaría de Educación Básica, Ministerio de Educación de la Nación.

**Dirección:** Paraguay 1657, 4to. piso of. 401, (1062) Ciudad de Buenos Aires.  
<http://www.inv.me.gov.ar/publicaciones.htm>

**Coordinación de la investigación:** Sonia Hirschberg. Coord. Operativa: Liliana Calderón.

**Trabajo de Campo:** Sonia Hirschberg, Liliana Calderón, Felicitas Acosta, Daniel Galarza, Nora Gluz, Dora González, Paula Scaliter.

**Fecha Trabajo de Campo:** Octubre de 1999.

**Elaboración del Informe:** Daniel Galarza.

**Fecha del Informe:** Marzo del 2000.

### Objetivos

Analizar las características de la normativa curricular para el Tercer Ciclo elaboradas por ocho jurisdicciones.

### Universo de análisis y metodología

El informe forma parte de un estudio más amplio, el Estado de Situación del Tercer Ciclo de la EGB (1999), del que se han realizado otros dos informes. Dicho relevamiento de información recurrió a entrevistas estructuradas con respuestas abiertas y cerradas, al 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 las siguientes provincias: Buenos Aires, Chubut, Córdoba, Entre Ríos, La Pampa, San Juan, Salta y Santiago del Estero.

En cada una de ellas se efectuó una entrevista al directivo, al coordinador de ciclo, dos encuestas administradas a docentes, una observación de clase en el 8° año, su respectiva planificación y un cuaderno de un alumno de esa clase. Además, se recogió documentación relativa a

proyectos institucionales, reglamento de convivencia y se elaboró una ficha por escuela relevando sus condiciones materiales.

## Resultados obtenidos

El informe parte del análisis de las prescripciones para la elaboración de los Diseños Curriculares Provinciales para el ciclo, a partir del cual se realiza un trabajo comparativo entre los acuerdos establecidos en el ámbito del CFCyE y la concreción a nivel jurisdiccional en los casos seleccionados.

En 1998, el CFCyE resolvió construir un marco normativo para la elaboración de la estructura curricular básica del Tercer Ciclo. La resolución estableció que debía ser asignada una carga horaria mínima de 2232 horas a los espacios curriculares destinados al tratamiento de los Contenidos Básicos Comunes y que la carga horaria total del ciclo debía tender gradualmente a las 2700 horas reloj. La diferencia podía ser cubierta incrementando la carga horaria destinada a la enseñanza de los CBC o creando espacios de definición institucional o de orientación y tutoría<sup>2</sup>.

El análisis de la normativa curricular de las ocho jurisdicciones efectuado en este informe presenta las siguientes conclusiones:

1. Analizando la carga horaria total de la estructura curricular básica aprobada por cada una de las provincias seleccionadas en el estudio, el trabajo observa la existencia de importantes diferencias entre las mismas, llegando a establecer una brecha del 20% entre la carga horaria total de Córdoba y Entre Ríos por ejemplo, frente a la de San Juan y Buenos Aires.

2. En relación con la carga horaria establecida para las distintas áreas vinculadas a los CBC, señala que la misma supera, en casi todos los casos, el mínimo de 2232 horas establecido por el CFCyE. Sólo dos de las provincias que formaron parte de la muestra, La Pampa y Salta, se encuentran por debajo de la carga horaria mínima establecida por la Resolución N°79/98. En este sentido, concluye que se percibiría una tendencia a expandir la carga horaria privilegiando una mayor dedicación a la enseñanza de los Contenidos Básicos Comunes por sobre los espacios de definición institucional u otras opciones. La evidencia es la escasa diferencia entre la carga horaria dedicada a los Contenidos Básicos Comunes y la carga horaria total de cada provincia. Son las provincias de La Pampa y Salta quienes contemplaron la creación de ambos tipos de espacios con una importante carga horaria.

3. El trabajo de orientación y tutoría, en aquellas provincias que lo contemplan, se desarrolla de acuerdo a dos modalidades: a) en el marco de espacios curriculares y b) como función institucional.

4. La normativa curricular de las jurisdicciones mantienen, en la mayor parte de los casos, la denominación y organización de los espacios curriculares de los capítulos de los CBC.

---

<sup>2</sup> CFCyE, Resolución 79/98. Documentos para la Concertación, Serie A. N° 16

5. Respecto de la distribución horaria de los CBC, se señala que Buenos Aires, Córdoba y Entre Ríos han incrementado sustantivamente la carga horaria de algunos o de todos los espacios curriculares tradicionales (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) mientras que Salta es la única jurisdicción que ha fijado una carga horaria menor que la establecida para Matemática y Lengua. Entre ellas, las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales son las que exhiben mayor incremento, siendo en algunos distritos hasta un 50% superior al mínimo establecido por el CFCyE. Por el contrario, Educación Física y Lengua Extranjera son los únicos espacios curriculares cuya carga horaria es siempre igual o menor a la propuesta por el CFCyE.

6. Sin embargo, el trabajo muestra que no se observan grandes diferencias en el espacio que ocupa cada una de las áreas curriculares en las diferentes provincias. Pese a que Córdoba y Entre Ríos incrementaron su carga horaria total, cada una de las cuatro áreas tradicionales mantiene entre el 12 y el 16% del tiempo disponible en el ciclo; proporciones muy similares a las de Salta, San Juan o La Pampa, cuyas cargas horarias para los espacios curriculares vinculados a la enseñanza de los CBC son las más bajas entre las provincias seleccionadas.

7. El informe sitúa como excepción la implementación de los espacios curriculares correspondientes a los dos nuevos capítulos de los CBC: Tecnología y Formación Ética y Ciudadana. En el primer caso, algunas provincias como Córdoba o Entre Ríos han fijado una carga horaria muy superior a la establecida mientras que otras provincias lo han hecho por debajo del mínimo propuesto como Buenos Aires, que no ha creado un espacio curricular específico y La Pampa. En el caso de Formación Ética y Ciudadana puede advertirse que la carga horaria es predominantemente baja o, directamente, no existe como espacio curricular (Buenos Aires). Sólo Salta y Entre Ríos fijan una carga horaria que supera las pautas fijadas por el CFCyE.

8. Con relación a la organización horaria, las provincias establecieron módulos de 80 minutos, generalmente divididos en dos horas cátedra de 40 minutos, salvo en el caso de la Provincia de Buenos Aires, que optó por estructurar sus tiempos de enseñanza en módulos de 60 minutos.

El informe concluye señalando el fuerte impacto prescriptivo de las resoluciones del CFCyE en las formas que asume la estructura curricular básica en las jurisdicciones analizadas.

## 6. El Tercer Ciclo desde la mirada docente: avances y desafíos en torno de la obligatoriedad escolar

### Ficha Técnica

**Institución/Organismo:** Unidad de Investigaciones Educativas, Subsecretaría de Educación Básica, Ministerio de Educación de la Nación.

