

Foll
37.014
7

El trabajo docente en el Tercer Ciclo de la EGB

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. Daniel Galarza y Lic. Dora González

Estado de Situación 1999

Equipo de investigación^(*):

Lic. Daniel Galarza, Lic. Nora Gluz, Lic. Dora González, Lic. Sonia Hirschberg.

^(*) Formaron parte del equipo de investigación durante la primera etapa de desarrollo del trabajo, en 1999: la Lic. Felicitas Acosta, la Lic. Liliana Calderón y la Lic. Paula Scaliter.

Índice general

Presentación

Introducción: la implementación del Tercer Ciclo de la EGB

Las políticas de relocalización y reasignación de funciones docentes

La normativa en cinco jurisdicciones

Problemas y soluciones

La relocalización y reasignación de funciones docentes según los directivos, los maestros y los profesores

Su impacto en las instituciones

La capacitación

La relocalización en la perspectiva de los docentes

La cuestión salarial

El trabajo en las instituciones

Nuevas formas de organización de la gestión y de la tarea docente

Maestros y profesores

Reflexiones finales

Anexo: La normativa de las jurisdicciones

Bibliografía

INV	024499
FOLL	SIG 37.014
	7

Presentación

El presente informe es producto de una investigación titulada "Estado de Situación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB)", cuyo trabajo de campo fue realizado entre agosto y octubre de 1999. El estudio surgió de la necesidad de indagar acerca de los problemas que presenta la implementación del Tercer Ciclo de la EGB en las escuelas proceso que, a partir de 1996, la mayoría de las provincias ha comenzado a transitar con distintos ritmos y diversas estrategias.

Para relevar la información del Estado de Situación de 1999 se 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 recopilación de normativa nacional y jurisdiccional. La recolección de la información se llevó a cabo en instituciones educativas en las que se encontraba localizado el Tercer Ciclo. Se seleccionó una muestra intencional de diecinueve escuelas ubicadas en provincias que presentaban modalidades diferentes de implementación y localización institucional del ciclo: Buenos Aires, Chubut, Córdoba, Entre Ríos, La Pampa, San Juan, Salta, Santiago del Estero y Tucumán.

Para la elaboración del presente informe se ha considerado, centralmente, la normativa de cinco jurisdicciones (Buenos Aires, Chubut, Entre Ríos, La Pampa y San Juan), pero se han incluido testimonios de las restantes jurisdicciones estudiadas. Este trabajo se propone contribuir a la producción de conocimiento acerca de las formas que asume el trabajo docente en el Tercer Ciclo de la EGB. Procurará dar cuenta de: a) las formas en que las jurisdicciones resolvieron la relocalización y reasignación de funciones de los docentes que debían ejercer en el Tercer Ciclo; b) la percepción de los docentes y los directivos sobre esos procedimientos; c) las modalidades de relación contractual y las remuneraciones que perciben; y d) las formas que asume el trabajo en las instituciones.

El primero de los puntos mencionados se abordará a través del análisis de la normativa elaborada por las jurisdicciones para dotar de personal docente al Tercer Ciclo de la EGB. La elaboración de dicha normativa se desarrolló en el marco fijado por las regulaciones establecidas por el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) y las existentes en las provincias, en particular el Estatuto del Docente¹.

La percepción de docentes y directivos sobre estos procedimientos interesa en la medida en que da lugar a la emergencia de problemas en la vida cotidiana de las instituciones.

La designación de los docentes de los niveles primario y medio asumió a lo largo de la historia de nuestro sistema educativo dos formas claramente diferenciadas: el cargo y la hora cátedra. Estos tipos de designación llevan asociados formas específicas de remuneración y condiciones de trabajo diferentes. La confluencia en el Tercer Ciclo de la EGB de docentes originarios de los ex niveles primario y medio abre interrogantes, relacionados con sus condiciones de trabajo y posibilidades de inserción institucional, que resulta indispensable explorar.

Introducción: la implementación del Tercer Ciclo de la EGB

La Ley Federal de Educación de 1993 modificó de manera drástica la estructura del sistema educativo argentino. El CFCyE se constituyó, a partir de la sanción de esa Ley, en el ámbito privilegiado de elaboración concertada de las políticas para el sector.

Uno de los aspectos regulados por acción del CFCyE (Resolución N° 30/93) fue la estructura de ciclos que habría de adoptar la Educación General Básica. Se definieron ciclos de tres años de duración cada uno; el Tercer Ciclo de la EGB rearticulaba el 7° grado del Nivel Primario con los dos primeros años

del Nivel Medio. De esta manera, el Tercer Ciclo apareció como el segmento particularmente crítico de la implementación de la nueva estructura.

En este sentido, emergían dos problemas centrales: la infraestructura y el personal docente disponibles. Las restricciones en estos rubros dieron lugar a modalidades de implementación diversas en las jurisdicciones, situación que se encuadraba en las resoluciones del CFCyE que, consciente de las dificultades existentes, les dejó amplio margen de decisión.

Las jurisdicciones implementaron el Tercer Ciclo _o están aún en vías de hacerlo- con tiempos y modalidades muy diferentes entre sí, incluso al interior de las mismas. En forma masiva o a escala y de manera gradual o total, dieron origen a una pluralidad de "Terceros Ciclos" que funcionan con el resto de la EGB o en conjunto con una escuela polimodal/secundaria, en unidades educativas específicas para el Tercer Ciclo o en unidades educativas complejas que abarcan dos o más niveles del sistema. Esta pluralidad de formas de localización se entrecruza con dependencias orgánico-funcionales diversas, ya que el Tercer Ciclo está en la órbita de Direcciones de Nivel o de Departamentos diferentes en las distintas jurisdicciones.

Estas transformaciones han impactado de diversas maneras en los modos en que las escuelas y colegios llevan adelante su tarea. Además, en los últimos años, se han promovido nuevas tecnologías de gestión institucional; nuevos modos de planificar el trabajo y de establecer los vínculos con la comunidad; la promoción de estilos más participativos; la elaboración, puesta en marcha y evaluación de proyectos institucionales. Las políticas llevadas a cabo durante la última década han estimulado también el trabajo en equipo por parte de los docentes, ya sea por ciclo, por área o por departamento; la realización de tareas de orientación y tutoría, el perfeccionamiento o capacitación en servicio, la producción de materiales didácticos, etc. De este modo, este conjunto de modalidades de trabajo promovidas desde el estado nacional y los estados provinciales se yuxtapuso con los problemas que toda transición implica. Todas estas circunstancias se agudizan cuando las transformaciones implican la creación de nuevas estructuras, la confluencia de sujetos portadores de identidades profesionales diferentes y la conjugación de formas diversas -fuertemente arraigadas- de entender el funcionamiento institucional.

Las políticas de relocalización y reasignación de funciones docentes

La implementación del Tercer Ciclo implicó la modificación de las estructuras curriculares correspondientes a los años del sistema educativo afectados por su creación. En una primera etapa asumieron formas bastantes diversas, tal los casos de Buenos Aires y Córdoba. Luego tendieron a uniformarse en los diferentes distritos a partir del dictado de la Resolución N° 79/98 del CFCyE que estableció pautas mínimas comunes para todas las jurisdicciones. Al compás de estos cambios se modificó el peso relativo de cada una de las áreas e, incluso, el tipo de competencias docentes que estas demandaban.

Estas modificaciones en la estructura curricular contribuyeron a fijar el marco de restricciones y posibilidades para la configuración de las plantas funcionales docentes del ciclo. Las provincias debieron afrontar la tarea de reubicar a su personal, de *relocalizar* a los docentes. Dado que las estrategias de localización del Tercer Ciclo han sido variadas en las diferentes provincias, las características de las instituciones en las que pasaron a desempeñarse son diferentes (Hirschberg, S., 2000).

Dicha localización debía ser llevada a cabo en el marco de los derechos laborales existentes y considerando la conformación de las plantas funcionales de las escuelas. En este contexto, la *reasignación de funciones* se presentó como el otro problema de gran magnitud, ya que resultó necesario establecer relaciones de pertinencia entre la titulación y la capacitación del cuerpo docente y los espacios curriculares a cubrir en las instituciones. Las definiciones vinculadas a la relocalización de los docentes no sólo fueron un problema para los decisores de políticas educativas sino que también afectaron las condiciones laborales de los docentes en términos simbólicos y materiales.

Las provincias se encontraron ante la necesidad de tomar decisiones acerca de aspectos tales como:

- a) los perfiles profesionales de los docentes para cada uno de los años y los espacios curriculares en cuestión,
- b) las prioridades para el acceso a los cargos y,
- c) el uso o asignación de las horas disponibles por parte de quienes vieron disminuida su carga horaria frente a alumnos.

Las definiciones adoptadas para cada uno de estos temas por las provincias fueron diferentes y si bien primó la idea de que era necesario conservar las fuentes de trabajo de los docentes, las soluciones encontradas ante esta situación fueron variadas.

En el próximo apartado se realiza una reseña de las estrategias que algunas provincias implementaron para resolver esta cuestión. Se analizan un conjunto de instrumentos normativos definidos por cinco provincias que, si bien no agotan el universo identificable para cada una de esas jurisdicciones, permiten dar cuenta de los criterios generales adoptados por las mismas. Cabe acotar que si bien el análisis de la normativa aprobada por las jurisdicciones es un punto de entrada adecuado a la problemática, no agota el análisis del proceso ya que una parte importante de los documentos aprobados por la provincia es "actualizada" a través de mecanismos de comunicación característicos del sistema (circulares de supervisión, la comunicación oral de directivas, etc.).

La normativa en cinco jurisdicciones

Si bien el objetivo de este trabajo es recuperar aquellos aspectos que aparecen como significativos en el análisis de las jurisdicciones en general, se sintetizan aquí algunas de las disposiciones adoptadas por las provincias estudiadas. Para una aproximación más detallada a las definiciones de cada provincia se ha elaborado un Anexo que describe la normativa provincial.

Buenos Aires

La Provincia de Buenos Aires realizó una implementación gradual y masiva del Tercer Ciclo entre 1996 y 1998. Como parte de esta política, antes del inicio de la puesta en marcha de cada uno de los años, fue definiendo los criterios relativos a la reasignación de las funciones de los docentes. Por lo general, este proceso se caracterizó por los estrechos márgenes temporales que existieron entre la aprobación de los diversos instrumentos legales y el inicio de cada uno de los ciclos lectivos. De todos modos, esta no fue una característica exclusiva de la Provincia Buenos Aires: en muchas provincias la normativa se fue creando de año en año para la mayor parte de los aspectos que debían ser regulados.

Para 7º año se resolvió priorizar la designación de maestros del Nivel Primario y para los 8º y 9º años la asignación de funciones a profesores del Nivel Medio. Este esquema no implicó la imposibilidad para los maestros de dar clase en 8º y 9º, sino que estructuró un modelo de preferencias/prioridades no excluyentes. Incluso, como parte de una política que se propuso la concentración de horas cátedra en una misma institución, se estableció claramente que los profesores podrían dictar clases en 7º año para incrementar su carga horaria en una misma institución.

Entre otras líneas de acción, además de los mecanismos previstos para la concentración de carga horaria, se definió que:

- a) la cobertura de vacantes se realizaría con maestros o profesores de acuerdo a la carga horaria a cubrir;
- b) los docentes provisionales deberían capacitarse para continuar en sus cargos;
- c) las áreas estarían a cargo de uno o dos docentes de acuerdo a las circunstancias;
- d) los profesores con carga horaria excedente realizarían tareas institucionales;
- e) los profesores podrían intercambiar cursos para solucionar problemas de superposición horaria o concentrar la carga y,
- f) se garantizaría la estabilidad de los docentes titulares y la continuidad de los docentes provisionales.

Con respecto a la asignación de tareas institucionales a los docentes con carga horaria disponible, resulta necesario consignar que la provincia de Buenos Aires no ha definido espacios institucionales o de orientación y tutoría en su estructura curricular. Otras provincias aprovecharon esos espacios para dar un destino a los profesores en esa situación. Esto hizo recaer en los equipos de conducción la responsabilidad por la supervisión de las actividades desarrolladas por el docente y el cumplimiento de sus obligaciones. Si bien las escuelas siempre hicieron esto, el carácter no específico de la "tarea institucional" responsabiliza de manera particular a la escuela por su definición.

Chubut

En la Provincia de Chubut la implementación del Tercer Ciclo de la EGB comenzó en 1997 con una experiencia piloto que abarcó la totalidad de la localidad de Rawson. En 1998, a partir de la evaluación de esa experiencia, comenzó a generalizarse de manera gradual la implementación.

Del conjunto de condiciones que estableció la provincia para el ejercicio de la docencia en el Tercer Ciclo se destaca el requisito de capacitación específica (haber aprobado o estar cursando el Circuito "C" de la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC). En todos los órdenes, se estableció la prioridad para los titulares y la estabilidad en el cargo de base. Además, se definió: a) que cada área estaría a cargo de un docente; b) la exigencia de capacitación específica para Tecnología y Formación Ética y Ciudadana y c) la alternancia entre profesores de Historia y Geografía en 8° y 9° años.

Si bien se prevé que maestros y profesores puedan acceder al dictado de cursos en todos los años correspondientes al Tercer Ciclo, los esquemas de reubicación señalan claramente que en 8° y 9° los profesores provenientes del Nivel Medio tienen prioridad para el acceso a los cargos. Al igual que en la mayor parte de las provincias, se advierte la preocupación por mantener los espacios relativos que ocupaban maestros y profesores antes de la implementación del ciclo.

