

FOLL
37.014
7

s y resúmenes/1

INV	024500
SIG	FOLL 37.014
LID	7

Investigaciones sobre el Tercer Ciclo de la Educación General Básica

Septiembre del 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

Informe elaborado por: Lic. Nora Gluz

INDICE

Presentación

1. Impacto de la implementación del 8° año en las escuelas bonaerenses
2. Estudio de seguimiento y evaluación de la Transformación Educativa en la provincia de Buenos Aires
3. Gestión curricular y riesgo pedagógico en EGB3. Un análisis de casos en Lomas de Zamora y La Matanza
4. Aproximaciones al proceso de reforma en el Tercer Ciclo de la Provincia de La Pampa
5. La estructura curricular básica del Tercer Ciclo en la EGB en ocho jurisdicciones
6. El Tercer Ciclo desde la mirada docente: avances y desafíos en torno de la obligatoriedad escolar
7. La escuela media desde la perspectiva de los alumnos
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
9. Implementación y localización del Tercer Ciclo de la EGB. Las prescripciones y su impacto en los actores institucionales
10. El trabajo docente en el Tercer Ciclo de la EGB. La normativa y las instituciones

Presentación

En la actualidad, es difícil definir con claridad los perfiles y alcances de la educación destinada a los adolescentes más jóvenes en nuestro país. Dadas las características que adoptó el proceso de implementación de la Ley Federal de Educación, este universo se ha complejizado en extremo. Este segmento del sistema educativo parece haber profundizado su estructuración poliforme y segmentada como producto de las estrategias de incorporación de matrícula de las últimas dos décadas y 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 conocimientos relativos a este ciclo particularmente crítico y sobre los que se han acumulado en la última década una gran cantidad de demandas, exigencias e imperativos sociales. Y 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 implementación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica han estimulado el desarrollo de una serie de estudios específicos destinados a evaluar los primeros efectos de esta política. Buena parte de estos estudios se concentraron en el análisis de la implementación de la reforma en la provincia de Buenos Aires, probablemente por ser la primera jurisdicción que avanzó en la implementación del Tercer Ciclo de modo masivo. Progresivamente se fueron iniciando trabajos en otras jurisdicciones, existiendo hoy día un núcleo de investigaciones finalizadas y en proceso capaces 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 el Tercer Ciclo de la EGB. Por esta vía, se propone enriquecer el debate político educativo, difundir información actualizada y contribuir a la construcción de conocimiento sobre este tramo de la escolarización.

Este documento resume diez informes, producidos en el marco de investigaciones ya concluidas. Las mismas fueron realizadas por diversos organismos nacionales e internacionales. Las síntesis de cada informe se presentan en orden cronológico según la fecha de realización del trabajo de campo.

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

Ficha Técnica

Institución/Organismo: Sindicato Unico de los Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección: Piedras 740 - Ciudad de Buenos Aires

Coordinación de la investigación: Juan Balduzzi y Marta Suárez

Fecha Trabajo de Campo: Mayo y 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) de deserción y compensación, c) de la cantidad de materias que compensan, d) de inasistencias, e) de asistencia y rendimiento escolar; y, f) de edad y desempeño escolar.

Objetivos

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

Universo de análisis y metodología

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, para analizar los datos de los cuartos alumnos varones (según registro de asistencia) de la primera mitad y los datos de las cuartas alumnas mujeres de la segunda mitad.

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. Sólo el 26,7% de los alumnos logró cumplir con las expectativas de logro establecidas por el sistema. 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. 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 E.G.B. y otro 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. Las escuelas estudiadas sumaron 423 de E.G.B y 189 escuelas medias articuladas, pertenecientes a zonas y distritos escolares heterogéneos. Se cubrió un total de 30 distritos. Dentro de cada escuela se entrevistó el Director; a todos los profesores de 8° que tuvieron clase ese día; a todos los maestros de 7°; los alumnos de 1 ó 2 secciones de 8° año escogidas aleatoriamente y las familias de esos alumnos escogidas aleatoriamente. 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 y permanencia y las condiciones básicas para el aprendizaje. Respecto al acceso y permanencia, el estudio analiza la tasa de retención de los alumnos en 8º 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 8º 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 y participación y consenso en cuanto a objetivos, métodos de enseñanza, 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 y 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 en de estos recursos y sus variaciones en el proceso de implementación, llegando a la conclusión que:

- Los actores involucrados reconocen los cambios producidos en construcción de aulas y mantenimiento, así como en la disponibilidad y estado de recursos y 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 parecen 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 de Proyectos Educativos institucionales (PEI), el estudio constató una gran disparidad de calidad en los diagnósticos y una debilidad potencial del impacto de los PEI 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 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 y de los Partidos de Lomas de Zamora y La Matanza.