**Dirección:** Paraguay 1657, 4to. piso of. 401, (1062) Ciudad de Buenos Aires.  
<http://www.inv.me.gov.ar/publicaciones.htm>

**Coordinación de la investigación:** Sonia Hirschberg. Coord. Operativa: Liliana Calderón.

**Trabajo de Campo:** Sonia Hirschberg, Liliana Calderón, Felicitas Acosta, Daniel Galarza, Nora Gluz, Dora González, Paula Scaliter.

**Fecha Trabajo de Campo:** Octubre de 1999.

**Elaboración del Informe:** Nora Gluz.

**Fecha del Informe:** Marzo del 2000.

### Objetivos

Conocer e interpretar las representaciones docentes respecto del Tercer Ciclo de la EGB, tomando en cuenta los modelos institucionales y las características de los alumnos.

### Universo de análisis y metodología

Para relevar la información del Estado de Situación de 1999 se recurrió a entrevistas estructuradas con respuestas abiertas y cerradas, análisis de documentos (PEI, planificaciones y cuadernos de clase), observación no participante y al estudio de 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 las siguientes provincias: Buenos Aires, Chubut, Córdoba, Entre Ríos, La Pampa, San Juan, Salta, Santiago del Estero y Tucumán.

En cada una de ellas se recolectó: una entrevista al directivo; una entrevista al coordinador de ciclo; dos encuestas administradas a docentes; una observación de clase en el 8° año, su respectiva planificación y un cuaderno de un alumno de esa clase; proyectos institucionales, re-



glamento de convivencia y la elaboración de una ficha por escuela relevando sus condiciones materiales.

## Resultados obtenidos

Uno de los problemas centrales que atraviesa la configuración del Tercer Ciclo se refiere al modo en que por un lado, dicho ciclo se estructura como una entidad propia capaz de responder a la diversidad social, cultural y evolutiva del alumnado y por otro lado, al modo en que dicho ciclo se articula con el resto de la EGB.

El trabajo destaca la persistencia de referentes tradicionales para pensar la especificidad del ciclo, mostrando los límites que se enfrentan cuando se intenta traspasar las fronteras de la constitución tradicional de niveles. En líneas generales, observa que cuando la EGB3 se “secundariza” -es decir, se localiza en una institución de Nivel Medio-, el discurso de los docentes tiende a incorporar a los alumnos a la tradicional dinámica de la Escuela Media. Los profesores consideran el desconocimiento o desobediencia de los alumnos 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*”. Son quienes consideran que los alumnos de 7° año se “*mueven mucho*”, que son “*pegajosos*” o que “*quieren una seño*”. La localización en la antigua Escuela Primaria en cambio, no genera una opinión tan uniforme. Algunos docentes parecen considerar que el problema es la infantilización de los alumnos más grandes, connotando el cambio como una mera prolongación de la cultura de la Escuela Primaria.

En esta dirección, el trabajo muestra cómo a través de una serie de situaciones cotidianas, se intenta construir la diferencia entre el Tercer Ciclo y los restantes, en especial en las instituciones que contienen la «EGB completa». En ellas se retoman normas propias de la Escuela Media y se las aplica al Tercer Ciclo, ya sea en la vestimenta exigida, el horario y las normas de ingreso y salida diarias de la escuela. La distribución y uso del espacio físico es uno de los elementos en que se expresa la necesidad de diferenciación: las aulas del Tercer Ciclo se encuentran en general distantes del resto, ya sea en la parte trasera de la institución o en sus plantas superiores. En otros casos se recurre a la alternancia horaria de los recreos para separar a los niños de uno y otro ciclo. El informe alerta sobre el riesgo de que los intentos por diferenciar el ciclo generen una fragmentación de la institución y deja planteado el interrogante sobre el balance más apropiado entre la independencia del ciclo y la integración al nivel.

El análisis de las entrevistas muestra que los docentes definen sus prácticas en función del sujeto de aprendizaje construido históricamente: “*alumnos de primaria*” o “*alumnos de secundaria*”. De esta manera, el trabajo analiza el modo en que la localización institucional genera diferentes representaciones a la hora de encarar la tarea de enseñanza y el vínculo interpersonal

con alumnos y otros docentes. En el caso de la “primarización”, algunos rescatan 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 con una fuerte división entre disciplinas, el contexto social de los alumnos, y el plantel docente entre sí.

Según la investigación, las representaciones puestas de manifiesto por los docentes señalan 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, observándose una ausencia de herramientas conceptuales que permitan pensar el trabajo pedagógico con los púberes adolescentes. 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.

Sin embargo, el informe muestra que el cambio de estructura de ciclos y niveles moviliza en los docentes la necesidad de una actualización en los estilos didácticos. Esta actualización remite a la inclusión de lineamientos pedagógicos constructivistas, aunque no se observa una propuesta pedagógica específica respecto de la atención a las necesidades del púber adolescente.

En términos generales, las dificultades para el desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas se centran en los problemas de coordinación entre maestros y profesores y en las dificultades para adecuar las estrategias pedagógicas a los nuevos sectores sociales que antes desertaban luego de la escolaridad obligatoria.

Respecto de este último punto, el informe sostiene que los docentes destacan que la distancia sociocultural entre la escuela y los hogares se traduce en una justificación del descenso de las expectativas de aprendizaje así como de su utilidad futura. El trabajo conceptual aparece en estas instituciones como una tarea de menor relevancia frente a la ausencia de condiciones de educabilidad de la población que a ellas asisten. Las representaciones de los docentes transitan entre el desánimo que provocan 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 reincorporación de alumnos que habían abandonado la Escuela Primaria y la permanencia de quienes hubieran finalizado su escolarización una vez aprobado el antiguo 7º grado, genera desafíos diferentes a las instituciones. El informe detecta al menos dos situaciones:

- aquellas escuelas que se limitan a adecuar la propuesta institucional para dar cabida a nuevos años de estudio, o aquellas que sólo reestructuran los ciclos que abarcan (ex Escuelas Normales);
- escuelas para las que los cambios son doblemente novedosos: por los sujetos que incorporan y la situación institucional a la que se incorporan.

Es en el segundo caso donde, a criterio de los investigadores, se ponen en juego los desafíos de la extensión de la obligatoriedad escolar y al Tercer Ciclo como su espacio institucional.

Estas escuelas deben incorporar un público 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. Es lo que en las entrevistas aparece como “*los nuevos alumnos*”.

En el caso de las escuelas que han decidido incorporar el Tercer Ciclo a instituciones de EGB y que han formado parte de la muestra, algunos docentes consideran que esa modalidad de localización posibilita reclutar una población “*distinta*” de la que asiste a las escuelas medias de la zona. Según opinan los docentes, 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. El interrogante que queda expresado en el informe son los alcances de este retorno, ya que el riesgo de repitencia y abandono aparece remarcado en los proyectos y/o preocupaciones del ciclo. 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.