En esta provincia el trabajo de orientación y tutoría se definió mediante una normativa especial como una función institucional y no como un espacio curricular (ver Hirschberg, S., 2000). Dicha normativa estableció requisitos específicos para el acceso a estos cargos que privilegiaron a quienes tuvieran título docente y un título de grado universitario pertinente a la función (por ejemplo en Psicopedagogía o Ciencias de la Educación). Esto reforzó la especificidad de la función y la detallada definición de sus funciones brindó mejores condiciones para su desempeño.

Entre Ríos

En la Provincia de Entre Ríos la puesta en marcha del Tercer Ciclo comenzó en 1999 con una particularidad: se implementó sólo 7° año en las instituciones de EGB, 7° y 8° año en las instituciones del Nivel Medio y en algunas instituciones especialmente habilitadas por el Consejo General de Educación (CGE) de la provincia se implementó el ciclo completo.

El CGE estableció² que podrían dar clase en 7° año los maestros de ciclo, titulares o suplentes, que estuvieran desempeñándose en 7° grado con la condición de estar capacitándose en los trayectos específicos ofrecidos por la Red Federal de Formación Docente Continua o aquellos que se desempeñaran en otros ciclos pero que hubieran optado por realizar la capacitación mencionada en Matemática, Lengua, Ciencias Sociales o Ciencias Naturales. En caso de ser necesario, podrían hacerlo en dos espacios curriculares, Ciencias Naturales y Matemática o Ciencias Sociales y Lengua, debiendo capacitarse en ambos. Los maestros que hubieran optado por capacitarse para EGB3 podrían ejercer, además en 8° y 9° cuando no hubiera postulantes con el título de profesor para los espacios curriculares en cuestión.

En cualquier caso, los docentes en estas condiciones serían reubicados, si así lo acordaran, en la misma institución en tanto el número de docentes a reubicar coincidiera con el de las secciones existentes. Si no fuera así, se establecería prioridad de opción entre los docentes del establecimiento según orden de mérito.

A nivel departamental se elaboraría listados con los docentes que no quedarán en la institución donde venían desempeñándose para su reubicación por concurso. Los profesores que quedarán con horas excedentes sin reubicar desarrollarían un proyecto anual inserto en el PEI. También se establecieron requisitos de capacitación para los docentes que se hicieran cargo de Tecnología.

La Pampa

La provincia de La Pampa implementó masivamente el Tercer Ciclo a partir de 1998. A fines de 1997 se fijaron los criterios para la asignación de funciones docentes en 7° y 8° año de la EGB³, transfiriéndose al Tercer Ciclo de las Unidades Educativas de EGB los cargos de los 7° grados del Nivel Primario y de los 1° años del Nivel Medio. En este marco, el 7° año de la EGB estaría mayoritariamente a cargo de maestros y el 8° a cargo de profesores.

La normativa aprobada prevé, entre otros aspectos, que:

1) los docentes podrían realizar permutas para resolver problemas de superposición horaria o ser afectados a otras funciones acordes a sus competencias profesionales;

2) las horas excedentes podrían ser asignadas a espacios de opción institucional u orientación y tutoría⁴; y,

3) se procuraría, en todos los casos, promover la concentración de carga horaria.

Tal vez, el aspecto más complejo lo constituyó el traslado de docentes a las unidades educativas de Tercer Ciclo que fueron especialmente creadas con ese fin. Cada Unidad Educativa de Tercer Ciclo debía absorber los 7º años de diferentes instituciones de EGB 1 y 2 y a los docentes a cargo de los mismos y los 1º y 2º años de una o más instituciones del Nivel Medio con sus respectivos profesores. Pero como la relocalización de los docentes no podía ser compulsiva y muchos se resistían a desempeñarse en instituciones de esas características, ese proceso resultó bastante arduo para las autoridades provinciales y los directivos de las instituciones.

San Juan

En esta provincia la implementación del Tercer Ciclo se hizo de manera gradual y a escala, comenzando en 1996 con cien escuelas. Se generalizó entre 1997 y 1999. En diciembre de 1997 el Ministerio de Educación de la provincia aprobó por resolución el procedimiento de reubicación del personal docente⁵, ya que a partir de 1998 comenzaría la implementación de 7º y 8º año de la EGB.

Siguiendo los mismos criterios que las provincias antes analizadas, San Juan procuró el nombramiento de maestros en 7º y profesores del ex nivel medio en 8º pero, en determinadas condiciones, estos últimos podrían ser reubicados en 7º año. Para los profesores del Nivel Medio cuyos títulos no se encuadraran en la nueva estructura se estableció un plazo de dos años para llevar adelante su reconversión. Para las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, se estableció un mecanismo de alternancia de las distintas disciplinas implicadas para garantizar en 8º y 9º la reubicación de los docentes que se desempeñaban anteriormente en esos años. Si bien en materia curricular la jurisdicción definió una estructura por áreas, en el momento de designar docentes lo hizo articulando disciplinas de manera explícita. Para el área de educación artística, en cambio, se estableció un mecanismo de transición entre la vieja y la nueva estructura curricular para poder reubicar a los docentes que se desempeñaban en el sistema, previéndose una paulatina adaptación del área mediante la aplicación de la nueva normativa a través de la cobertura de vacantes. Este complejo mecanismo se detalla en el Anexo.

Problemas y soluciones

La normativa aprobada por las jurisdicciones para llevar adelante la relocalización y reasignación de funciones de los docentes es de orden disímil en cuanto a los instrumentos jurídicos. Decretos del Poder Ejecutivo de cada provincia, resoluciones provenientes de Ministerios, Secretarías o Consejos o disposiciones de organismos de menor jerarquía conforman un entramado muy complejo de normas que regulan el desarrollo de estos procesos. Algunas provincias resolvieron la cuestión con un número relativamente acotado de instrumentos jurídicos mientras que otras elaboraron una amplia gama de normas destinadas a ese fin. Del análisis de las mismas resulta posible delimitar un conjunto recurrente de problemáticas que las jurisdicciones debieron abordar para poder llevar adelante la relocalización y reasignación de funciones de los docentes:

1. La preocupación por no vulnerar los derechos adquiridos y las situaciones preexistentes atraviesa la normativa de todas las jurisdicciones analizadas (y se hace especialmente explícita en las provincias de Entre Ríos y Chubut). Algunas provincias incluyen mecanismos de expresión de acuerdo por parte de los docentes para la reasignación de sus funciones. Casi todos los distritos analizados se ven en la necesidad de prever el pase a disponibilidad de docentes o la asignación de funciones especiales (proyectos insertos en el PEI, Orientación y Tutoría, Espacios de Definición Institucional o formulas aún más generales como "tareas institucionales") para la asignación de funciones para los docentes que quedan con horas disponibles _no frente a alumnos- a causa de la reubicación. Esto aparece como una *cláusula comodín* en casi todas las provincias, ya que permite reasignar funciones a los docentes en espacios que no predeterminan requisitos formativos o perfiles profesionales específicos.
2. Los docentes del Tercer Ciclo mantienen sus formas de designación preexistentes (por hora cátedra los profesores y por cargo los maestros) lo que implica la coexistencia de formas diferentes de relación contractual pese a que desempeñan similares tareas.
3. En todos los casos se establecieron mecanismos de asignación que priorizaron la reubicación de los docentes titulares en primer lugar y de los interinos en una segunda instancia. La provincia de Buenos

Aires estableció que en ciertas circunstancias específicas debía considerarse la asignación del 50% de las vacantes para docentes inscriptos en los listados de ingreso a la docencia en el Tercer Ciclo de la EGB, procurando que los mecanismos de reasignación y concentración de funciones no paralizaran el ingreso de nuevos docentes al sistema ya que algunas de las formas previstas para la concentración de horas cátedra permitían el incremento de las mismas por parte de los docentes.

4. Sin olvidar que la provincia de Córdoba prefirió nombrar exclusivamente profesores del Nivel Medio en 7º puede observarse que la mayor parte de las provincias optó por privilegiar -aunque de manera no exclusiva- la designación de maestros en 7º y de profesores del ex Nivel Medio en 8º y 9º. Esta definición es flexible ya que algunas provincias prevén la posibilidad de que docentes de Media accedan a cargos en 7º, especialmente para la cobertura de vacantes y la concentración de horas. Buenos Aires y Chubut dejan abierta la posibilidad para el nombramiento de maestros al frente de cursos de 8º y 9º año.

5. Algunas provincias elaboraron normas que asignaron un lugar importante a la necesidad de concentración de horas en un mismo establecimiento (especialmente Buenos Aires y La Pampa). Dada la importancia que esta cuestión tiene para las condiciones de trabajo de los docentes, resultará necesario indagar el impacto de estas definiciones normativas en el proceso de implementación. De todos modos, como veremos luego, el alcance de estas disposiciones puede ser relativizado.

Algunas jurisdicciones establecieron requisitos de capacitación (Buenos Aires, Entre Ríos, Chubut) sobre la base de esquemas flexibles que contemplaron no sólo los cursos realizados sino también aquellos que se encontraban en desarrollo. En algunos casos, se estableció que los mismos deben ser aquellos ofertados por la Red Federal de Formación Docente Continua, mientras que en otros se especificó que debían ser aquellos ofrecidos por la jurisdicción. Buenos Aires estableció, además, requisitos de capacitación para garantizar la continuidad en el cargo de los docentes provisionales.

6. Un problema particular fue la asignación de horas cátedra en áreas como Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación Artística, cuya definición implica la unión en un mismo espacio curricular de los contenidos anteriormente abordados por Historia y Geografía, Biología, Física y Química ó Música y Plástica. La provincia del Chubut estableció taxativamente que cada área debe estar cargo de un solo docente y definió un esquema de alternancia por año, como por ejemplo, un docente de Historia en 8º y un docente de Geografía en 9º. Otras provincias definieron que dicho espacio debía estar a cargo de un sólo docente pero dejaron abierta la posibilidad de una transición en la que el área en cuestión podría ser compartida. San Juan, por el contrario, optó por destinar un número determinado de horas cátedra en cada año a profesores con formación específica en una de las disciplinas en cuestión; es decir, define el espacio curricular como un área pero realiza la asignación de las horas cátedra considerando una alternancia de docentes según su disciplina de origen. Una solución similar adoptó la provincia de Córdoba definiendo áreas pero distinguiendo al interior de las mismas las disciplinas que las constituyen. Ver Galarza, D. (2000). Para el caso de Educación Artística, San Juan optó por una estrategia que -en el corto plazo- tendió a mantener las distribuciones horarias preexistentes y -en el mediano y largo plazo- prevé su reemplazo mediante la adopción plena del nuevo ordenamiento a través de la cobertura de vacantes⁷.

Vale la pena detenerse especialmente en el análisis de lo que hemos denominado la "*cláusula comodín*". La solución para designar en horas cátedra frente a alumnos a docentes con horas excedentes a causa de la reubicación consistió, en muchas provincias, en la asignación de espacios de definición institucional. Los mismos se definieron más desde el perfil de los docentes *disponibles* que desde las prioridades establecidas en el marco del ejercicio de la *autonomía institucional*. Por lo general, las definiciones relativas a la Estructura Curricular Básica del Tercer Ciclo tomadas por las provincias dejaron poco margen para la incorporación de estos espacios y las instituciones se vieron en la necesidad de asignar esas escasas horas cátedra disponibles a docentes que no han podido elegir. En otros casos, se les asignaron tareas de orientación y tutoría. Cabe preguntarse si cualquier docente, con independencia de su formación, puede hacerse cargo de ese espacio.

Las definiciones tomadas en relación con la asignación de horas excedentes y aquellas vinculadas a las áreas complejas (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación Artística) llevan a interrogarse sobre las competencias profesionales que los docentes necesitan para asumir las nuevas responsabilidades y funciones que se les asignan. Muchos docentes, formados en el marco de definiciones disciplinarias poco flexibles, se han visto obligados a ejercer la docencia en torno a saberes que no necesariamente dominan y para cuya enseñanza no han sido suficientemente capacitados.

En un contexto de fuertes restricciones económicas, las jurisdicciones han priorizado el mantenimiento de las fuentes de trabajo de los docentes, pero para esto han tomado decisiones que afectan su

desempeño en el puesto de trabajo y, seguramente, la calidad de la enseñanza que imparten. Este tipo de soluciones actuaron derivando "*hacia abajo*" la resolución de los problemas que presentó la relocalización, ya que fueron las instituciones las que debieron encargarse de *encontrar un lugar* a los docentes con horas disponibles y las que, en última instancia, debieron asumir la responsabilidad de construir los marcos apropiados para su desempeño.

Mientras que las cuestiones vinculadas con la permanencia y el acceso a los cargos docentes aparecen relativamente resueltas en la implementación del Tercer Ciclo, las que están relacionadas con las competencias y la capacitación exigida para su desempeño es, sin dudas, una deuda importante del proceso de transformación. Esta deuda impacta tanto en la calidad de la enseñanza como en las condiciones de trabajo de los docentes. Resulta difícil imaginar un desempeño apropiado en situaciones institucionales cambiantes, frente a alumnos cuyo perfil parece transformarse⁸ y al frente de responsabilidades para las que no se están adecuadamente capacitados.