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 de la EGB3 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 de la EGB3 y la retención escolar.

Universo de análisis y metodología

La investigación realizó la construcción de la muestra 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 articulan 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 sistematizó 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 de la EGB3.

La variación matricular entre 1996 y 1998 muestra la incidencia que tuvo el aumento de la obligatoriedad educativa. Sin embargo, 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 las estrategias de retención que sostienen 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 sobriedad, 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, siendo en menor medida abordada la diversidad en términos del 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 cómo se combinan en los actores consensos y críticas frente a la incidencia de la EGB3 en la gestión institucional. En primer lugar, una valoración relativa a la equidad social. Por otro lado, inquietudes en torno a las dificultades de incorporar adolescentes a un espacio escolar tradicionalmente asignado a los niños, la sobrecarga de tareas y los obstáculos a la construcción de instancias de trabajo colectivo.

Respecto de los directivos, se destaca la función de mediador entre maestros, profesores, padres y alumnos que debe cumplir en las EGB3 articuladas. Los directivos parecen experimentar una cierta exterioridad respecto del trabajo pedagógico en la EGB3, dado el escaso contacto con los profesores que desempeñan sus tareas en la institución con la cual articula el Tercer Ciclo.

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, en particular los profesores de 8° y 9°, a diferencia de los maestros de 7° que continuarían con sus tradiciones de trabajo pedagógico. Los autores señalan el escaso desarrollo de organización y gestión sobre el trabajo pedagógico en el nivel institucional. Los cambios se concentran en adecuaciones de los contenidos, para abordar el trabajo por áreas o para simplificar su enseñanza. Estos datos confirmarían los temores de las desventajas de la "primarización" de la EGB3.

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.

Respecto de la inclusión del ciclo en los proyectos educativos institucionales, observan un impacto en el nivel de lo declarativo. En las instituciones de EGB completa parece haber continuidad a lo planeado para los otros ciclos. Se identifica un efecto destacable: la revisión de los contenidos y expectativas de logro precedentes como condición para la incorporación de este ciclo. En el caso de las EGB3 articuladas el 7° queda incluido en el PEI de la primaria, sin incluir al 8° y 9°.

Los tipos institucionales y la gestión curricular e institucional

Según concluye el informe, en las EGB articuladas se observan dificultades para un trabajo docente colectivo entre maestros y profesores, debido a sus condiciones de trabajo y sus culturas institucionales diferenciadas. En el caso de los profesores, se señala escasa dedicación institucional y su dispersión horaria en varias instituciones. 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. Estas instituciones presentan el problema de la difícil adaptación de los profesores a una nueva cultura escolar y laboral.

Respecto de la función del Tercer Ciclo, la continuidad en los estudios es comprendida como un "efecto arrastre" en torno a la permanencia de los adolescentes en estudios post-obligatorios. El estudio analiza las diferentes perspectivas respecto de la función de la EGB3 según se trate de una EGB completa o una EGB articulada:

- En las EGB completas se destaca la necesidad de formación de la personalidad y de la contención social en un contexto de incorporación de nuevos sectores sociales a mayores años de escolarización, quedando aún pendiente la posibilidad de delinear una función específica para el ciclo.
- 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 la EGB3

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 (tipo 3, tipo 13 y ruralizado). En cada una de ellas se aplicaron entrevistas al directivo, a dos docentes de 7º, a cuatro de 8º y 9º 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 9º 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 la culpabilización 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 interpelar intereses y demandas de los adolescentes.

Respecto de los proyectos institucionales para el ciclo, observan 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 la problemática 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 que los docentes tienen para 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 (entre otras, la de elegir modalidad), señalan la existencia de muchas instancias recuperatorias. Los alumnos que cursan el ciclo ruralizado identifican los cuadernillos preparados por el Plan Social Educativo¹ 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 se convierte en una figura de emergencia que compensa los déficits en la formación académica de los maestros, siendo los "traductores" de los cuadernillos.

Respecto de las escuelas urbanas, los autores sostienen que el Tercer Ciclo que funciona en una unidad independiente -tipo 13- representa una ruptura mayor que aquel que aglutina a toda la EGB -tipo 3-. 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 más 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 de la EGB3 a las demandas y características de la comunidad.