Según el informe, otra de las dificultades que atraviesan esas escuelas es la convivencia. 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 que trae pautas de conducta no habituales en la institución, que a veces se intentan saldar vía reglamentos de convivencia o sanciones disciplinarias y, otras veces, a través de la derivación a personal especializado (psicopedagogos/os). Suele suceder que la disciplina es uno de los aspectos priorizados en los proyectos institucionales y generalmente considerados ajenos al dominio netamente escolar: son interpretados como consecuencia de chicos, familias, barrios con problemas.

Por último, el estudio pone de manifiesto que muchas escuelas se encuentran sin herramientas tanto para trabajar con el nuevo público escolar, como para resituarse y dotar de sentido a la nueva estructura. 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.

## 7. La Escuela Media desde la perspectiva de los alumnos<sup>3</sup>

### Ficha Técnica

**Institución/Organismo:** Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires; Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento.

**Dirección:** Bartolomé Mitre 1249, 1er. piso, (1036) Ciudad de Buenos Aires.  
planeami@capital.cf.rffdc.edu.ar

**Coordinación de la investigación** Débora Kantor.

**Trabajo de Campo:** Sergio Canosa, Mariana Salas, Vanesa Roisman.

**Fecha Trabajo de Campo:** Junio y Agosto de 1999.

**Elaboración del Informe:** Débora Kantor. Colaboración de Silvia Cameán, Sergio Canosa y Flavia Terigi.

**Fecha del Informe:** Marzo del 2000.

### Objetivos

- Realizar un acercamiento sistemático a temas y problemas relativos a la experiencia escolar de los estudiantes secundarios en el ámbito específico de la Ciudad de Buenos Aires.
- Analizar las percepciones sobre el cambio de nivel educativo y el impacto que tiene el pasaje de séptimo grado a primer año sobre la experiencia escolar de los alumnos.

### Universo de análisis y metodología

La investigación se desarrolló sobre una muestra de veintitrés alumnos contactados a través de trece escuelas: nueve de primer año y catorce de segundo año. Entre ellos, se tomaron doce varones y once mujeres: cinco en situación de pobreza extrema, siete de nivel socio-económico bajo, dos de nivel medio bajo y nueve de sectores medios. Siete cursan en el turno mañana, once por la tarde, dos en el turno vespertino y tres en el nocturno. En cuanto a la modalidad, diez son alumnos de bachillerato, cinco de comercial y ocho de técnica. Respecto de su trayectoria educativa, once son repetidores y, dentro de ese grupo, seis alumnos abandonaron temporariamente los estudios.

---

<sup>3</sup> Aunque Ciudad de Buenos Aires no ha implementado el Tercer Ciclo, la presente investigación ha sido incluida por trabajar sobre los primeros años de la Escuela Media, que presentan problemáticas similares a las abordadas por los estudios específicos sobre el Tercer Ciclo.

## Resultados obtenidos

La investigación se centró en las representaciones de los escolares en torno a la construcción de su “ser alumnos” en diez dimensiones eje:

1. El pasaje de la escuela primaria a la secundaria
2. La decisión de cursar estudios secundarios y las valoraciones en torno a la escuela
3. La situación didáctica
4. El éxito y el fracaso en los estudios
5. Las relaciones entre los alumnos
6. Los adultos de la escuela
7. El régimen disciplinario
8. El Centro de Estudiantes
9. La vida de los alumnos fuera de la escuela
10. La participación de los padres en la escolaridad de sus hijos

Del análisis de las entrevistas, la investigación sostiene que la experiencia escolar de los alumnos está organizada alrededor del desconocimiento y la soledad, la conformidad aparente, la centralidad del vínculo con los compañeros y el futuro como organizador de sentidos de su tránsito por el Nivel Medio.

Los contrastes entre opiniones, expectativas y experiencias se vinculan mayormente con la situación socioeconómica de los entrevistados a medida que se incrementa el año de cursada, el turno o la modalidad. Según los investigadores, la situación socioeconómica y la edad diferencian la perspectiva de los alumnos. Son los sectores más pobres quienes, por lo general, están en situación de sobreedad y arrastran historias de fracaso escolar. Se genera así una distinción entre dos grupos: a) quienes trabajan o dejaron de hacerlo para priorizar los estudios, tienen hijos, viven situaciones de desarticulación familiar y/o padecen restricciones en su vida extraescolar y quienes se dedican sólo a estudiar y lo hacen en condiciones más favorables.

El grupo de mayor pobreza vive el pasaje entre primaria y secundaria de modo más traumático y atraviesa la escolaridad en condiciones más difíciles, con menores apoyos instrumentales y académicos y más castigados frente al bajo rendimiento. Para ellos, la escolaridad se constituye en un refugio frente al entorno hostil, ya sea por el apoyo que encuentran en actores institucionales o por constituirse la escuela en un ámbito de libertad y sociabilidad.

Según el informe, los alumnos de primero y segundo año transitan la escuela media en condiciones de desconocimiento, ignorando la organización institucional, los roles y las responsabilidades de los adultos en la escuela. Estos “secretos” se develan en la experiencia escolar, llegando a conocer sólo aquello que experimentan, despojándolos de la posibilidad de contar con los servicios que ofrece la escuela y que podrían contribuir a mejorar su trayectoria escolar. El trabajo muestra cómo esta imagen de la escuela se opone a la valoración de la relación entre pares, con los preceptores y a la contención emocional que ejerce la institución para algunos

alumnos de sectores desfavorecidos. Sin embargo, los estudiantes observan una escasa predisposición de los adultos a comprometerse con lo que les pasa, en especial respecto de los profesores. Según el estudio, hacia allí dirigen sus demandas los alumnos: piden mayor diálogo y una relación más personalizada con los docentes como espacio en el cual la escuela podría contribuir a que los alumnos solucionen sus problemas. Para ello destacan la necesidad de que hablen “con ellos” y no sólo “de ellos”, así como que dialoguen sobre temas de su interés.

El estudio muestra cómo este funcionamiento institucional afecta de modo especial a los sectores más desfavorecidos, en especial a la hora de inscribirse en la escuela secundaria cuando son alumnos con trayectorias discontinuas: deambulan por escuelas sin ser aceptados, reforzándose la elección por descarte del turno o la modalidad y debiendo cambiar de jurisdicción, recurrir, abandonar, cambiar de modalidad. Esto los conduce a situaciones de alta confusión frente a las cuales no logran reconstruir su trayectoria escolar.

La investigación alerta acerca de la naturalización de estas situaciones que hace que lo que reclaman y desean los adolescentes permanezca semioculto tras una conformidad aparente. Están conformes con la escuela en general, pero expresan insatisfacciones al describir situaciones específicas. Sin embargo, la aceptación de las condiciones escolares como “normales” los lleva a asumir la responsabilización personal por los éxitos y fracasos. La escuela, entonces, no constituye un tema de análisis y cuestionamiento.