La relocalización y reasignación de funciones docentes según los directivos, los maestros y los profesores

Su impacto en las instituciones

La mayor parte de los directivos entrevistados no vieron afectados sus cargos por los cambios que las jurisdicciones llevaron a cabo. Sin embargo, se encontraron con cambios profundos en el interior de las escuelas que dirigían, ya que éstas anexaron nuevos años o dejaron de tenerlos y se produjeron fuertes movimientos en la composición de las plantas funcionales. Los directores señalaron, entre los principales problemas⁹:

- a. Al Tercer Ciclo de la EGB pasaron los profesores del Nivel Medio no titulares y los de menor puntaje, en algunos casos sin capacitación específica;
- b. Se produjeron problemas con la reubicación de los docentes, especialmente los de las áreas que articulan diferentes disciplinas (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación Artística);
- c. Se plantearon inconvenientes por la rotación interna y externa de profesores. En las instituciones que contenían el Tercer Ciclo y el Nivel Polimodal, docentes que habían sido asignados al Tercer Ciclo solicitaron su vuelta al Polimodal por que no se adaptaron a los "*años bajos*". Otros docentes solicitaron el pase a otra institución o renunciaron a su cargo, sobre todo cuando debían desempeñarse en instituciones que solo incluían el Tercer Ciclo.
- d. Los profesores de las escuelas medias presentaron mucha resistencia a trabajar en instituciones que no incluían el Nivel Polimodal.
- e. En algunos casos, al desarticularse las especialidades de las escuelas técnicas, muchos de sus profesores se habrían quedado sin horas cátedra; buena parte de los que fueron transferidos tuvieron dificultades derivadas de la dispersión de su carga horaria.
- f. Muchos docentes tuvieron que adaptarse en poco tiempo al dictado de diferentes espacios curriculares. "Uno de los profesores era de Geografía, pasó a Tecnología y ahora va a tener que pasar a Estudios Sociales".
- g. Algunas instituciones, generalmente aquellas con mayores recursos que suelen ser también las "tradicionales", realizaron actividades de capacitación propias, situación que refuerza algunas de las pautas de segmentación del sistema¹⁰.

De esta multiplicidad de problemas, algunos parecen ser de tipo coyuntural, vinculados con la etapa de adaptación de las instituciones y los docentes a los nuevos marcos. Aquí podrían entrar los problemas vinculados a la conformación de las plantas y la rotación de docentes. Otros, por el contrario, pueden dar lugar a situaciones que refuercen ciertas pautas de desigualdad, fragmentación y pérdida de calidad del sistema.

La capacitación

Si bien la mayor parte de los docentes entrevistados sostiene que la capacitación no fue obligatoria¹¹, por lo general han realizado alguno de los cursos de la Red Federal de Formación Docente Continua. Según los datos relevados, en 1999 habían asistido al menos a un curso del Circuito C de la RFFDC más de 115.000 maestros y profesores¹².

Sin embargo, los directores insisten en señalar que no se ha previsto la capacitación necesaria y que los docentes no están preparados para su función en el ciclo. Es posible pensar que los directivos resalten aquellos aspectos que aparecen como conflictivos y problemáticos mientras que aquello que no resulta problemático no se hace objeto de discurso. Pero también es necesario preguntarse sobre el impacto de la capacitación ofrecida por el estado nacional y las jurisdicciones ya que, pese a que muchos docentes sostienen haber realizado capacitación, la misma no aparece valorada en los contextos institucionales. Los directivos también coinciden en señalar que los maestros han tenido mayores posibilidades de capacitación que los profesores. Sin embargo, buena parte de los directores que están al frente de instituciones que pertenecieron al Nivel Medio, señalaron su preferencia por los profesores provenientes de ese nivel para desempeñarse en el Tercer Ciclo.

En los profesores provenientes del Nivel Medio aparece como característica común el haber realizado pocas actividades de capacitación que -según sostienen- no fueron obligatorias para su desempeño en el ciclo.

En algunas jurisdicciones, los maestros señalaron que la capacitación fue obligatoria (Entre Ríos, Tucumán) mientras que en otras manifestaron que no les fue exigida para desempeñarse en el ciclo (La Pampa, Santiago del Estero). Estas menciones no permiten apreciar con claridad el nivel de cumplimiento de la obligatoriedad de la capacitación en aquellas provincias que la establecieron; en la mayor parte de las jurisdicciones, la obligatoriedad fue definida sólo para áreas como Tecnología. La mayor parte de los docentes que participaron en actividades de capacitación señalan haber realizado los cursos "Sujeto de Aprendizaje" y "Gestión y Organización Institucional", observándose una menor incidencia de las actividades de capacitación en áreas o disciplinas¹³. De todos modos, parece evidente que en la mayor parte de las jurisdicciones no se establecieron requisitos de capacitación específicos para acceder al ejercicio de la docencia en el ciclo.

Un problema aparte resultó la capacitación de aquellos docentes que asumieron nuevos roles, como el de Coordinador de Ciclo o el de docente a cargo del espacio de Orientación y Tutoría. Casi todos los directores de escuelas en los que estos cargos están presentes señalan la falta de capacitación específica¹⁴.

La relocalización en la perspectiva de los docentes

La mayor parte de los profesores entrevistados señaló que no habían tenido demasiados cambios en su ubicación institucional. Quienes con mayor frecuencia sostuvieron esa afirmación son aquellos docentes que se desempeñaban en instituciones de Nivel Medio que absorbieron EGB3 o de instituciones que tenían previamente los dos niveles.

La mayor parte de los aspectos positivos rescatados por los profesores del Nivel Medio se vincula a la existencia de marcos institucionales que, pese a las dificultades, les permiten o los incitan a la innovación en las tareas de enseñanza. Algunos profesores consideran convenientes los cambios realizados, ya que les han permitido concentrar horas o aprender a trabajar con nuevos criterios. En el sentido contrario se expresan los docentes a los que la relocalización les ha significado una mayor disgregación de sus ámbitos laborales.

Los profesores consideran que la relocalización implicó una serie de inconvenientes tales como:

- a) la modificación de pautas institucionales, como las relacionadas con el manejo de la disciplina de los alumnos;
- b) dificultades para el desarrollo de determinados contenidos en el ámbito de grupos de clase que, por cuestiones de edad o condición social, han variado; y, el modo en que se establecen los vínculos entre los docentes y los alumnos y entre los docentes entre sí.

Para los *maestros* los cambios parecen haber sido más importantes, aunque la mayor parte los valora positivamente. Al respecto sostienen que:

- a) no hubo mayores problemas de integración con sus colegas;
- b) se han podido dedicar a una sola área y disponen de mayor cantidad tiempo;
- c) la capacitación sirvió para profundizar aspectos específicos;

d) pueden compartir cierto tipo de intercambios vinculados al saber.

Aquellos para quienes el paso al Tercer Ciclo de la EGB ha resultado un cambio desventajoso, señalan las dificultades para trabajar en equipo, la falta de compromiso de los profesores provenientes del nivel medio con la tarea, la falta de interés de los alumnos y los cambios en sus pautas de comportamiento y las dificultades derivadas de la cultura propia de la escuela secundaria.

Las referencias dadas por los docentes acerca de su situación en el nuevo cargo, muestran una situación no muy conflictiva en relación con el acceso al mismo pero se hace presente cierta situación de malestar referida a su desempeño¹⁵.

En síntesis, si bien el Tercer Ciclo de la EGB aparece como un lugar de trabajo no demasiado apetecido por los docentes de nivel medio, es visto con un poco más de interés por los maestros. En la renuencia a elegir el Tercer Ciclo como ámbito de desempeño parecen haber estado implicados temores vinculados a la estabilidad laboral, el desempeño en un ámbito cuya configuración institucional aparecía incierta y la dificultad para trabajar con una matrícula cuyo perfil socioeconómico y cultural parece estar cambiando¹⁶.

El temor a la pérdida de la estabilidad laboral puede relacionarse con las dudas que surgen en cualquier instancia de reforma acerca de su continuidad¹⁷ y con la incertidumbre provocada por una década de reformas en la legislación laboral que disminuyeron el peso de las regulaciones protectoras de esa estabilidad en otros campos. El otro aspecto en cuestión remite, por el contrario, a la puja por la definición del perfil que debe tener el Tercer Ciclo. En aquellas jurisdicciones en las que las instituciones del Tercer Ciclo fueron localizadas en establecimientos de diferentes niveles quedó en gran medida pendiente esa definición. Maestros y profesores mostraron en su testimonio las dificultades que ambos encuentran para desempeñarse en el marco de culturas institucionales que les son ajenas.

La cuestión salarial

En lo referente al nivel y la escala de los salarios no hay, en Argentina, dos provincias donde las estructuras salariales sean iguales. En el caso particular del Tercer Ciclo, coexisten al interior de las instituciones dos escalas salariales: la de los maestros y la de los profesores.

Una de las elaboraciones recientemente publicadas para dar cuenta de esta cuestión, muestra las diferencias salariales entre las diferentes jurisdicciones y al interior de las mismas. Si bien los datos en los que se basa corresponden a 1997, los mismos no se han modificado sustancialmente en los últimos años¹⁸.

Si bien algunas provincias han procurado avanzar en la determinación de compensaciones salariales para los maestros que se desempeñan en el Tercer Ciclo²⁰, en la mayor parte de las jurisdicciones las diferencias persisten. En algunas incluso, al depender los docentes de direcciones de nivel diferentes, los directivos presentan la documentación necesaria para habilitar el pago de los salarios ante distintas autoridades y los docentes suelen cobrar sus salarios en momentos distintos.

Para las provincias que integraron la muestra las variaciones entre los salarios brutos de maestros y profesores se ubican entre aproximadamente un 20% y un 80% más a favor de los profesores, según la jurisdicción. La distancia entre los salarios de los niveles primario y secundario es notoriamente mayor en nuestro país que, por ejemplo, en los de la OECD²⁷. Estas diferencias salariales se tornan más evidentes al realizar la comparación de los ingresos por hora de trabajo.

A estas diferencias se suman las diferentes maneras que asume el trabajo de los docentes en las instituciones educativas: los maestros concentran su tarea en una sola institución, se desempeñan al frente de uno o dos grupos de alumnos y tienen modalidades de inserción institucional más intensivas que los profesores. Los profesores suelen dividir su tiempo en varias instituciones, están al frente de un número amplio de divisiones y tienen modalidades de inserción institucional variables, en gran medida vinculadas con su carga horaria en cada institución²⁸.

El análisis del trabajo docente requiere también una mirada respecto a la calidad de la inserción laboral²¹. Los Estatutos del Docente en nuestro país garantizan al docente del sector público estabilidad propia que sólo puede verse afectada con causa justificada acreditada en sumario con plena garantía del debido proceso. En el sector privado, en cambio, los docentes gozan de estabilidad

impropia, es decir, que pueden ser despedidos sin causa con el pago de las indemnizaciones que establece la ley o con causa sin derecho a pago alguno. El trabajo docente puede ser *regular protegido* y *no regular protegido*²² según las distintas situaciones de revista: titular, interino y suplente. La categoría regular protegido corresponde a los titulares, en tanto el trabajo de los interinos y suplentes puede ser encuadrado como no regular protegido. Los docentes interinos y suplentes pueden permanecer años en esa situación hasta alcanzar la titularidad del cargo. Según datos del Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos de 1994 el 14,7 % de los maestros primarios suplentes tenía en esa fecha más de 11 años de antigüedad en la docencia.

En el Tercer Ciclo se observa la coexistencia de formas de designación en el cargo y condiciones salariales propias de los dos niveles preexistentes. Las políticas de relocalización de docentes no han incorporado mecanismos de reordenamiento administrativo que garanticen condiciones iguales para quienes, en definitiva, realizan las mismas tareas.

El trabajo en las instituciones²³

El concepto de *condiciones de trabajo* hace referencia a un conjunto bastante amplio de aspectos constitutivos de los ámbitos laborales²⁴. Para poder dar cuenta de algunos de los cambios en las condiciones de trabajo de los docentes en el Tercer Ciclo, analizaremos las nuevas formas de organización de la gestión, de la tarea y de las relaciones entre maestros y profesores. Además de los aspectos reseñados (marco normativo para la relocalización, condiciones salariales, formas de designación y estabilidad laboral), resulta necesario indagar en aquellas dimensiones que hacen a la vida cotidiana en las instituciones educativas.

Nuevas formas de organización de la gestión y de la tarea docente

En los distintos tipos de instituciones que incluyen EGB3, se estructuran diversas formas de organización de la gestión ya que las modalidades de localización y dependencia son variadas. Los tipos institucionales observables como consecuencia de la transformación presentan formas muy diversas de organización de la gestión:

Las escuelas de Nivel Medio/Polimodal que incorporan el Tercer Ciclo tienden a mantener los estilos de conducción tradicionales de las instituciones del secundario.

Las escuelas creadas para el Tercer Ciclo poseen equipos de conducción y cuerpos docentes que, incorporados a escuelas sin tradición previa y por lo general pequeñas, encuentran menos dificultades para la organización y gestión institucional.

Las instituciones que contienen a todos los niveles son las que sufren menos cambios en relación con los equipos de conducción y poseen la ventaja de que sólo deben reformular internamente distribuciones de tiempo y espacio.