- Señales cuantitativas de la implementación de la EGB3

A partir del análisis de cohorte teórica del ciclo, el trabajo advierte un incremento en la retención a partir de la implementación del ciclo. Entre 1992 y 1999 se observa un ascenso del 21% de la matrícula en 7º año, del 32% en 8º y del 40% en 9º. 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 7º y 8º 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 7º y 8º 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.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

Fecha del Informe: Marzo del 2000

El presente informe es producto del Estado de Situación sobre el Tercer Ciclo de la EGB que se elaborara entre 1999-2000 en el Ministerio de Educación. En el mismo se realiza una descripción de la
<http://www.miv.me.gov.ar/mivestados.htm> 00/12/00

estructura curricular básica del Tercer Ciclo de la EGB, aprobada en ocho jurisdicciones y se las compara entre sí y en relación con el marco normativo fijado por el Consejo Nacional de Cultura y Educación.

Objetivos

1. Conocer e interpretar cómo las escuelas resignifican las propuestas para la implementación del Tercer Ciclo de la EGB, en los aspectos curriculares e institucionales.
2. 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. El relevamiento de información del Estado de Situación 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 8º año, su respectiva planificación y un cuaderno de un alumno de esa clase. Recogió documentación relativa a proyectos institucionales, reglamento de convivencia y la elaboración de una ficha por escuela relevando sus condiciones materiales.

Resultados obtenidos

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

En 1998, el CFCyE resolvió entonces 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 tutoría².

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 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 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. A normativa curricular de las jurisdicciones mantienen en la mayor parte de los casos la denominación y organización los espacios curriculares a imagen de los capítulos de los CBC.

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 a esta situación la implementación de los espacios curriculares a los dos capítulos nuevos de los CBC. En el espacio de Tecnología, algunas provincias como Córdoba o Entre Ríos han fijado una carga horaria muy superior a la establecida mientras que provincias como La Pampa lo ha hecho por debajo del mínimo propuesto o, como en el caso de Buenos Aires, no ha creado un espacio curricular específico. 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.me.gov.ar/investiga/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

El presente informe es producto del Estado de Situación sobre el Tercer Ciclo de la EGB que se elaborara entre 1999-2000 en el Ministerio de Educación. En este informe se ahonda en la construcción que los docentes realizan sobre el sujeto pedagógico, a partir de la cual dotan de sentido

la cotidianeidad escolar en este ciclo.

Objetivos

Conocer e interpretar el modo en que las escuelas resignifican las propuestas para la implementación del Tercer Ciclo de la EGB, en los aspectos curriculares e institucionales.

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 el 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:

- 1 entrevista al directivo
- 1 entrevista al coordinador de ciclo
- 2 encuestas administradas a docentes
- 1 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

Uno de los núcleos que atraviesa la configuración del Tercer Ciclo se refiere a cómo se articula con el resto de la EGB y cómo se estructura como una entidad propia capaz de responder a la diversidad social y evolutiva del alumnado.

El trabajo destaca la persistencia de referentes tradicionales para pensar la especificidad del ciclo, mostrando los límites para traspasar las fronteras de la constitución tradicional de ciclos y 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 presenta una imagen por la cual se incorpora a los alumnos a la tradicional dinámica de la Escuela Media. Los profesores consideran el desconocimiento o desacato 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 7º 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. Sólo algunos docentes consideran que el problema es la infantilización en 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 unos y otro ciclo. El informe alerta sobre el riesgo de que los intentos por diferenciar el ciclo generen una fragmentación de la institución. Queda planteado el interrogante sobre el balance más apropiado entre la independencia del ciclo y la integración al nivel.

El análisis de las entrevistas que presenta el informe muestra que los docentes definen sus prácticas en función del sujeto de aprendizaje construido históricamente: son "alumnos de Primaria" o "alumnos de Secundaria". De este modo, el trabajo muestra cómo 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 en un contexto de división entre las disciplinas, entre los contenidos y el contexto social de los alumnos, y del 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.

El informe muestra que el cambio de estructura de los ciclos y niveles moviliza en los docentes la necesidad de una actualización de 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;
- 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 ella asiste. Las representaciones de los docentes transitan entre el desánimo que provoca las características de los alumnos -con quienes "no se puede trabajar"- y la preocupación por quienes son víctimas de contextos sociales y familiares desintegrados por los apremios materiales.

La reincorporación de alumnos que habían abandonado la Escuela Primaria y la permanencia de quienes hubieran finalizado su escolarización una vez aprobado el antiguo séptimo 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;
- escuelas para las que los cambios son doblemente novedosos: por los sujetos que incorpora 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 la EGB3 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 escuelas que formaron parte del trabajo de campo y que han decidido incorporar la EGB3 a instituciones de EGB, 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.

Pero 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 étáreos sino también en su nivel socioeconómico. Lo «nuevo»/el «otro» es el adolescente marginal quien 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 (psicopedagogas). 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 consecuencias 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, maes tros 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 alumnos³

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

a) 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.

b) 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.