En este contexto el trabajo considera que la escuela se reduce a “los compañeros”. “Adaptarse a la escuela es crecer” y la relación con los nuevos compañeros se inserta en los cambios y las rupturas que implica el pasaje de séptimo grado a primer año, no sólo como un trauma sino también como una plataforma para el propio desarrollo. El vínculo con los pares es un elemento estructurante de la experiencia escolar, como estímulo para estudiar o, en el caso de las “malas compañías”, como una interferencia para aprender o pasar de año. Este aspecto de la experiencia social se construye en paralelo a la propuesta educativa formal, como una cuestión privada. Esto genera una disociación entre la tarea escolar y el vínculo con los compañeros que se expresa en la disociación entre las propuestas escolares y los intereses reales de los alumnos.

Siguiendo el argumento, señala que los modos actuales de gestionar la tarea escolar no contribuye a generar mejores vínculos entre los estudiantes. El trabajo grupal se constituye apenas como una técnica que no aporta a la confrontación de experiencias y puntos de vista o al aprendizaje con otros. La investigación muestra cómo el saber no es una representación central acerca de lo que la escuela es, sino que la misma es valorada en función de las oportunidades futuras y del título.

Según este informe, los estudiantes afirman que la certificación es el aporte más importante de la escuela, ya que representa la herramienta central para ingresar al mercado laboral. Pero también para el futuro en otros ámbitos: los instrumenta para la defensa de sus derechos y para hacerse valer. También aparece la valoración por habilitarlos para continuar estudiando. Frente

a estas representaciones, los autores concluyen que la escuela se conjuga en tiempo futuro y en el presente no cabe más que adaptarse a ella. La escuela queda autorizada en tanto representa una pieza clave en los proyectos de vida de estos estudiantes.

De acuerdo con esta investigación, los alumnos poseen criterios para distinguir buenas condiciones didácticas. Los entrevistados ligan la buena enseñanza al buen profesor, que es aquel que muestra dominio de los contenidos y que usa distintos medios para enseñar. Es el profesor que explica, tiene buen trato con los alumnos y posee flexibilidad para incluir los temas que emergen en la clase. Son estas características las que se atribuyen como condición para captar el interés de los alumnos, el gusto y el entendimiento por la materia.

El estudio concluye en la necesidad de revisar la tensión que cruza los ideales y realidades de la actual escuela media: o se continúa fortaleciendo la visión de los alumnos según la cual el aprendizaje se explica por la escuela, o se comienza a promover desde la práctica cotidiana la idea de que la escuela se explica por el aprendizaje.

## 8. El desafío de la extensión de la escolaridad en el medio rural: el Programa Tercer Ciclo de la Educación General Básica en escuelas rurales en Argentina

### Ficha Técnica

**Institución/Organismo:** Ministerio de Educación de la Nación - Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IPE-Buenos Aires)

**Dirección:** Agüero 2071. Ciudad de Buenos Aires

**Coordinación de la investigación:** Guillermo Golzman y Claudia Jacinto

**Trabajo de Campo:** Guillermo Golzman, Claudia Jacinto, Carla Bessega, Olga Zátera, Mónica Agrasar

**Fecha Trabajo de Campo:** 1998-1999

**Elaboración del Informe:** Guillermo Golzman y Claudia Jacinto

**Fecha del Informe:** Diciembre de 1999

**Observaciones:** El informe incluye cuadros indicadores de matrícula, establecimientos y resultados en el Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad del sistema educativo total y rural; unidades educativas, matrícula y docentes perteneciente al proyecto; indicadores de repitencia y retención de las escuelas rurales involucradas.

### Objetivos

- Analizar el proceso de implementación del Proyecto Tercer Ciclo de la Educación General Básica Rural del Plan Social Educativo (1996-1999) y las articulaciones entre los niveles nacional, provincial, local y las escuelas<sup>4</sup>.
- Examinar los logros cuantitativos y cualitativos obtenidos por el proyecto y los desafíos a resolver a futuro.

### Objetivos específicos

Extraer lecciones sobre:

<sup>4</sup> En 1993, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación creó la Dirección Nacional de Programas Compensatorios. Desde esa Dirección, se organizó el Plan Social Educativo que comprendió un conjunto de programas y proyectos orientados a brindar una educación para niños, jóvenes y adultos pertenecientes a los sectores de menores recursos. El proyecto analizado por este informe tuvo por objetivo llevar a cabo acciones de fortalecimiento de la educación rural, que incluían asistencia técnica y financiera para escuelas que aplicaban el sistema de alternancia y el desarrollo de una propuesta institucional y pedagógica para la implementación del Tercer Ciclo de la EGB en escuelas rurales.



- la implementación de los instrumentos de gestión organizativa y curricular desarrollados por la coordinación nacional;
- las diferentes estrategias de ampliación e institucionalización en las provincias;
- la conformación de los equipos docentes, los roles asumidos por los distintos agentes, y la articulación entre ellos;
- las transformaciones que se suscitan en el ámbito de la escuela y del proceso pedagógico, como producto de la propuesta.

## Universo de análisis y metodología

La investigación se basó en una estrategia cuanti-cualitativa basada en la triangulación de datos secundarios y primarios. Entre los datos secundarios se contempló: el análisis de documentación producida por la coordinación nacional del proyecto y la producida por las provincias acerca de la implementación del proyecto. Asimismo, se utilizaron los datos relevados por una evaluación externa sobre 111 escuelas, en la que se aplicó un cuestionario a directores, maestros, tutores, profesores itinerantes, responsables de sede y alumnos. En una segunda fase, que comprendió 10 escuelas, se realizaron observaciones y entrevistas grupales e individuales.

Respecto de los datos primarios relevados ad hoc por este estudio, se desarrolló trabajo de campo en Mendoza, Santa Fe, San Juan y Catamarca, en cuatro escuelas por provincia. En total se consideraron 10 entrevistas con integrantes del equipo nacional del proyecto, 4 entrevistas con coordinadores provinciales, una entrevista grupal con coordinadores de 14 sedes, entrevistas grupales con 15 profesores itinerantes, dos entrevistas grupales con padres de alumnos, 12 entrevistas con maestros tutores. Se observaron reuniones de docentes y de responsables de sede. Adicionalmente, se registraron varias reuniones de coordinadores provinciales organizadas por la coordinación nacional de proyecto.

## Resultados obtenidos

El informe parte de considerar las transformaciones acontecidas en la estructura de ciclos y niveles a partir de la Ley Federal de Educación y el desafío específico que implica en las zonas rurales a diferencia de las urbanas. Mientras en las primeras el problema se asienta en la baja tasa de pasaje, en la segunda reside en los índices de deserción en los primeros años. Frente a estas condiciones, el desafío que debió enfrentar el programa del Tercer Ciclo rural fue construir una propuesta de enseñanza de calidad a través de una alternativa convocante que promueva la presencia de los jóvenes en la escuela. Para ello el programa desarrolló materiales curriculares para el apoyo de los docentes y el trabajo de los alumnos y optó por ubicar el Tercer Ciclo en la misma escuela en que cursaban los estudios anteriores.