Por el contrario, los equipos directivos de instituciones de EGB que incorporan el Tercer Ciclo parecen tener mayores dificultades en la conducción de la institución en su conjunto. Por un lado, en cierta medida *"sus lugares no estarían legitimados por los profesores de nivel medio que se integran a la institución. Por otro lado, ellos mismos manifiestan sentirse más seguros en el seguimiento de EGB1 y 2 que en EGB3"* (Hirschberg, S. (2000); Pág. 30).

Los cambios producidos en la organización y gestión del sistema y sus instituciones han llevado, en muchas ocasiones, a que las escuelas se encontraran ante la necesidad de improvisar *sobre la marcha*. Debido a esto, todos los miembros de los equipos de conducción suelen realizar todas las tareas: administrar los recursos, relacionarse con la cooperadora y los padres, asesorar y orientar a los docentes, elaborar el PEI²⁵ y el PCI²⁶, atender a los alumnos, etc. (Hirschberg, S., 2000).

En este contexto de cambios surgieron nuevas figuras encargadas de diversos aspectos de la gestión pedagógica de las instituciones. Un ejemplo de esto es la aparición de la figura de Coordinador de Ciclo que -de una u otra manera- se encarga de organizar aspectos puntuales del trabajo de las instituciones *"en conjunto con los docentes"*. Mas allá de los problemas asociados a la definición del rol *_variable en cada jurisdicción-* y a la carga horaria disponible para el desarrollo de sus tareas, los coordinadores se encuentran con que los docentes, mayoritariamente, no cuentan con horas institucionales destinadas a trabajar con los coordinadores. Los docentes llevan a cabo la mayor parte de sus interacciones con los Coordinadores de Ciclo fuera del horario de clase. Sin embargo, de acuerdo con la opinión de docentes, las reuniones son frecuentes:

"Hicimos dos reuniones de todo el personal de la escuela para tratar las directivas de la jurisdicción. Además, nos reunimos una vez por semana los docentes del Tercer Ciclo para hacer el seguimiento de los problemas que surgen y ver las directivas pedagógicas que van llegando y una vez cada dos semanas los docentes de cada área para trabajar en forma interdisciplinaria" (Profesor)

"Todo el personal de la escuela se reunió cuatro veces para evaluar los proyectos y después nos juntamos los docentes del Tercer Ciclo para coordinar actividades" (Profesora)

"Tuvimos tres reuniones por área para trabajar sobre los contenidos y dos reuniones de todo el personal de la escuela para evaluar lo que se hizo en la primera etapa y planificar las actividades para la segunda parte del año." (Profesor)

"Durante el año hicimos 6 o 7 reuniones para tratar el tema de la disciplina y trabajar en la higiene del establecimiento. Además, para la selección de contenidos trabajamos por área" (Maestra)

"Hicimos una reunión de todo el personal para trabajar sobre los problemas de convivencia, nueve para articulación de contenidos entre los docentes del Tercer Ciclo, y cuatro por área para trabajar cuestiones sobre la evaluación" (Profesora)

"Fueron seis reuniones de todo el personal, después del mediodía, para trabajar articulación de contenidos, organizar actos escolares y elaborar el PEI y el PCI". (Profesora)

Los motivos por los que los docentes deben reunirse son variados. Esta dinámica, habitual en las instituciones educativas en los últimos años, adquiere mayor complejidad en el Tercer Ciclo debido a que se trata de una construcción que debe conjugar patrones de identidad comunes con el resto de la EGB y cierta especificidad asociada a las características propias del grupo de edad. Sin embargo, la posibilidad de construir esos patrones de identidad del ciclo se ve amenazada por dos factores: la diversidad de formas que adopta su implementación y la confluencia de diferentes formas de concebir la institución escolar, las relaciones entre los actores y las características que debe asumir el proceso de enseñanza.

La cuestión de la identidad del Tercer Ciclo no es un tema menor desde el punto de vista de las condiciones de trabajo de los docentes. El Tercer Ciclo se construye sobre la base de dos niveles preexistentes con tradiciones muy diferenciadas²⁷. Los procesos de transformación producidos en las escuelas desestabilizan el conjunto de marcos de acción históricamente constituidos, que daban seguridad y confianza a quienes se desenvuelven en esas instituciones. Los docentes perciben las fracturas que se han producido en los marcos tradicionales de acción; las formas "apropiadas" de llevar adelante las prácticas profesionales han desaparecido o se encuentran cuestionados.

En el Tercer Ciclo se advierten pujas entre maestros y profesores por establecer los nuevos marcos, situación que en muchos casos se potencia debido a los vacíos normativos que acrecientan la incertidumbre. La micropolítica escolar²⁸ del Tercer Ciclo tiende a girar entonces en torno a la definición de la identidad de las instituciones. Los ámbitos de disputa son aquellos en los que las escuelas procuran establecer los lineamientos que deben guiar su accionar. La toma de decisiones acerca del PEI y del Código de Convivencia aparece como cuestiones centrales.

La elaboración de códigos de convivencia es una de las instancias en que todos los aspectos antes mencionados parecen confluir. Por un lado, aparece condicionado por los marcos normativos que fijan las jurisdicciones, que exigen la participación de toda la comunidad educativa en su construcción y por lo general implica cierto cúmulo de trabajo fuera de los horarios de trabajo. A esto es preciso agregar la existencia de un Consejo cuya composición incluye a un directivo y a cierta cantidad de docentes que suelen reunirse en horario extraescolar y cuya participación no es rentada. Además, se ponen en juego las representaciones de profesores y maestros acerca de los modos apropiados de control de la disciplina de los estudiantes. Desarrollaremos puntualmente esta cuestión cuando abordemos la definición cotidiana de la convivencia entre maestros y profesores.

El otro elemento que concentra estos conflictos de definiciones es el PEI; su definición pone en juego las diferentes inserciones laborales y los modos de entender la práctica profesional. La elaboración del proyecto institucional implica la elaboración de un diagnóstico, la fijación de objetivos, la definición de líneas de acción, la determinación de responsabilidades, la evaluación de los resultados alcanzados. Todas estas actividades suponen la dedicación de cierto tiempo fuera del horario escolar por parte de los docentes. Estas actividades no sólo no están remuneradas sino que tampoco reemplazan a otras

que tradicionalmente los docentes realizaban en las mismas condiciones.

En un contexto de redefinición de la intervención de los estados, la aparición de formas participativas de organización de la gestión²⁹ compromete a cada docente con sus pares en la consecución de los logros fijados por los proyectos diseñados. Estas nuevas modalidades suponen el trabajo conjunto de directivos y docentes en la elaboración proyectual de las tareas de gestión y de enseñanza. Sin embargo, el trabajo por proyectos torna visible un conjunto de fracturas institucionales. Por ejemplo, la mayor parte de las jurisdicciones no han previsto la asignación de tiempo institucional a los docentes. Sólo en algunos casos, como consecuencias de las políticas de relocalización quedaron docentes con horas excedentes disponibles, se previó la asignación de tiempo institucional³⁰. Los docentes deben entonces adaptarse a las modificaciones en la gestión de las instituciones, a las nuevas demandas que éstas generan y, en muchos casos, a las nuevas exigencias del puesto de trabajo sin la posibilidad de disponer de espacios institucionales.

Las denominadas políticas de *profesionalización de la docencia* han establecido nuevas demandas sobre la práctica cotidiana de maestros y profesores que conducen a una forma particular de intensificación de su trabajo³¹. Ahora, quienes enseñan ya no sólo se dedican a llevar adelante el conjunto de tareas que tradicionalmente tenían asignadas³² sino que, además se les solicita un nivel de implicación en la gestión de las instituciones y en la organización de las tareas que excede largamente sus posibilidades de dedicación cotidiana³³. La existencia de una política de promoción de nuevas formas de organización del trabajo en el seno de las instituciones educativas no basta por sí sola para garantizar estas transformaciones. Y, en el contexto de las restricciones presupuestarias existentes para el otorgamiento de tiempo institucional, quienes aparecen en una situación de desventaja son los profesores.

No son estos aspectos los únicos que inciden en la percepción positiva o negativa de los docentes acerca de los cambios producidos. Algunos profesores consideran de manera positiva los cambios en la organización del trabajo destacando, por ejemplo, aspectos vinculados a la preparación de las clases y las formas de enseñanza a los alumnos. Otros, por el contrario, perciben un contexto de dificultades para el desarrollo de sus prácticas de enseñanza.

Maestros y profesores

A lo largo de este informe se hizo alusión en varias ocasiones a la cuestión de las relaciones entre profesores y maestros en el seno de las instituciones de EGB3. Insistir sobre la cuestión conlleva el riesgo de provocar una lectura que exagere la percepción de las tensiones existentes. La mayor parte de las actividades cotidianas de profesores y maestros se llevan a cabo sin que su formación de origen incida en las relaciones que establecen. Problematicar la cuestión, sin embargo, permite entender la existencia de diferencias, que generalmente se expresan de manera sutil pero, en ocasiones, salen a la luz con bastante claridad.

Birgin (1999) y Diker y Terigi (1997), coinciden en que las profundas disparidades en cuanto a los perfiles y las tradiciones formativas de maestros y profesores se relacionan con las diferencias de la matriz histórica de ambos grupos. Mientras el magisterio se constituyó alrededor de la delegación del objetivo de formar ciudadanos disciplinados -y por eso las mujeres fueron consideradas la mano de obra más adecuada-, el profesorado se constituyó alrededor de la formación de aquellos que serían los futuros dirigentes. En tanto el magisterio se consideraba políticamente neutral, el profesorado se enorgulleció de sus relaciones con el poder político. En relación con el conocimiento profesional, la formación del magisterio primario se planteaba en función del saber estrictamente necesario para funcionarios cuya competencia es el procedimiento y la aplicación de la norma. En cambio, los profesores gozaban de una autonomía apoyada en un vínculo más directo con el campo intelectual³⁴.

La mayor parte de los maestros, durante años se desempeñó en una o dos instituciones durante algo más de 20 horas reloj por semana en cada una, compartiendo su tiempo y los espacios institucionales con un número relativamente reducido de colegas, dedicando en ocasiones las horas que no estaban al frente del curso (las horas a cargo de maestros de áreas especiales) a organizar su tarea, cumplimentar aspectos burocráticos, atender a los padres o realizar actividades solicitadas por la institución como por ejemplo la organización de los actos o el mantenimiento de carteleras. Los profesores del Nivel Medio, en cambio, repartían sus actividades en un número más amplio de instituciones teniendo en algunos casos una carga horaria muy baja en algunas de ellas (por ejemplo 4 horas cátedra). Su pertenencia institucional era principalmente difusa, salvo en el caso de concentración de una carga horaria importante en una institución o aquellos que participaban de planes especiales como el Proyecto 13 o el CBG (Ciclo Básico General). Su tarea cotidiana consistía en dar clases y, en situaciones muy particulares, responder a requerimientos de las autoridades o citar a padres. Los

docentes de este nivel trabajan en promedio mayor cantidad de horas por semana y al frente de cursos con mayor cantidad de alumnos (Dirié, C. y Oiberman, I., 1999).

El siguiente conjunto de testimonios da cuenta de las diferencias que se aprecian entre unos y otros en relación con la implicación en las tareas cotidianas.

"Los docentes de media nunca tienen tiempo y sólo después de intimaciones se logra que vengan a las reuniones" (Maestro).

"Los maestros les demandan a los profesores una mayor integración con el equipo y con los alumnos en particular. Los profesores trabajan por hora cátedra y deben asistir a otros establecimientos escolares debiendo correr de un lugar a otro. Durante el primer año de la implementación, los maestros y los profesores no se saludaban. Esta situación fue mejorando con el tiempo mediante algunas estrategias desarrolladas por la dirección y la coordinación de ciclo, como, por ejemplo, la planificación de reuniones para todo el personal" (Profesor).

"Se presentaron algunos conflictos porque los alumnos no tenían con quien estar por que los profesores faltaban y quedaban solos (Maestra)"

Existe un quiebre en el modo en que maestros y profesores consideran el conjunto de responsabilidades inherentes a su cargo. Para los profesores, las demandas que se establecen sobre su puesto de trabajo resultan de difícil conjugación con las posibilidades de dedicación que permite la institución y, más aún, con las tradiciones profesionales de las que son portadores:

"Los maestros empezaron a venir en otros turnos y se integraron con los profesores pero aumento la cantidad y nos cuesta incorporar la terminología" (Profesora)

La referencia al lenguaje propio de cada grupo profesional es un indicador de las diferencias existentes entre unos y otros en relación con las maneras de pensar su tarea. Portadores de una determinada forma de diagnosticar los problemas, pensar las soluciones y llevarlas a la práctica _de concepciones diferentes acerca de lo que es un adecuado desempeño profesional- maestros y profesores colisionan, en aspectos relacionados con la tarea pedagógica. Por separado, dos docentes de una misma institución dieron cuenta, por separado, del estado del debate:

"Hubo diferencias entre maestros y profesores con respecto a la concepción del área. Por ejemplo, Ciencias Sociales no es lo mismo que historia. También hay diferencias en las concepciones acerca del aprendizaje. Hay mucha discrepancia por eso de que el maestro "apaña" y el profesor es el "malo" y le echa la culpa a la anterior" (Maestra).

"Entre maestros y profesores se produjeron algunos conflictos como consecuencia de la diferencia de criterios para la evaluación. Los maestros evaluaban de forma más permisiva. Por ejemplo, hacían evaluaciones grupales. Muchas! (Profesor)"

Tanto las concepciones acerca de las formas apropiadas de llevar a cabo la enseñanza como las referentes a la evaluación aparecen cuestionadas. El peso de las tradiciones profesionales preexistentes no se diluye como consecuencia de un acto administrativo. El Tercer Ciclo, como unidad pedagógica se ve tensando por el interés de maestros y profesores de preservar e imponer aquellas formas de entender la docencia propia de su grupo de pertenencia.