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 b) 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 transita 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 y soledad, 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 el desconocimiento y la soledad 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, recursar, 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 semiculto tras una conformidad aparente. Están conformes con

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

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

Objetivos específicos

Extraer lecciones sobre:

- 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 de caso, se desarrolló trabajo de campo en cuatro provincias (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 de EGB3 rural es 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 la EGB3 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 las provincias de 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 la EGB3 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 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 positivamente 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 Unidades de Gestión Local, 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 necesidad 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 de la EGB3 como de la continuación de los estudios.

La recuperación de la matrícula, tanto de quienes abandonaban antes de la finalización del 7º 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 6º a 7º. Aunque en el inicio se incorporaron alumnos de mayor edad de la que tradicionalmente incluía la escuela, el promedio de edades 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.

De acuerdo con el informe, quedan como desafíos pendientes garantizar la continuidad del proyecto en el tiempo. Los aspectos a considerar serían:

- a) el pasaje gradual de responsabilidades desde la dimensión nacional hacia las provincias;
- b) la construcción de un itinerario a nivel provincial y regional de asistencia técnica y capacitación;
- c) el análisis de las inversiones a futuro y la definición de responsabilidades nacionales y provinciales al respecto;
- d) el fortalecimiento del rol del supervisor como orientador de los equipos docentes;
- e) el diseño de estrategias para responder a la demanda de continuidad de estudios en el nivel Polimodal;
- f) construir una alternativa de calidad que involucre también al primer y segundo ciclo de la EGB y que aseguren la integración con éxito al Tercer Ciclo.

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

El presente informe es producto del Estado de Situación sobre el Tercer Ciclo de la EGB que se elaborara entre 1999-2000 en el Ministerio de Educación. En este informe se ahonda en la estructura curricular básica del Tercer Ciclo de la EGB, y el propósito es dar cuenta de los modelos de organización que se han conformado para el Tercer Ciclo como producto de las modalidades diferenciadas de implementación y localización de la EGB3 en las diferentes jurisdicciones.

Objetivos

- a) Conocer e interpretar el modo en que las escuelas resignifican las propuestas para la implementación del Tercer Ciclo de la EGB, en los aspectos curriculares e institucionales.
- b) Identificar los obstáculos con que se encuentran las escuelas para llevar adelante nuevas formas de gestión.

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 se recolectó:

- 1 entrevista al directivo
- 1 entrevista al coordinador de ciclo
- 2 encuestas administradas a docentes
- 1 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

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 Consejo Federal de Cultura y Educación, 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 van 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 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 que tienen las provincias 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 que asumen 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 e identifica alguna 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 anterior 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 destaca 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 del Tercer Ciclo en aquellas escuelas en las que el director de EGB no asume la conducción de EGB3.

El informe concluye que las intenciones acerca de la unidad pedagógica de la EGB y, específicamente la del Tercer Ciclo, no han plasmado en la cotidianeidad de las instituciones. En algunos, lejos de los propósitos macropolíticos, el trabajo advierte sobre tendencias que se observan en las escuelas y que llevarían a una profundización de las desarticulaciones 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

El informe es parte del Estado de Situación sobre el Tercer Ciclo de la EGB que se desarrollara entre 1999-2000 en el Ministerio de Educación. En este informe se abordan las formas que asume el trabajo docente en la EGB3, centrándose en los mecanismos de reasignación de funciones docentes, las condiciones laborales, la percepción de los actores y los nuevos modos de organización del trabajo en el Tercer Ciclo.

Objetivos

- a) Conocer e interpretar el modo en que las escuelas resignifican las propuestas para la implementación del Tercer Ciclo de la EGB, en los aspectos curriculares e institucionales.
- b) Identificar los obstáculos con que se encuentran las escuelas para llevar adelante nuevas formas de gestión.

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:

- 1 entrevista al directivo
- 1 entrevista al coordinador de ciclo
- 2 encuestas administradas a docentes
- 1 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 que normaticen el proceso. A pesar de la variada normativa definida en las jurisdicciones analizadas, ellas debieron dar respuesta a una serie de problemáticas comunes, priorizando la no vulneración de 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 quedarán 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 de la asignación de titulares en primer lugar y de los interinos en segunda instancia;
- la designación -flexible y no excluyente- de maestros a cargo del 7º año y de profesores a cargo de 8º y 9º 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, persisten situaciones diferenciadas de relación contractual con el sistema educativo 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, 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 presente 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, cómo se conciben el currículum, interpretan los problemas y qué soluciones son adecuadas 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 su calidad de 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.

1 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.

2 CFCyE, Resolución 79/98. Documentos para la Concertación, Serie A. Nº 16

3 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 EGB3.

4 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.