El desarrollo del proyecto data de 1996 y se fue expandiendo hasta llegar en 1999 a cubrir el 24% del total de escuelas rurales del país en 21 provincias.

El mecanismo de implementación fue variable en cada jurisdicción, tanto por la definición de las escuelas incorporadas como por los ejes prioritarios a desarrollar en el proyecto. De las provincias seleccionadas, observan que Santa Fe y Mendoza optaron por una estrategia de implementación masiva. San Juan y Catamarca por su parte, adoptan una estrategia de implementación parcial progresiva. Catamarca organizó un sistema de coordinación ad hoc para el nivel provincial, regional y local. Santa Fe y Mendoza combinan roles ad hoc e integración en la estructura preexistente. San Juan, por su parte, incluyó el Tercer Ciclo rural dentro de los encargados del Tercer Ciclo en general. La ventaja de esta última opción reside, según la investigación, en facilitar la gestión técnico-operativa como es la designación de cargos, mientras que las dificultades se asientan en la coordinación con los otros programas del Plan Social Educativo. Por oposición, la versión contrapuesta garantiza esa articulación y coherencia entre los proyectos de política compensatoria en detrimento de la integración con el Tercer Ciclo en su conjunto.

A nivel regional, el proyecto se desarrolló a través de la constitución de Unidades de Gestión Local (UGL) dirigidas a superar el aislamiento con la nuclearización de escuelas. Cada unidad está conformada por un conjunto de escuelas geográficamente cercanas, articuladas en torno a una sede que funciona como referencia física y organizativa, abocada a la administración de recursos; es una instancia de reunión de los docentes involucrados y un ámbito de promoción de actividades y de vínculo con otras organizaciones de la comunidad.

Al evaluar la decisión respecto de la designación de cargos se observa que:

- a) La decisión de crear cargos ad hoc responde al carácter temporario atribuido a este nivel, creado a efectos de facilitar la instalación del proyecto, pero se corre el riesgo de superponer tareas e incumbencias con los supervisores preexistentes.
- b) La opción de asentar la responsabilidad en la supervisión, tiene la ventaja de asentar la propuesta en el sistema, pero a costa de sobrecargar de tareas el rol.
- c) Cuando la dificultad se asentaba en la competencia por la matrícula de las escuelas medias más próximas, la situación fue resuelta a través de la designación en la UGL del director de la escuela media apoyado por el profesor itinerante seleccionado entre los docentes de esa escuela. De este modo, amplían la matrícula de la escuela media, facilitan la articulación con el Nivel Polimodal y aseguran la combinación de la experiencia en ruralidad a través del profesor itinerante frente a la posible inexperiencia del directivo en dicho ámbito. Sin embargo, queda aún como tensión el vínculo de estos directivos con los supervisores de zona.

El proyecto analizado implicó la incorporación de nuevos roles y tareas: el directivo, el maestro tutor y el profesor itinerante. El trabajo observa la presencia de maestros y directivos

con antigüedad y experiencia en ruralidad, y profesores itinerantes jóvenes y de escasa trayectoria en el ámbito rural.

El trabajo pedagógico en las escuelas varía según roles y funciones. Se señala que, mientras los maestros tutores y los directivos que también cubren esa función desarrollan tareas similares en el trabajo dentro del aula, estos últimos ven dificultada la posibilidad de dedicarle mayor tiempo a las tareas del ciclo (la presencia en reuniones con profesores itinerantes, la capacitación, etc.). Los profesores itinerantes, en cambio, dedican la mayor parte de su tiempo al dictado de clase y observan como obstáculo las dificultades de los alumnos en el manejo de los contenidos básicos.

La tarea pedagógica se organiza en torno a tres instrumentos claves que han sido puestos a disposición por el proyecto: a) los cuadernos de trabajo para cada año y área entregados a cada alumno, b) los proyectos de calidad de vida concebidos para integrar la enseñanza de las diferentes áreas, y c) el uso de la biblioteca equipada por otro proyecto del Plan Social Educativo. Los datos relevados indicarían un buen aprovechamiento de los mismos.

Del análisis de las encuestas, los autores corroboran la función orientadora y de apoyo de los cuadernos de trabajo. La adecuación del lenguaje y del contenido a las características de los alumnos es evaluada como buena o parcialmente buena y consideran muy positiva la presentación de los temas, la claridad de los mismos, la posibilidad que brindan para el contacto con saberes especializados y la promoción de la lectura.

Respecto de los proyectos de calidad de vida, el informe observa que cumplen una función de integración de áreas y conocimientos y de articulación con el medio en que está inserta la escuela, aunque no todas las escuelas han podido llevarlos a cabo. Según el informe, los distintos actores coinciden en que su implementación ha incrementado la vinculación de la escuela con otras instituciones.

El uso de la biblioteca aparece como parte de las tareas cotidianas, tanto en el discurso de los docentes como de los propios alumnos.

Respecto del impacto en la dinámica institucional, los autores señalan que la superación del aislamiento de la escuela rural se produjo a través de las UG L, favoreciendo actividades conjuntas entre escuelas y diversificando las oportunidades educativas y de socialización de los alumnos. Otros impactos remiten al mejoramiento de las condiciones materiales de trabajo debido a la incorporación de equipamiento y material didáctico.

El vínculo entre profesores y maestros es parte de una problemática que afecta la construcción del Tercer Ciclo en todas sus modalidades. Ambos actores reconocen la realización de actividades periódicas con la coordinación del proyecto a distintos niveles. Las representaciones de unos acerca de los otros son dispares. Los profesores itinerantes señalan la importancia de una mejor formación de los maestros tutores, mientras que estos últimos mencionan la necesi-

dad de una mejor comunicación. De hecho, ambos actores consideran necesario contar con más tiempo para el intercambio y para la realización de reuniones de trabajo.

Frente a estas apreciaciones, el trabajo de campo de esta investigación profundizó el análisis de esta cuestión, detectando una tensión inicial entre la cooperación y el conflicto que evoluciona hacia la complementariedad a través del apoyo y orientación de la gestión del proyecto. Para el profesor itinerante, el desafío se asienta en trabajar en un medio desconocido y con una modalidad distante de su práctica habitual. Para el maestro tutor, implica desempeñarse con contenidos más complejos y en coordinación con un profesional con mayor nivel de estudios y salarial, así como la pérdida de autonomía en el caso de las escuelas unidocentes.