Esto se hace presente también en la forma de relacionarse con los alumnos. Los maestros destacan la necesidad de un vínculo personalizado que, desde su perspectiva, los profesores en muchas ocasiones no están en condiciones de construir. Por un lado, es preciso considerar las condiciones objetivas de desempeño, dado que los profesores pueden llegar a tener en los diferentes cursos a cargo 300 o más alumnos. Pero, por el otro, no debe dejarse de lado la posibilidad de comprender, la defensa de una forma histórica de vinculación con el alumno. También se destaca el cruce de interpretaciones acerca del perfil que debe tener la enseñanza³⁵.

"Es importante absorber al alumno desde 7º porque se perfila mejor para el 8º, adquiere madurez. Es positivo para el desarrollo de los alumnos estar en la misma escuela. (Profesora)

"En 7º no se dejó lo que es primario y cuando llegan a octavo no entienden lo que es pasar al secundario. Los profesores tenemos que "bajar". En EGB te cuesta más trabajar los conceptos. En media trabajas mucho con método científico y en EGB no lo podés hacer. (Profesora)

"Hay diferencias en cuanto al vínculo entre los alumnos y los docentes. Los alumnos de 8º son más

dependientes y por su diversidad en cuanto a conocimientos, ya que provienen de distintas escuelas. Conservan, además hábitos de la primaria: ponerse todos de pie para saludar al docente, por ejemplo. (Profesora)

"El chico está en un sistema tipo secundario con un año menos que antes. Todavía no es un adolescente y requiere otro enfoque. A los chicos les cuesta mucho ubicarse en la nueva situación. Hay que cuidar que no adquieran los hábitos de los alumnos de los años superiores". (Maestra)

"El trabajo cotidiano se articula con una banda horaria cada 15 días en la que se tratan temas sobre las áreas para unificar criterios entre los docentes. (...) Como principal línea de acción se incluyó estrategias para cambiar la actitud de los profesores de Media ante los alumnos del Tercer Ciclo" (Directora).

Para los profesores el problema es "no bajar" las exigencias y poder seguir enseñando de acuerdo con lógicas disciplinarias; para ello resulta provechoso, aunque implique dificultades, "absorber al alumno en 7º". Desde esta postura, lo que hay que evitar es que algunas de las condiciones para el ejercicio de la enseñanza que proveía la escuela Media no se deshagan. Lo que se procura defender, en última instancia es cierta idea de la práctica profesional vinculada a la "enseñanza de conocimientos". Para los maestros, en cambio, lo que está en riesgo es la identidad/modelo del alumno. Alumno estrechamente vinculado a la noción de infancia y que se ha constituido como una categoría central en el ordenamiento del trabajo en el nivel. El respeto por la especificidad del niño aparece legitimando el discurso de los docentes respecto a las formas apropiadas de llevar adelante las prácticas de enseñanza.

En relación con esto, el tratamiento de la disciplina aparece como un problema de gran magnitud, especialmente para los profesores originarios del nivel medio. Muchos profesores consideran que los códigos de convivencia no son operativos, que sus alumnos "ya no son niños" y que, por lo tanto, requieren de formas institucionales más estrictas de regulación de su conducta. Los maestros, en cambio, parecen privilegiar el "diálogo"³⁶. Estas situaciones aparecen como particularmente conflictivas en aquellos casos en que los mecanismos de sanción mediante amonestaciones se han derogado pero aún no han sido reemplazados por códigos de convivencia. La queja más recurrente es de los profesores. Antes, la disciplina se garantizaba mediante el uso de las amonestaciones; la desaparición de este instrumento punitivo es vista como uno de los principales problemas que se deben afrontar en el ciclo³⁷. Por eso, más allá de que maestros y profesores reconocen la existencia de problemas vinculados a la disciplina, el impacto de los mismos es claramente diferencial.

Los marcos tradicionales de resolución de los conflictos en la escuela media se sustentaban en la autoridad del profesor y el aval de los directivos en el momento de sancionar. Su disolución y/o cuestionamiento en el Tercer Ciclo es vivida por los profesores como un claro obstáculo para el desempeño de su tarea y una fuente profunda de insatisfacción laboral.

Este conjunto de cuestiones (la implicación con el trabajo en la institución, las formas que debe asumir la tarea pedagógica, el establecimiento del vínculo con los alumnos y la regulación de la disciplina) no sólo se constituye en líneas de debate institucional en torno a las cuales maestros y profesores procuran promover sus puntos de vista; también inciden de manera diferenciada en la apreciación subjetiva de sus condiciones de trabajo. Los profesores perciben, en este caso, un descenso en la calidad de las condiciones institucionales para el desempeño de sus tareas.

Reflexiones finales

Los trabajos previamente publicados como parte del Estado de Situación 1999³⁸ muestran la existencia de una alta heterogeneidad en las formas que asume el Tercer Ciclo en las diferentes jurisdicciones. Tanto en la comparación interprovincial como intraprovincial puede observarse que las formas de localización y dependencia funcional del ciclo y las características propias de las instituciones en las que este reside, representan un papel central en la definición de su perfil. El cruce entre la diversidad de formas que asume la localización del ciclo y las diferencias entre maestros y profesores respecto de su rol cuestiona la existencia real de una identidad del Tercer Ciclo. Esto se ve reforzado por la diversidad de perfiles de los docentes que ejercen en el ciclo y las diferentes condiciones de trabajo en el marco de las cuales llevan adelante su tarea.

Todas las provincias que han formado parte de esta investigación se encuentran en una etapa de implementación de las transformaciones. Esto dificulta la posibilidad de discernir con claridad cuáles de los problemas que se han descrito y analizado tenderán a consolidarse y cuáles desaparecerán a medida que pase el tiempo. Pero una serie de heterogeneidad, quiebres y desigualdades recorren la

conformación de este nuevo ciclo.

De las observaciones y consideraciones que se han planteado en este trabajo, parece importante destacar que:

- La *estructura del puesto de trabajo*³⁹ se ha visto reconfigurada para la mayor parte de los docentes que han pasado a desempeñarse en el Tercer Ciclo, no sólo por las modificaciones producidas en el ámbito curricular sino también, por los cambios en la modalidad de gestión y la inserción de muchos docentes en instituciones distintas a las de sus niveles de origen.

- Si bien en este proceso, por lo general, no se han modificado los *Estatutos del Docente*, resulta posible afirmar que muchas de las condiciones objetivas en el marco de las cuales los docentes desempeñan sus tareas están atravesando cambios significativos.

- La relocalización y la reasignación procuró garantizar la continuidad laboral de los docentes involucrados. Sin embargo, las formas que asumieron estos procesos contribuyeron a la construcción, en lo referente al salario de los docentes del Tercer Ciclo, de una *doble desigualdad*: se mantienen las diferencias preexistentes entre maestros y profesores de acuerdo al nivel en que se desempeñaban, aunque en algunos casos aparezcan compensaciones y se yuxtaponen con las diferencias existentes entre las diferentes jurisdicciones.

- La asignación de funciones a los docentes con carga horaria disponible y la asignación de docentes para las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación Artística fueron problemas previstos en la normativa de las jurisdicciones con diversa fortuna. Por el contrario, la rotación de docentes, la cobertura tardía de cargos, la resistencia a desempeñarse en instituciones que solo incluyeran el Tercer Ciclo, obligaron a que las conducciones de los diferentes establecimientos enfrentaran dificultades para conformar sus plantas docentes. La responsabilidad sobre aquello que no fue resuelto por la normativa recayó sobre escuelas cuya capacidad de gestión de esos problemas era muy heterogénea.

- Por otro lado, los cambios en la forma de entender el funcionamiento de las instituciones imponen nuevas modalidades de trabajo que, si bien proponen la construcción de culturas colaborativas derivan en diversas formas de "*colegialidad impuesta*"⁴⁰. Las políticas llevadas a cabo no han dotado a los docentes del tiempo institucional necesario para lograr que las incitaciones a la participación y el compromiso dispongan de las condiciones de trabajo apropiadas para desarrollarse.

- Ejercer en el Tercer Ciclo puede significar una mejora en las condiciones salariales de los maestros si la jurisdicción previó mecanismos de compensación de las diferencias existentes en este aspecto con los profesores, que ahora son sus pares. Diferente es la situación de los profesores que no ven modificada su posición desde el punto de vista salarial.

- Según la tradición profesional de la cual provengan, ejercer en el Tercer Ciclo puede ser percibido como un "*ascenso*" o un "*descenso*" de acuerdo al prestigio que cada grupo le asigne a su nivel de origen y a aquel en el que el Tercer Ciclo se encuentra localizado o del cual depende. Los profesores, cuando el ciclo no forma parte de las instituciones de Nivel Medio/Polimodal parecen percibir, mayoritariamente, un descenso en su condición profesional. En gran medida esto se debe a las nuevas demandas a las que debe responder ya que las formas que asume la cultura institucional de las instituciones de EGB privilegian un conjunto de significados asociados al "cuidado de los niños"⁴¹ por sobre aquellos vinculados a la "enseñanza de conocimientos". Mientras los maestros muestran, en general, conformidad con el desempeño de su cargo, los profesores señalan de manera recurrente las dificultades de adaptación que se originan en la conservación de las "pautas de primaria" por parte de los alumnos y de los maestros con los que comparten el ciclo. Estas pautas configuran el eje en torno al cual se articulan los sentidos acerca de cuales son las prácticas docentes apropiadas.

Ante la descripción realizada en este trabajo cabe preguntarse: ¿cuáles de los aspectos problemáticos referidos en este trabajo pueden cristalizarse y convertirse, con el transcurso del tiempo, en rasgos característicos del ciclo?. Y ¿cuáles pueden dar lugar situaciones, discursos y prácticas deseables? Resulta posible delimitar un conjunto de aspectos son propios de una etapa de transición⁴², cuya resolución dependerá del paulatino trabajo que las jurisdicciones realicen para reconfigurar este ciclo y de la adaptación progresiva a los nuevos marcos de acción por parte de las instituciones.

Sin embargo, existe *un conjunto de cuestiones que potencialmente podrían dificultar aún más el adecuado funcionamiento del ciclo*, especialmente:

a) Los espacios curriculares nuevos y aquellos que rearticulan disciplinas preexistentes han sido ocupados por docentes con formación muy heterogénea y capacitación insuficiente. Aquellos que deben hacer frente a un área que no dominan o que articula disciplinas diferentes -de las que dominan solo una parte- ven dificultada su labor y, muy posiblemente, la calidad de su desempeño. La segmentación del espacio curricular distribuyendo las horas entre docentes de diferentes disciplinas resuelve parcialmente el problema de los docentes pero atenta contra la concreción del trabajo en áreas. En cualquiera de los casos lo que resulta posible prever es que la forma en que se realizó la relocalización y reasignación de funciones de los docentes cristalice en una estructura de planta docente del Tercer Ciclo cuya modificación parece difícil.

b) *Los efectos de la "cláusula comodín"*. Los mecanismos de reasignación de funciones docentes puestos en marcha por las provincias implicaron la asignación de horas para trabajo en los establecimientos, dictado de espacios curriculares de definición institucional y trabajo de orientación y tutoría que obedecieron a la necesidad de respetar las cargas horarias previamente disponibles. Esta distribución no obedece a una estrategia política de desarrollo educativo. Las horas disponibles se reparten de manera desigual en los establecimientos; en muchos casos, los docentes a cargo de los espacios de definición institucional poseen perfiles profesionales no definidos por las instituciones y aquellos a cargo de los espacios de orientación y tutoría carecen de capacitación específica.

c) La coexistencia de formas designación y retribución salarial diferentes para maestros y profesores. Su persistencia en el tiempo puede dar lugar a una naturalización de la ruptura del precepto constitucional de "igual remuneración por igual trabajo". Pero también puede consolidar la existencia de grupos claramente diferenciados en las instituciones: los que "pertenecen" porque están "comprometidos" con la institución _maestros y profesores con alta concentración de horas en una misma institución_ y los "otros".

En síntesis, las características que asume el trabajo docente en el ciclo son el resultado de un juego de tensiones en el que se cruzan:

- a) las pretensiones de homogeneización de la normativa federal con la heterogeneización resultante de las formas que asume la implementación en los contextos locales;
- b) el carácter por lo general precario de la normativa destinada a la incorporación de los docentes al ciclo;
- c) los nuevos requerimientos pedagógicos y de gestión que se establecen sobre el ejercicio del rol;
- d) la diversidad de tradiciones pedagógicas y administrativas y, el carácter aún indefinido de la identidad del ciclo.

Anexo:

La normativa de las jurisdicciones

Buenos Aires

La Provincia de Buenos Aires realizó una implementación gradual y masiva del Tercer Ciclo entre 1996 y 1998. Como parte de esta política, antes de la puesta en marcha de cada uno de los años, fue definiendo los criterios para la reasignación de las funciones de los docentes (en ocasiones, con márgenes temporales estrechos entre la aprobación de los diversos instrumentos legales y el inicio de cada uno de los ciclos lectivos).

En 1995, la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) estableció los criterios para la asignación de docentes en 7° año⁴³. Posteriormente, reglamentó esa resolución⁴⁴ para la asignación de docentes considerando el siguiente orden de prioridades:

- a) docentes titulares de educación primaria que se desempeñaran en 7° grado, o de 1° a 6° año que hubieran optado por 7° año,
- b) docentes titulares del Nivel Medio en situación de disponibilidad,
- c) docentes titulares del Nivel Medio con 8 o menos horas de cátedra que debían liberar para tomar horas en 7° año,

- d) docentes de Nivel Primario que modificaran el destino de su carga titular y,
- e) aspirantes a la docencia reinscriptos en el listado oficial de ingreso a la docencia.

Ese mismo año se estableció que la cobertura de las vacantes existentes en las distintas áreas de 7° año se realizaría:

- a) dando prioridad a los maestros y profesores que figuraban en los listados de reinscriptos y a los maestros y profesores de los listados de ingreso a la docencia, siguiendo ese orden para las vacantes de 20 módulos; y,
- b) priorizando a los profesores sobre los maestros y considerando primero el listado de reinscriptos y luego el de ingreso a la docencia de cada nivel para los módulos de menos de 20 horas.

Esta resolución reglamentó también el uso de los listados oficiales de inglés⁴⁵. La resolución N° 1/96 estableció que las vacantes de 7° año para ese ciclo lectivo se cubrirían con docentes reinscriptos según el orden del listado oficial de ingreso a la docencia.

En 1997 se resolvió que los docentes provisionales de 7° año que hubieran realizado al menos uno de los cursos de capacitación en 1995 y 1996, tendrían continuidad en el cargo y se estableció el siguiente esquema de prioridades para la cobertura de vacantes⁴⁶:

- a) maestros de grado titulares del establecimiento,
- b) aspirantes del listado oficial de educación primaria que hubieran realizado algunos de los cursos de capacitación de 1995 y 1996;
- c) docentes de 1° año de la escuela media asignados al 8° año del establecimiento, que optaran por concentrar la carga horaria titular que desempeñaban en otro/s establecimientos (si la carga horaria titular no les alcanzaba para cubrir los módulos podían concentrar horas provisionales -que se titularizarían- o incrementar horas para completar los módulos);
- d) aspirantes al listado oficial de educación media reinscriptos para la cobertura de 8° año según título y orden de mérito;
- e) aspirantes al listado oficial de educación media según título y orden de mérito y,
- f) aspirantes al listado oficial de educación primaria que sería designados en toda la carga horaria de 7° o en los módulos correspondientes al área a cubrir.

La implementación del 8° año comenzó en 1997 y estableció⁴⁷ que las áreas serían cubiertas por docentes que se desempeñaban en el primer año del Nivel Medio. En los servicios educativos que articulaban igual cantidad de 1° años que de 8° años cada área estaría a cargo de un docente. Si se producían vacantes parciales en áreas compartidas, éstas serían cubiertas por el primer docente en el orden de méritos, que compartiera el área. Los docentes del 1° año del Nivel Medio podían intercambiar sus cursos con docentes de otros años, de acuerdo a la incumbencia de sus respectivos títulos. En los casos de Matemática, Lengua y Ciencias Naturales el crecimiento en la carga horaria sería asignado a los docentes a cargo de esas áreas con las siguientes condiciones:

- 1) concentrarían las horas provisionales que desempeñaran en el sistema para completar la carga horaria del 8° año,
- 2) si carecían de las horas necesarias para el crecimiento mencionado, concentrarían la carga prevista en idéntica situación de revista de sus horas originales,
- 3) el incremento no podría superar las incompatibilidades vigentes y si las excediere deberían concentrar horas cátedras titulares para completar la carga horaria de 8°,
- 4) el docente podría solicitar la concentración de sus horas cátedras titulares en cualquier otro caso no contemplado en los anteriores.

Los docentes a cargo de Ciencias Sociales y Educación Artística, afectarían a tareas institucionales el exceso de carga horaria que resultara de la implementación del 8° año.

Los docentes del segundo año del nivel medio de las instituciones con menor cantidad de 8° años serían asignados a las áreas correspondientes por orden de mérito en las secciones articuladas en el mismo establecimiento o, en su defecto, en instituciones del ex nivel primario. Las áreas de 8° año que quedaran vacantes se asignarían de acuerdo a las siguientes prioridades:

- a) docentes titulares en situación de disponibilidad,
- b) el 50% de las vacantes restantes por acrecentamiento de docentes titulares de nivel medio y el otro 50% por ingreso a la docencia de aspirantes del listado oficial vigente para el Tercer Ciclo de la EGB. Los docentes deberían comprometerse por escrito a realizar la capacitación que se implementara.

Ese mismo año la Resolución N° 5685/96 estableció que:

- a) los docentes de Nivel Medio concentrarían su carga horaria en los 8° años,
- b) esto se realizaría a través del intercambio con docentes de otros años,
- c) la asignación de nuevos 8° años se realizaría manteniendo el principio de concentración,
- d) una vez finalizada la asignación de los docentes de los 1° años del ex Nivel Medio se reubicaría a los docentes en disponibilidad y,
- e) las vacantes restantes se cubrirían con aspirantes del listado de reinscriptos que figuraran en el listado de ingreso.

En 1998 comenzó la implementación del 9° año⁴⁸ estableciéndose que las áreas serían cubiertas por docentes que se desempeñaban en los 2° años del Nivel Medio. Cada área estaría a cargo de un docente aunque, en la transición, el área podía ser compartida. Si se producían vacantes parciales en áreas compartidas, estas serían cubiertas por el docente de mejor orden de mérito que compartiera el área. Los docentes del segundo año del Nivel Medio podían intercambiar sus cursos con docentes de otros años, de acuerdo al área de incumbencia de sus respectivos títulos. En los casos de Matemática y Lengua, el crecimiento en la carga horaria correspondería a los docentes asignados a dichas áreas bajo las mismas condiciones que se establecieron para el incremento de carga horaria en esos espacios curriculares y en Ciencias Naturales, para 8° año⁴⁹. En los casos de las áreas de Ciencias Naturales y Educación Artística, los docentes afectarían a tareas institucionales el exceso de carga horaria que resultara de la implementación del 9° año. Los docentes del segundo año del Nivel Medio de las instituciones con menor cantidad de 9° años se asignarían a las áreas correspondientes por orden de mérito en las secciones articuladas en el mismo establecimiento o, en su defecto, en instituciones del ex nivel primario.

Los docentes titulares de secciones de 8° años que en un determinado distrito se cerraran, al finalizar 1997 si poseían título habilitante serían reubicados en las vacantes existentes en los 9° años, prioritariamente en el mismo servicio educativo. Las áreas de 9° año que quedaran descubiertas se asignarían de acuerdo a las siguientes prioridades:

- a) docentes provisionales de 8° años del distrito que se cerraran a fines de 1997 y docentes provisionales que habían sido desplazados por titulares reubicados, si poseían títulos habilitante para las áreas a cubrirse,
- b) docentes titulares del Nivel Medio del distrito en situación de disponibilidad con título habilitante para el área,
- c) docentes de Nivel Medio que se desempeñan en 7° y/o 8° año del establecimiento que pudieran concentrar horas cátedra,
- d) el 50% de las vacantes restantes por acrecentamiento de docentes titulares de Nivel Medio y el otro 50% por ingreso a la docencia de aspirantes del listado oficial vigente para el Tercer Ciclo de la EGB.⁵⁰

Chubut

La implementación del Tercer Ciclo de la EGB comenzó en 1997 con una experiencia piloto en la localidad de Rawson. A partir de la evaluación de esa experiencia se generalizó, en 1998, la

implementación.

En noviembre de 1997 se aprobaron a través del decreto provincial N° 1352 las condiciones que debían reunir los aspirantes a ejercer como docentes en el Tercer Ciclo.

Esas condiciones incluían:

- a) la inscripción en la Junta de Clasificación Docente del Nivel y,
- b) haber aprobado el circuito «C» de la Red Federal de Formación Docente Continua o estar cursándolo.

Además se estableció que la totalidad de los cargos correspondientes al primer grado del escalafón en el Tercer Ciclo de la EGB serían ofrecido, en el marco de las condiciones antes señaladas, según el listado confeccionado por la Junta de Clasificación Docente respectiva, estableciéndose tres tipos de listados:

- a) aspirantes titulares de cada nivel,
- b) interinos y/o suplentes,
- c) quienes optaran por la doble función. En ningún caso los funcionarios a cargo de la reasignación de funciones podían pasar al listado siguiente sin haber agotado previamente el anterior..

Los docentes designados para el Tercer Ciclo tendrían estabilidad en su cargo de base de acuerdo a su situación de revista:

- a) los docentes titulares serían designados con ubicación transitoria,
- b) los docentes interinos podrían solicitar que se les conceda licencia sin goce de haberes,
- c) los docentes suplentes de larga duración podrían solicitar licencia mientras dure la suplencia (en estos tres primeros casos podían optar por la doble función si no existía superposición horaria) y,
- d) los titulares que resultaran desplazados debían ser reubicados en cargos vacantes o podían ser asignados transitoriamente en cargos eventualmente sin titular interino o suplente, hasta el próximo llamado a concursos.

Los interinatos y suplencias que se produjeran durante el ciclo lectivo se cubrirían priorizando:

- a) los aspirantes sin cargos que reunieran las condiciones antes señaladas,
- b) los aspirantes a doble función en las mismas condiciones,
- c) aspirantes capacitados sin cargo en EGB3 concediéndosele licencia en el cargo de origen -si la licencia a cubrir en ese ciclo era de más de 30 días- y,
- d) profesores con título docente en el área correspondiente quienes, de ser necesario, podrían pedir licencia sin goce de haberes en el cargo de base.

A principios de 1998 mediante otro decreto del Poder Ejecutivo se llevó a cabo un fuerte reordenamiento normativo del sistema educativo provincial⁵¹. Entre otros aspectos se estableció que las áreas definidas en el diseño curricular jurisdiccional estarían a cargo de un docente por área y cada equipo docente tendría a su cargo, en lo posible, cuatro secciones de un mismo año. Para 8° y 9° año no correspondería considerar los listados de doble función y se mantendrían los límites de carga horaria previstos en la normativa vigente⁵².

Se autorizó a los supervisores seccionales a transferir ad-referendum del Ministerio de Educación provincial y mediante los instrumentos legales pertinentes, vacantes del 1° y 2° ciclo al Tercer Ciclo, dado que de 390 cargos que se veían afectados por la implementación del 7° año, 132 quedaban pendientes de asignación. La normativa garantizaba que los maestros mantuvieran su situación de revista dentro de la Educación General Básica⁵³.

Con respecto a los espacios curriculares se estableció que:

- a) los aspirantes a cubrir los grupos de horas cátedra de Tecnología deberían presentar constancia de haberse capacitado o estar en vías de capacitación,
- b) los profesores de Historia que tomaran grupos de horas cátedra de Formación Ética y Ciudadana deberían firmar un acta comprometiéndose a realizar la capacitación correspondiente para poder confirmar su situación de revista,
- c) para el área de Ciencias Sociales se designaría un profesor de historia o de geografía, según el orden de mérito, correspondiente, y
- d) las escuelas que designaran un profesor de historia en 8° deberían designar uno de geografía en 9° año⁵⁴.

En 1999 las escuelas recibieron un instructivo⁵⁵ de las supervisiones seccionales que fijaban pautas para la aplicación de las normas aprobadas para la reubicación de los docentes en 8° y 9° año. En dos casos se preveía que la oferta de horas cátedra la realizarían los directores de las instituciones educativas: para los equipos y áreas declarados desiertos a la conclusión del acto público y hasta el 30 de marzo y al momento de producirse suplencias e interinatos durante el ciclo lectivo.

El esquema de prioridades para 8° y 9° año marca claramente la preferencia por profesores del Nivel Medio e, incluso, por estudiantes de profesorado que ejercieran en el Nivel Medio y tuvieran más del 70 % de la carrera aprobada. La última opción eran los maestros inscriptos en los listados de 7° año.

Entre Ríos

En esta provincia la puesta en marcha del Tercer Ciclo comenzó en 1999 con una particularidad: se implementó sólo 7° año en las instituciones de EGB, 7° y 8° año en las instituciones del ex Nivel Medio y, en algunas instituciones especialmente habilitadas por el Consejo General de Educación (CGE) de la provincia, se implementó el ciclo completo.

El CGE estableció⁵⁶ que podrían dar clase en 7° año, los maestros de ciclo, titulares o suplentes, que estuvieran desempeñándose en 7° grado con la condición de estar capacitándose en los trayectos específicos ofrecidos por la Red Federal de Formación Docente Continua o aquellos que se desempeñaran en otros ciclos pero que hubieran optado por realizar la capacitación mencionada en Matemática, Lengua, Ciencias Sociales o Ciencias Naturales. En caso de ser necesario podrían hacerlo en dos espacios, Ciencias Naturales y Matemática o Ciencias Sociales y Lengua, debiendo capacitarse en ambos. Los maestros que hubieran optado por capacitarse para EGB3 podrían ejercer además en 8° y 9° cuando no hubiera postulantes con el título de profesor para los espacios curriculares en cuestión.