La investigación sostiene que los maestros más experimentados tienden a planificar sus propias actividades requiriendo apoyo de los itinerantes en temas claves o difíciles. Cuando los profesores no cuentan con experiencia previa, el conflicto se suscita porque no encuentran el apoyo esperado. Cuando tienen experiencia previa, los docentes plantean sus propias pautas y los tutores se sienten sobreexigidos a un ritmo de trabajo más intenso.

La investigación afirma que se ha iniciado un modelo de gestión que pondera el establecimiento de alianzas. Este vínculo se vio facilitado por el desarrollo de los proyectos de calidad de vida, aunque la implementación es aún incipiente. Los investigadores señalan que la participación facilita la sustentabilidad de las acciones. No obstante, se observa que es difícil profundizar las prácticas participativas y que éstas pueden constituirse en una sobrecarga de tareas para los docentes.

Respecto del vínculo con los padres, éste se ha visto fortalecido en la mayoría de las instituciones. Uno de los efectos más significativos ha sido el incremento de las expectativas educacionales, tanto respecto del Tercer Ciclo de la EGB como de la continuación de los estudios.

La recuperación de la matrícula, tanto de quienes abandonaban antes de la finalización del 7° año, como de quienes no continuaban sus estudios, se logró a través de la promoción y difusión del proyecto, observándose un incremento fuerte en el pasaje de 6° a 7°. Aunque en el inicio se incorporaron alumnos de mayor edad de la que tradicionalmente incluía la escuela, el promedio de edad desciende en las sucesivas cohortes, en la medida en que disminuye la reincorporación de jóvenes a la escuela.

Según los autores, las instituciones desarrollaron estrategias de retención a través de visitas a las familias, promoción de la participación de los padres y aplicación de nuevas estrategias didácticas. Estas se complementaron con otros mecanismos compensatorios como los servicios de alimentación, la entrega de vestimenta o las becas. Respecto del uso de este aporte económico, se centra en la atención a necesidades básicas (ropa o zapatillas), o para apoyar económicamente a las familias. Luego de cubiertas estas necesidades, aparecen respuestas vinculadas al compromiso con los estudios y la compra de libros. Las deserciones que persisten se asocian a condiciones socio-económicas, siendo el ingreso al trabajo la principal causa.

Un elemento clave en el mejoramiento de las condiciones de trabajo escolar estuvo dado, según la investigación, en la tríada novedosa de maestro tutor - profesores por área de aprendizaje - cuadernos de trabajo. Este último estimula el trabajo autónomo de los alumnos a la vez que brinda instrucciones detalladas para organizar la tarea docente. Los cuadernos de trabajo promueven una dinámica más activa de aprendizaje que a criterio de la investigación fue uno de los factores que contribuyeron a incrementar la participación de los alumnos en la clase.

## 9. Implementación y localización del Tercer Ciclo de la EGB. Las prescripciones y su impacto en los actores institucionales

### Ficha técnica

**Institución/Organismo:** Unidad de Investigaciones Educativas, Subsecretaría de Educación Básica, Ministerio de Educación de la Nación

**Dirección:** Paraguay 1657, 4to. piso of. 401, (1062) Ciudad de Buenos Aires.  
<http://www.me.gov.ar/uinvestiga/publicaciones.htm>

**Coordinación de la investigación:** Sonia Hirschberg. Coord. Operativa: Liliana Calderón

**Trabajo de Campo:** Sonia Hirschberg, Liliana Calderón, Felicitas Acosta, Daniel Galarza, Nora Gluz, Dora González, Paula Scaliter

**Fecha Trabajo de Campo:** Octubre de 1999

**Elaboración del Informe:** Sonia Hirschberg

**Fecha del Informe:** Julio del 2000

### Objetivos

Describir e interpretar los modos en que se llevó a cabo el proceso de implementación y localización del Tercer Ciclo en ocho jurisdicciones.

### Universo de análisis y metodología

Para relevar la información del Estado de Situación de 1999 se recurrió a entrevistas estructuradas con respuestas abiertas y cerradas, análisis de documentos (PEI, planificaciones y cuadernos de clase), observación no participante y al estudio de la normativa nacional y jurisdiccional.

La recolección de la información se llevó a cabo en instituciones educativas en las que se encontraba localizado el Tercer Ciclo. Se seleccionó una muestra de dieciocho escuelas -dos en cada jurisdicción- de las siguientes provincias: Buenos Aires, Chubut, Córdoba, Entre Ríos, La Pampa, San Juan, Salta, Santiago del Estero y Tucumán.

En cada una de ellas se recolectó: una entrevista al directivo; una entrevista al coordinador de ciclo; dos encuestas administradas a docentes; una observación de clase en el 8° año, su

respectiva planificación y un cuaderno de un alumno de esa clase; proyectos institucionales, reglamento de convivencia y la elaboración de una ficha por escuela relevando sus condiciones materiales.

## Resultados obtenidos

En el informe se analizan las estrategias de implementación y localización en ocho jurisdicciones y los tipos institucionales de Tercer Ciclo que emergen de este proceso.

Sobre la base de las prescripciones concertadas en los Acuerdos del CFCyE, el informe distingue dos tipos de entramados normativos a nivel jurisdiccional, relacionados con la implementación del Tercer Ciclo:

- Provincias que desarrollaron un cuerpo normativo significativo en cuanto a las formas de implementación, localización y organización institucional, pero con zonas de incertidumbre en relación con el asesoramiento y orientación destinadas a los distintos actores de la institución educativa: La Pampa, Chubut, Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos, Salta y San Juan.
- Provincias que establecieron cronogramas de acuerdo con los plazos previstos por los acuerdos federales, pero no desarrollaron normativas específicas ni acciones de acompañamiento al proceso de implementación en las escuelas: Tucumán y Santiago del Estero.

Al contrastar los testimonios recogidos en el trabajo de campo con la normativa, se concluye que los actores escolares conocen poco las prescripciones a pesar de la existencia de documentos y resoluciones. Esta situación se explica por la ausencia de una política sistemática de difusión de las regulaciones provinciales.

A través de las normativas, las provincias fueron definiendo formas de implementación del Tercer Ciclo:

- masiva: todas las escuelas adoptan simultáneamente el nuevo sistema;
- a escala: la reforma se inicia en una cantidad de establecimientos cuyo número se incrementa año tras año;
- total: séptimo, octavo y noveno año se instalan en forma simultánea;
- gradual: se establece un cronograma de incorporación de los tres años en tiempos escalonados.

Estas definiciones se concretaron través de formas mixtas tales como: “masiva total”, “masiva gradual”, “a escala total”, “a escala gradual”.

Si bien cada tipo de implementación compromete una enorme cantidad de variables y su estudio requiere de abordajes complementarios, la investigación afirma que:

- Las formas de implementación del tipo masivo y total parecen generar altos grados de

incertidumbre y ansiedad, no sólo en los maestros, profesores y directivos, sino también en los alumnos y sus familias.