En cualquier caso, los docentes en estas condiciones serían reubicados, si así lo acordaran, en la misma institución en tanto el número de docentes a reubicar coincidiera con el de las secciones existentes. Si no fuera así, se establecería prioridad de opción entre los docentes del establecimiento según orden de mérito. A nivel departamental se elaboraría un listado de docentes para su reubicación por concurso. Los profesores que quedarán con horas excedentes sin reubicar desarrollarían un proyecto anual inserto en el PEI. También se establecieron requisitos de capacitación para los docentes que se hicieran cargo de Tecnología.

Cuando el maestro de ciclo se desempeñara en una escuela de EGB en la que no se hubiera localizado el Tercer Ciclo de la EGB, cumpliera con los requisitos de capacitación y hubiere optado por desempeñarse en 7° año, integraría un listado departamental junto a los docentes que no hubieran podido ubicarse en su escuela. Entre estos se realizaría un concurso para la adjudicación de vacantes en otro 7° año, antes del fin de ese ciclo lectivo. Estos maestros pasarían a ser personal de la escuela en que se los hubiera reubicado pero mantendrían todos sus derechos de ascenso para cubrir cargos como suplente en su escuela de origen y, como titular por oposición, en el nivel de origen. Mantendrían también la carga horaria semanal y la remuneración inherente al cargo. Luego de las opciones correspondientes los docentes podrían realizar de común acuerdo las permutas que los beneficiaran en el desempeño de su función.

Los maestros de grado podrían desempeñarse en el o los espacios curriculares con el cargo completo o con parte del mismo frente a alumnos y parte en otras tareas docentes del Tercer Ciclo, como los espacios de opción institucional, orientación y tutoría, apoyo a tareas de secretaría o en el espacio de Formación Ética y Ciudadana, garantizándose siempre su cargo y función docente.

Los maestros del área estético-expresiva seguirían en sus funciones en el primer y segundo ciclo pero completarían el cumplimiento de las restantes horas en el 7° año de una institución que tenga a su cargo el Tercer Ciclo bajo los mismos criterios de acceso que el resto de los docentes.

Los profesores del ex Nivel Medio serían reubicados garantizando su carga horaria en forma automática en los espacios curriculares equivalentes según las incumbencias de títulos vigente y en función de la adecuación institucional a las cargas horarias pero, si después de cubrir en la institución la carga horaria de cada espacio curricular quedaran docentes con horas disponibles, titulares o suplentes, serían asignados según las necesidades, en otras instituciones de la localidad. Sí, aún así, quedaran docentes con horas disponibles, la institución elaboraría un proyecto de trabajo anual inserto en su Proyecto Educativo Institucional cubriendo la carga horaria y priorizando el desarrollo de funciones estrictamente vinculadas a la implementación del Tercer Ciclo.

Para Tecnología se previó que los docentes de dibujo técnico, los maestros de enseñanza práctica y los profesores de taller de escuelas técnicas, con la condición de estar capacitándose a través de los cursos de la RFFDC serían reubicados en este espacio curricular en 7° y/o 8° año, según el procedimiento descrito anteriormente. Con las horas que quedaran disponibles cada institución ofrecería talleres que den cuenta del desarrollo de un proyecto tecnológico. Estos talleres deberían estar abiertos a todos los alumnos que cursaran el Tercer Ciclo y no sólo a los de la institución. Cualquier otra situación puntual sería resuelta por el CGE.

La Pampa

La provincia de La Pampa implementó masivamente el Tercer Ciclo a partir de 1998. Para poder llevar a cabo esto, a fines de 1997 se fijaron los criterios para la asignación de funciones docentes en 7° y 8° año de la EGB⁵⁷ transfiriéndose al Tercer Ciclo de las Unidades Educativas de EGB, los cargos de los 7° grados del ex Nivel Primario y de los 1° años del ex Nivel Medio. En este marco, el 7° año de la EGB estaría mayoritariamente a cargo de maestros y el 8° a cargo de profesores.

Para la asignación de funciones docentes en 7° año se estableció el siguiente orden para el ofrecimiento de cargos:

- a) maestro de grado titular de 7° grado,
- b) maestro de grado titular de 6° a 1° grado,
- c) maestro de grado interino de 7° grado,
- d) maestro de grado interino de 6° a 1° grado.

En los casos en que a docentes titulares se les produjera superposición horaria con otros cargos que estuvieran encuadrados en el régimen de incompatibilidad, podían hacer uso de la figura de permuta y se les podría asignar las mismas u otras funciones, de acuerdo a la competencia que acreditaran, en distintas unidades concentradoras. Los docentes interinos sólo podrían desempeñar tareas frente a alumnos por lo que, si se les presentara superposición horaria, deberían optar. En el caso en que los docentes transferidos excedieran el número de divisiones a cubrir, se ofrecerían otras funciones a los maestros titulares por orden de puntaje.

Para los maestros de especialidad se estableció que los espacios curriculares correspondientes se atenderían mediante una reorganización de los cargos disponibles en las instituciones y los maestros de actividades prácticas podrían acrecentar el trabajo de 1° a 6° año o desarrollar tareas en el espacio de opción institucional. A las Unidades Educativas de Tercer Ciclo se transferirían cargas horarias totales o parciales de los maestros especiales de las escuelas que perderían 7° grado, aplicando criterios flexibles, coordinando especialidades y procurando decisiones consensuadas entre el personal de conducción y los docentes afectados.

Para el 8° año se estableció que las horas cátedras serían cubiertas prioritariamente por docentes del ex Nivel Medio de acuerdo con el siguiente orden de prioridad:

- a) profesores de 1° año titulares en su asignatura,
- b) profesores de 1° año titulares en su asignatura en otras unidades educativas y,
- c) profesores de 1° año interinos en su asignatura.

En los casos en que desde un establecimiento del ex Nivel Medio se transfirieran horas cátedra a más de una institución del Tercer Ciclo, los profesores serían ubicados por estricto orden de puntaje en una unidad concentradora vinculada, en una unidad concentradora cercana o, en otras unidades educativas en las que se registraran vacantes, en ese orden. En casos de superposición horaria, los docentes titulares podrían hacer uso de la permuta o ser afectados a otra función afín a la competencia que acreditaran. Los docentes interinos deberían optar.

Si hubiera excedente de horas entre la situación en que revista el docente en 1° año y el compromiso frente a alumnos en 8°, ese excedente se asignaría a prioridades establecidas en el PEI, los espacios de opción institucional, la orientación o las tutorías. Los docentes cuyos cargos o disciplinas no se encontraran contemplados en la nueva estructura curricular podrían ser afectados al desarrollo de propuestas curriculares complementarias o asignárseles tareas afines a la competencia que acreditaran y la carga horaria de que dispusieran. Los docentes titulares que no aceptaran ninguna de las posibilidades que les ofreciera pasarían a situación de disponibilidad.

En octubre de 1998 se decretó la transferencia de los docentes del 2° año del ex Nivel Medio al 9° del Tercer Ciclo a partir del 1 de marzo de 1999⁵⁸. Los criterios para la asignación de horas cátedra fueron los mismos que se establecieron para los profesores de 8° año. Además, se determinó que la concentración de tareas, para todos los años, sería criterio prioritario cuando las condiciones lo permitieran.

San Juan

El Ministerio de Educación de esta jurisdicción aprobó por Resolución N° 3113/97, en diciembre de 1997, el procedimiento de reubicación del personal docente ya que a partir de 1998 comenzaría con la implementación de 7° y 8° año de la EGB.

En el caso de los docentes de EGB determinó que:

- a) Los docentes titulares de EGB debían expresar, en forma libre, ante el Director del establecimiento, su voluntad de ser reubicados en secciones de EGB 1 y 2 o de pasar a integrar las plantas de personal de 7° año.
- b) De no haber docentes que aceptaran el ofrecimiento o de mantenerse el excedente de personal titular, se determinarían los docentes que deberían ser reubicados priorizando a aquellos con menor antigüedad en la docencia. En casos de paridad se consideraría la menor antigüedad en el establecimiento.
- c) El Director debería confeccionar tres listados:
 - 1) con los docentes que optaron por reubicarse en EGB 1 y 2,
 - 2) con los que eligieron hacerlo en EGB 3 y,
 - 3) con los que no realizaron opción alguna.
- d) Los listados se elevarían a la Secretaría de Educación para llevar a cabo la reubicación. El listado de los que no optaron sería remitido a la Junta de Clasificación Docente para su reubicación en otros establecimientos, manteniendo la posibilidad de optar hasta el momento del ofrecimiento.
- e) Para la ubicación de docentes que eligieron prestar servicio en 7° año de la EGB se definirían las áreas que debían cubrir hasta completar la carga horaria correspondiente, determinada en 20 horas áulicas al solo efecto de la reubicación. En los establecimientos que cuenten con más de una sección, los docentes deberían distribuirse a efectos de cubrir por lo menos dos áreas (entre Lengua, Ciencias Sociales, Matemática, Ciencias Naturales y Formación Ética y Ciudadana) en, por lo menos, dos secciones y el excedente de acuerdo a las necesidades docentes del establecimiento.
- f) En los establecimientos que contaran con una sola sección, esto último podría realizarse alternando con otros establecimientos. En los que, por razones de ubicación, matrícula, etc., esto no pudiera aplicarse, el docente debería cubrir las áreas de 7° hasta completar su carga horaria.
- g) Se establecieron, además, requisitos de capacitación a cumplir en un plazo de dos años. La oferta de capacitación estaría a cargo del Ministerio de Educación de la provincia.

Para los docentes de 8° año se estableció, manteniendo la prioridad para docentes titulares en primera instancia y para interinos titularizables luego, que: los docentes del ex 1° año serían reubicados prioritariamente en 8° año y, luego de concluidos los procedimientos antes descriptos, en 7° año. Además serían reubicados en 7° en las áreas que antes no fueron citadas -punto e) del párrafo anterior- asumiendo el carácter de interinos titularizables. Los docentes del ex Nivel Medio cuyas incumbencias de títulos no fueran compatibles con el nuevo currículum pero que, por inherencia, pudieran desempeñarse en ofertas del sistema, mantendrían en suspenso su derecho a titularización por un plazo no superior a los dos años, en el que deberían acreditar la reconversión de sus títulos.

En octubre de 1998 se aprobó la estructura curricular para el Tercer Ciclo⁵⁹ que modificó los planes vigentes y obligó a algunos cambios en la asignación de docentes para 7° año. A fines de ese mismo año, se aprobó la Resolución N°2511/98 que dispuso la implementación del 9° año de EGB en 1999 y los mecanismos de reubicación docente pertinentes. Entre otros aspectos se definió que los docentes interinos no titularizables de 2° año del ex Nivel Medio serían dados de baja en marzo de 1999.

Para la cobertura de horas cátedra, se otorgó prioridad a docentes titulares e interinos en proceso de titularización. Para los espacios vacantes se recurriría al listado por orden de méritos de los docentes inscriptos en junio de 1998 emitido por la Junta de Clasificación.

Los docentes de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Formación Ética y Ciudadana y Educación Artística⁶⁰, titulares e interinos en proceso de titularización incrementarían una hora cátedra debiendo presentar la declaración jurada de cargos con el objetivo de constatar que no excedieran los límites dispuestos por la normativa vigente.

Por otro lado, se estableció que, de las 4 horas cátedra de Ciencias Sociales en 8° y 9° años, dos fueran para Historia y dos para Geografía en cada año y de las 4 horas cátedra de Ciencias Naturales de 8° y 9° años, dos fueran para Biología y dos para Física en 8° y dos para Biología y dos para Química en 9°. Se definió además el orden de prioridad para la cobertura de horas de química según el tipo de título y la especialidad.

En el 9° año, para Educación Artística corresponderían tres horas cátedra (dos de teatro y una de Música) pero, a los fines de la reubicación de docentes que se desempeñaban anteriormente en Plástica, Educación Estética, Dibujo, Música o Cultura Musical se considerarían una hora de Plástica y dos de Música. Cuando se produjeran vacantes en las horas de música se cubrirían con los integrantes de los listados de la disciplina teatro. Las licencias, en cambio, se cubrirían por el listado de las disciplinas correspondientes.

En el 9° año los docentes que antes se desempeñaban en asignaturas como "Educación Cívica o análoga"⁶¹ serían reubicados en Formación Ética y Ciudadana en tanto que, los excedentes que se produjeran serían reubicados en otros establecimientos por la Junta de Clasificación.

En Julio de 1999 se aprobó el procedimiento administrativo para la designación de docentes interinos y suplentes⁶², el valorador de títulos y antecedentes para la clasificación de aspirantes a concursos, interinatos y suplencias⁶³ y la competencia de títulos⁶⁴ para el Tercer Ciclo de la EGB.

Bibliografía

ALLIAUD, A. (1993): *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

ALLIAUD, A. y DUSCHATZKY, L. (comp.) (1992): *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. IIICE/Miño y Dávila, Buenos Aires.

ALMANDOZ, Ma. R. y HIRSCHBERG, S. (1992): *La docencia: un trabajo de riesgo*, Tesis/Norma, Buenos Aires.

BALL, S. (1989): *La micropolítica escolar. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós/MEC. Barcelona

BIRGIN, A. (1999): *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Troquel, Buenos Aires.

BIRGIN, A., DUSSEL, I. y TIRAMONTI, G. (1998): «Nuevas tecnologías de intervención en las

escuelas. Programas y proyectos», en: *Propuesta Educativa* N° 18. FLACSO/Novedades Educativas. Buenos Aires.

BIRGIN, A. (1995): *Viejas y nuevas tensiones en el trabajo docente*. FLACSO, Buenos Aires.