- Como contrapartida, la estrategia masiva y gradual parecería ofrecer un menor grado de conmoción en el sistema. Sin embargo, dado que la implementación se fue realizando con intervalos de tiempo estrechos, no permitió desarrollar acciones de evaluación previas a la puesta en marcha del octavo y el noveno año.
- Las provincias que implementaron experiencias a escala y realizaron acciones de evaluación de las mismas antes de iniciar el proceso de masificación de la implementación, parecen haber estado en mejores condiciones para elaborar normativas específicas y prever los ajustes necesarios.

Otra decisión que las provincias debieron tomar refiere a la localización del Tercer Ciclo y la particular configuración que, como consecuencia de la articulación con los otros ciclos y niveles, asume la institución en su conjunto.

De acuerdo con las prescripciones federales, las opciones en relación con la localización del Tercer Ciclo son:

- en las antiguas escuelas primarias (EGB1 y EGB2);
- en escuelas secundarias/polimodal;
- en unidades educativas exclusivas;
- en unidades educativas complejas que abarcan todos los niveles desde el inicial hasta el terciario.

El trabajo diferencia claramente dos grupos de provincias de acuerdo a las modalidades de implementación elegidas. Un primer grupo compuesto por Buenos Aires y Córdoba que, básicamente, instituyen una modalidad de localización predominante (en primaria o en secundaria). El resto de las provincias asume una modalidad mixta o continúan funcionando con la estructura anterior utilizando las nuevas denominaciones.

Otro de los ejes que establece diferencias en las modalidades de localización se refiere al grado de urbanización, estableciendo regímenes especiales para las zonas rurales o instituciones que atienden a población “de riesgo”.

Respecto de la participación de docentes y directivos en las políticas de implementación y localización, el trabajo señala que, aunque algunas de las provincias seleccionadas tenían previsto en su normativa hacer consultas con padres, docentes, alumnos y organizaciones de la comunidad, la participación se vio limitada por diversas razones.

La mayor parte de las provincias no tenía recursos propios para la implementación y, las que no habían modificado la normativa, no estaban en condiciones de alterar las plantas funcionales. El proceso de implementación implicó un movimiento de profesores y maestros para ocupar los cargos en los años del ciclo, configurando nuevas formas de trabajo docente. Según



la investigación, este proceso estuvo mediado por el tipo de localización, los acuerdos con los gremios y los estatutos que regulan el trabajo docente en cada provincia.

Las situaciones registradas presentan: a) provincias en que se organizaron concursos con pautas claras y con los tiempos adecuados para que los maestros y profesores pudieran optar por la modalidad que les fuera más conveniente; y b) provincias en las que los procesos de traslado y reubicación fueron realizados sobre la marcha, sin el respaldo de una normativa adecuada y sin llamado a concursos.

A estas dificultades iniciales, los datos relevados en las entrevistas a directivos, profesores, maestros y coordinadores ponen de relieve la falta de tiempo institucional para el trabajo en equipo necesario para instaurar los cambios curriculares. Es así que los actores provenientes de uno y otro nivel no encuentran espacios de reunión para aunar criterios y buscar modelos pedagógico-didácticos más adecuados al perfil del alumno del Tercer Ciclo, que rompan con las tradicionales lógicas “infantilizadoras” de la escuela primaria o “expulsoras” de la escuela media.

Asimismo, se sobreimprimen a estas condiciones institucionales las tradiciones profesionales e institucionales previas de los docentes a cargo del ciclo. Algunas diferencias remiten a las condiciones laborales y se manifiestan en tiempo de permanencia en la escuela, remuneraciones y regímenes de licencia. Otras refieren al modelo pedagógico de la escuela primaria y de la escuela media, ya sea por la disparidad en el tipo de formación y capacitación, por las metodologías de enseñanza por áreas o disciplina o el vínculo pedagógico que establecen con los alumnos.

El informe identifica cuatro tipos institucionales generados por las distintas modalidades de localización implementadas y señala algunas de sus características:

- a. *La EGB completa.* Son las instituciones que parecen encontrarse en mejores condiciones para retener a los “nuevos” alumnos, dado que no tienen que trasladarse a otra institución. De hecho, la investigación muestra que este tipo de configuración fue la que más absorbió a los públicos que tradicionalmente eran excluidos de la escolaridad media. No obstante, estas escuelas son las que parecen tener mayores dificultades para construir una dirección integral de la institución. Es frecuente la superposición de funciones entre el directivo y el coordinador del ciclo.
- b. *Tercer Ciclo/Polimodal:* En este modelo, por lo general, los actores muestran preocupación por la pérdida de matrícula que se puede producir en el pasaje de una a otra institución, pero son las que manifiestan un menor grado de conflicto institucional dado que sólo incorporan un año a su estructura anterior. Coinciden con los actores del modelo citado previamente en cuanto a las dificultades para consensuar estilos pedagógicos y regímenes disciplinarios entre maestros y profesores. El informe sostiene que, en estos casos, se incorpora al Tercer Ciclo el estilo de conducción tradicional de la Escuela Media.

- c. *Instituciones específicas de Tercer Ciclo*. Son instituciones con un bajo grado de conflictividad porque no están atadas a tradiciones previas, pero corren el riesgo de una doble desarticulación: con la EGB 1 y 2 y con el Nivel Medio/Polimodal. Son instituciones pequeñas que configuran nuevos equipos directivos, situaciones ambas que facilitan la gestión y articulación institucional.
- d. *Instituciones que contienen todos los niveles*. Son las que parecen tener menos problemas ya que remiten por lo general a prestigiosas ex Escuelas Normales; mantienen la misma matrícula y el mismo plantel docente. Son las que realizan la menor cantidad de ajustes en relación con los equipos de conducción dado que el coordinador de ciclo proviene de la misma escuela (el asesor pedagógico o el vicedirector).

El informe señala también la existencia de otros tipos institucionales no abordados por el estudio.

En relación con las funciones del coordinador del Tercer Ciclo, el trabajo presenta una situación de fluctuación entre una función que no existe, una función asignada pero no desempeñada o una función de conducción autónoma en aquellas escuelas en las que el director de EGB no asume la conducción del Tercer Ciclo.

El informe concluye que las intenciones acerca de la unidad pedagógica de la EGB y específicamente la del Tercer Ciclo, no se han plasmado en la cotidianeidad de las instituciones. Lejos de los propósitos macropolíticos, el trabajo da cuenta de tendencias que se observan en las escuelas que podrían llevar a una profundización de la desarticulación entre ciclos y niveles.

## 10. El trabajo docente en el Tercer Ciclo de la EGB. La normativa y las instituciones

### Ficha Técnica

**Institución/Organismo:** Unidad de Investigaciones Educativas, Subsecretaría de Educación Básica, Ministerio de Educación de la Nación.

**Dirección:** Paraguay 1657, 4to. piso, of. 401, (1062) Ciudad de Buenos Aires.  
<http://www.me.gov.ar/uinvestiga/publicaciones.htm>

**Coordinación de la investigación:** Sonia Hirschberg. Coord. Operativa: Liliana Calderón.

**Trabajo de Campo:** Sonia Hirschberg, Liliana Calderón, Felicitas Acosta, Daniel Galarza, Nora Gluz, Dora González, Paula Scaliter.

**Fecha Trabajo de Campo:** Octubre de 1999.

**Elaboración del Informe:** Daniel Galarza y Dora González.

**Fecha del Informe:** Julio del 2000.

### Objetivos

Conocer los modos en que fueron afectadas las condiciones de trabajo docente a partir de la implementación del Tercer Ciclo en ocho jurisdicciones.

### Universo de análisis y metodología

Para relevar la información del Estado de Situación de 1999 se recurrió a entrevistas estructuradas con respuestas abiertas y cerradas, análisis de documentos (PEI, planificaciones y cuadernos de clase), observación no participante y al estudio de 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 las siguientes provincias: Buenos Aires, Chubut, Córdoba, Entre Ríos, La Pampa, San Juan, Salta, Santiago del Estero y Tucumán.

En cada una de ellas se recolectó: una entrevista al directivo; una entrevista al coordinador de ciclo; dos encuestas administradas a docentes; una observación de clase en el 8º año, su respectiva planificación y un cuaderno de un alumno de esa clase; proyectos institucionales,

reglamento de convivencia y la elaboración de una ficha por escuela relevando sus condiciones materiales.

## Resultados obtenidos

Las condiciones de trabajo docente en el Tercer Ciclo de la EGB se encuentran atravesadas por la localización del ciclo, las modalidades contractuales y los requerimientos de capacitación que se desprenden de las definiciones curriculares.

Como detalla el informe, la implementación del Tercer Ciclo implicó la relocalización de docentes y la elaboración de reglas para normatizar el proceso. A pesar de la variada normativa definida en las jurisdicciones analizadas, ellas debieron dar respuesta a una serie de problemáticas comunes, priorizando no vulnerar los derechos docentes adquiridos. A tal efecto, se asignaron funciones especiales -proyectos específicos del PEI, Orientación y Tutoría, Espacios de Definición Institucional o tareas institucionales- a aquellos docentes que quedaran con horas disponibles a causa de la reubicación. Esto significó una derivación hacia las instituciones de la problemática de relocalización docente, ya que fueron éstas las que se responsabilizaron de configurar un espacio para su inclusión.

Los principales criterios adoptados para la relocalización de docentes fueron:

- la prioridad en la asignación de titulares y en segunda instancia de interinos;
- la designación -flexible y no excluyente- de maestros a cargo del 7° año y de profesores a cargo de 8° y 9° año (excepto la Provincia de Córdoba que nombró exclusivamente profesores a cargo del Tercer Ciclo).

En estas condiciones, persisten una serie de problemáticas aún pendientes de resolución. Por una parte, continúan las situaciones diferenciadas de relación contractual en un mismo nivel: mientras la designación de los maestros continúa siendo por cargo, la de los profesores es a través de las horas cátedra. Algunas provincias elaboraron instrumentos normativos tendientes a la concentración de horas-profesor en un mismo establecimiento. De todos modos, persiste una importante diferenciación salarial a favor de los profesores que llega hasta el 80% en algunas jurisdicciones y la inserción institucional es diferente en uno y otro caso, con mayor pertenencia en el caso de los maestros y mayor dispersión institucional en el de los profesores.

Según los autores, la capacitación es una deuda pendiente del proceso de transformación, ya que muchos docentes se han visto obligados a ejercer su profesión en torno a saberes para cuya enseñanza no han sido suficientemente preparados. De hecho, los propios actores señalan que no se ha previsto la capacitación específica necesaria, aún habiendo realizado cursos a través de la Red Federal de Formación Docente Continua. Esto es más agudo en el caso de los profesores, que son quienes han participado en menor medida de actividades de capacitación. Asimismo,

mo, en la mayor parte de las jurisdicciones no se han establecido requisitos de capacitación para el desempeño en el ciclo y las actividades realizadas no estuvieron centradas en áreas o disciplinas. La situación de mayor vacío se encuentra en los nuevos roles institucionales, como la coordinación del ciclo o la función de orientación y tutoría, donde la capacitación ha sido prácticamente inexistente.

Los actores perciben estos procesos como conflictivos en la vida institucional, en especial, en el caso de los directivos. A su juicio, tuvieron que sortear problemas de asignación de cargos, algunos de los cuales fueron cubiertos tardíamente o sin la capacitación requerida.

Quienes observan más reparos en el ejercicio docente en el Tercer Ciclo son los profesores de Nivel Medio, ya que sienten como incierto el ámbito institucional de desempeño y encuentran dificultades para trabajar con una matrícula cuyo perfil socio-económico y cultural está cambiando. Sin embargo, son los que destacan el estímulo que esta situación presenta para innovar en las tareas de enseñanza.

Los maestros, por su parte, valoran la integración con los colegas, la posibilidad de dedicarse a una sola área, de disponer de mayor cantidad de tiempo y el haberse capacitado en temas específicos. Contrariamente, señalan como aspectos negativos: la sensación de falta de compromiso de los profesores, el poco interés que encuentran en los alumnos y en el caso de haberse insertado en escuelas secundarias, la modificación de las formas de inserción de los alumnos en la institución.

Según la investigación, la micropolítica escolar del Tercer Ciclo gira en torno a la definición de la identidad de las instituciones y se plasma en dos herramientas: los Proyectos Educativos Institucionales y los Códigos de Convivencia. No obstante y salvo excepciones, éstos se convierten en tareas sostenidas voluntariamente ante la ausencia de espacios institucionales o de horas pagas para su realización.

Otro punto significativo de la nueva dinámica institucional que aborda el informe, remite a los vínculos entre maestros y profesores. En este punto se evidencia el quiebre entre unos y otros respecto de las formas de percibir y desempeñar la tarea. Hay un lenguaje propio de cada grupo profesional y esto diferencia el modo en que profesores y maestros piensan sus tareas, conciben el currículum, interpretan los problemas y brindan soluciones a cada cuestión. Esta situación se expresa en el vínculo esperado con los alumnos: mientras los maestros destacan la necesidad de un vínculo personalizado y se preocupan por la “identidad” del alumno en este nuevo ciclo, los profesores se inclinan hacia una relación mediada por las exigencias del conocimiento. Otro espacio de expresión de las distancias es la disciplina, percibida como un problema de magnitud por los profesores, que lo viven como un indicador de descenso de la calidad su trabajo. Estos bregan en muchos casos por reconstituir un orden que las amonestaciones contribuían a crear mientras que, en general, los maestros sostienen el “diálogo” como mecanismo privilegiado de trabajo.