BURBULES, N. y DENSMORE, K. (1992): "Los límites de la profesionalización de la docencia" en: *Educación y Sociedad*, Nro. 11, Madrid.

CONTRERAS DOMINGO, J. (1996): «Teoría y práctica docente» en: *Cuadernos de Pedagogía* N° 253, Barcelona.

DAVINI, Ma. C. (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós, Buenos Aires.

DIRIÉ, C. y OIBERMAN, I. (1999): *La inserción laboral de los docentes en Argentina*, Ministerio de Cultura y Educación. Dirección General Red Federal de Información Educativa. Serie Estudios Especiales N° 2. Buenos Aires.

DIKER, G. y TERIGI, F. (1997): *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós, Buenos Aires.

EZPELETA, J. (1991): *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

FINKEL, L. (1999): "¿Qué es un profesional? Las principales conceptualizaciones de la sociología de las profesiones" en: Castillo Mendoza, C. *Economía, Organización y Trabajo*. Pirámide, Madrid.

GALARZA, D. (2000): *La Estructura Curricular Básica del Tercer Ciclo de la EGB en ocho jurisdicciones*. Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación Básica, Unidad de Investigaciones Educativas. Buenos Aires.

GLUZ, N. (2000): *La Estructura Curricular Básica del Tercer Ciclo de la EGB en ocho jurisdicciones*. Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación Básica, Unidad de Investigaciones Educativas. Buenos Aires.

GVIRTZ, S. (1994): *Los estatutos y la conformación del docente como profesional*. FLACSO, Buenos Aires.

HARGREAVES, A. (1998): *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata, Madrid.

HISCHBERG, S. (2000): *Implementación y localización del Tercer Ciclo de la EGB. Las prescripciones y su impacto en los actores institucionales*, Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación Básica, Unidad de Investigaciones Educativas, Buenos Aires.

HORVATHOVA, E. (1992): "La tradición como un conjunto de problemas teórico metodológicos" en: *Serie de Folklore* N° 17, Departamento de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

INIGUEZ, Alfredo (2000): *El Salario Docente: un síntoma del estado de la educación en Argentina*. Cuadernos del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte, CTERA, Buenos Aires.

JIMÉNES JAÉN, Marta (1988): "Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarianización de los enseñantes" en: *Revista de Educación* Nro. 285, Madrid.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998): *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. IICE/Miño y Dávila, Madrid.

MARSHALL, A. (1999): *El empleo en el sector educativo*. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional Red Federal de Información Educativa. Serie Estudios Especiales, Documento N° 1. Buenos Aires.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2000): PREGASE. Programa de Reforma de la Gestión Administrativa de los Sistemas Educativos Provinciales «Impacto de la Ley Federal de

Educación en las provincias y en los aspectos normativos y organizativos.

NARODOWSKI, M. y NARODOWSKI, P. (1988): *La crisis laboral docente*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

NEFFA, J.C. (1995): "Las condiciones y medio ambiente de trabajo (CyMAT)" en: Frigerio y otros, *El sistema educativo como ámbito laboral*. Centro de Estudios Avanzados/Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común. Universidad de Buenos Aires.

PEREYRA, M. (1988): «El profesionalismo a debate» en: *Cuadernos de Pedagogía*, N° 161, Julio-Agosto, Barcelona.

SIMPSON, R. y SIMPSON, I. (1969): "Las mujeres y la burocracia en las semiprofesiones" en: Etzioni, A. (ed) *The semi-professions and their organization, teachers, nurses, social workers*. NY: Free.

TIRAMONTI, G. y BIRGIN, A. (1999): *Aportes para pensar la carrera docente en la Argentina*, FLACSO, Buenos Aires.

WHITTY, G y otros (1999): *La escuela, el estado y el mercado*. Morata, Madrid.

² Provincia de Entre Ríos, Consejo General de Educación, Resolución N° 2860/98

³ Provincia de La Pampa, Decreto N° 1983/97.

⁴ La estructura curricular básica del Tercer Ciclo de esta provincia prevé 2 horas cátedra en 7° año, y 3 en 8° y en 9° año como espacios de opción institucional y 4 horas cátedra en 7° año, y 2 en 8° y en 9° año para espacios de orientación y tutoría. Estas cifras son bastante altas en relación con la carga horaria dispuesta en las otras provincias que integraron la muestra. Ver Galarza, D. (2000).

⁵ Provincia de San Juan, Ministerio de Educación, Resolución N° 3113/97.

⁷ Las diversas formas de resolver la cuestión de la reasignación de funciones de los docentes permiten poner en cuestión las definiciones tomadas acerca de las áreas y, en particular, obligan a repensar las prioridades de capacitación para los próximos años si se pretende que el concepto de "área" sea algo más que una definición conceptual. La capacitación es una cuestión especialmente compleja y relevante en las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología, ya que la implementación de estos espacios ha sido un problema importante para la mayor parte de las jurisdicciones. Mientras algunas provincias debieron recurrir a una modalidad de designación de docentes con el compromiso de capacitación, otras definieron perfiles docentes más que variados para hacerse cargo del área en cuestión. El caso de Entre Ríos es ilustrativo de esta última opción (ver detalle de la normativa en el Anexo) y obliga a indagar con urgencia cuál es el perfil que asume el área en las escuelas y qué saberes se imparten en dicho espacio.

⁸ Ver Gluz, N. (2000)

⁹ No todas las problemáticas referidas se hacen presentes en todas las jurisdicciones. Algunos de estos puntos ya fueron referidos en otro de los informes que forman parte del Estado de Situación 1999, por eso se ha optado por dar cuenta de los problemas y se han omitido los testimonios. Ver Hirschberg, S. (2000)

⁴⁸ Provincia de Buenos Aires, DGCyE, Resolución N° 11714/97.

⁴⁹ Provincia de Buenos Aires, DGCyE, Resolución N° 3708/96.

⁵⁰ La redacción de este párrafo corresponde a la resolución de la DGCyE N° 12.512/97 modificatoria de la Resolución N° 11.714/97.

⁵¹ Provincia de Chubut, Decreto N° 64/98. Además, a través de esta normativa se establecieron las funciones del coordinador de ciclo y las condiciones para su designación.

⁵² Modificación del Decreto 1353/97.

⁵³ Provincia de Chubut, Ministerio de Cultura y Educación, Resolución N°25/98.

⁵⁴ Provincia de Chubut, Ministerio de Cultura y Educación, Resolución N°456/98.

⁵⁵ Provincia de Chubut, Ministerio de Cultura y Educación, Supervisión Seccional de la Región IV, Nota Múltiple 6/99.

⁵⁶ Provincia de Entre Ríos, Consejo General de Educación, Resolución N° 2860/98.

⁵⁷ Provincia de La Pampa, Decreto N° 1983/97.

⁵⁸ Provincia de La Pampa, Decreto N° 1518/98.

⁶⁰ En el caso de Educación Artística, el incremento de una hora correspondería a Plástica.

⁶¹ Así figura en la resolución citada.

⁶² Provincia de San Juan, Ministerio de Educación, Resolución N° 1205/99.

⁶³ Provincia de San Juan, Ministerio de Educación, Resolución N° 1213/99.

⁶⁴ Provincia de San Juan, Ministerio de Educación, Resolución N° 1212/99. Esta resolución establece para todos los espacios curriculares el carácter docente del Título de Profesor y el carácter habilitante, es decir, de menor jerarquía, de los títulos de Doctorado.

¹⁰ Las instituciones que se encontraban en mejores condiciones antes de iniciar este proceso de transformaciones fueron las que pudieron desarrollar mejores estrategias para enfrentar los cambios. No sólo en aspectos vinculados a la capacitación, sino también en lo relacionado a la reasignación de funciones docentes, ya que muchas al disponer de los antiguos niveles primario y medio sólo necesitaron hacer cambios al interior de sus plantas funcionales.

¹¹ Se ha observado un fuerte desconocimiento de la normativa provincial por parte de los docentes y en menor medida de los directivos. En la mayor parte de los casos no se pudo observar la existencia de una política sistemática de difusión de las regulaciones provinciales.

¹² Datos extraídos de la base de datos del REFEPEC (Registro Federal de Profesores en Capacitación) (noviembre de 1999).

¹³ Esto es particularmente importante dado que la mayor parte de los docentes entrevistados pertenecen a Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, precisamente aquellas áreas que actualmente agrupan más de una disciplina y han impuesto nuevos requerimientos al desempeño profesional de los enseñantes.

¹⁴ Los directivos de una escuela cuestionan la forma en que los coordinadores asumieron sus cargos. "En su mayoría no tienen formación, (...) no hubo listado de méritos, simplemente se ofrecía a los docentes y ellos podían elegir si optaban o no por esas funciones. El cargo no existe como tal sino que se trata de horas o cargos que los profesores de media o los maestros de primaria ya tenían y que son afectadas o concentradas en el Tercer Ciclo".

¹⁵ Es necesario considerar la existencia de un "efecto selección" (Neffa, J.C. 1995), ya que los que responden las preguntas de los investigadores son quienes han logrado mantenerse en sus puestos de trabajo y no quienes no lograron adaptarse a las demandas que estos plantean. Esto debe ser tenido en cuenta debido a la alta rotación de docentes que se observa en las plantas funcionales.

¹⁶ El último de los aspectos señalados se ha desarrollado parcialmente en otro estudio (Gluz, 2000) y será retomado cuando se aborden los problemas que emergen en el trabajo cotidiano en las instituciones.

¹⁷ Resulta necesario tener en cuenta que estas reformas fueron fuertemente cuestionadas por diversos

sectores sociales y políticos. Además, el trabajo de campo se llevó a cabo en un año de elección presidencial.

¹⁸ Un trabajo recientemente publicado por la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina sostiene que, entre 1997 y 1999 prácticamente no hubo variaciones en el salario de los docentes. Ver Iniguez, A. (2000).

¹⁹ Tomado de Birgin, A. (1999). Se reproduce sólo la información concerniente a las ocho provincias que formaron parte de la muestra.

²⁰ Por ejemplo, en la provincia de Chubut se previó un adicional para los maestros de Séptimo Grado para que su retribución fuera similar a la de los profesores de Octavo Año pero el mismo, según los docentes entrevistados, es percibido en forma irregular debido a las dificultades financieras de la jurisdicción.

²⁷ En el promedio de los países de la OECD (año 1996), la media salarial del nivel primario era de 25.360 U\$S anuales, mientras que para la secundaria inferior y la secundaria superior era de 26.649 U\$S y 29.114 U\$S respectivamente. Ver: Dirié, C., y Oiberman, I., (1999)

²⁸ En el marco de esta investigación, con respecto a la situación salarial de los docentes en las diferentes provincias se observaron estados dispares: mientras en algunas la regularidad de los pagos a término se mantiene constante (La Pampa, Buenos Aires), en otras este aspecto se convierte en motivo de incertidumbre para el sector porque los sueldos se cobran muchas veces con atraso.

²¹ La Organización Internacional del Trabajo considera como indicadores de calidad, el grado de protección y la regularidad de la inserción. *Grado de protección* refiere a la cobertura que otorga el empleo asalariado a un sistema de seguridad social a través de las contribuciones de empleadores y asalariados. En el caso de la Argentina comprende la cobertura del sistema jubilatorio y de obra social proveedores de protección frente al retiro de la fuerza de trabajo y la enfermedad del asalariado y sus familias. La *regularidad de la inserción* es la continuidad y permanencia que ofrece un puesto estable y actúa como indicadores de seguridad del empleo, la regularidad de las tareas, y el flujo estable de ingresos. Al mismo tiempo, la regularidad o permanencia facilita el acceso a oportunidades de capacitación y formación profesional que implican a su vez mayores posibilidades de promoción.

²² Tiramonti y Birgin (1999), combinando los criterios de regularidad (estabilidad propia o impropia) y protección, construyen una clasificación de los niveles de calidad del empleo que puede ser utilizada para analizar los principales rasgos de los empleados en los distintos sectores de actividad y el nivel salarial. Estas categorías son definidas de la siguiente manera:

a) En el *trabajo regular protegido* el asalariado tiene una inserción estable (propia o impropia) y se le descuentan los aportes de la seguridad social. El prototipo es el empleo público y dentro de éste el docente.

b) El *trabajo no regular protegido* comprende a los contratos con plazo de finalización estipulado, que en forma total o parcial hacen contribuciones a la seguridad social.

c) El *trabajo regular no protegido* incluye al servicio doméstico y los empleos precarios continuos.

d) El *trabajo no regular no protegido* comprende los empleos inciertos, intermitentes y no registrados.

²³ Algunos de los aspectos incluidos en este apartado han sido analizados en el trabajo de Hirschberg, S. (2000). Se tratan de manera genérica como parte de las consecuencias derivadas de los procesos de localización del Tercer Ciclo. En el presente estudio serán abordados de manera más detallada como parte constitutiva de las condiciones de trabajo de los docentes.

²⁴ Entre ellos: la organización, el contenido, la naturaleza y el grado de división del trabajo; la duración y configuración del tiempo de trabajo; los sistemas y niveles de remuneración; el modo de gestión de la fuerza de trabajo, lo que incluye la evaluación del desempeño y la carrera profesional; los servicios sociales y asistenciales para bienestar de los trabajadores. (Neffa, J. C. 1995).

²⁵ PEI. Proyecto Educativo Institucional.

²⁶ PCI. Proyecto Curricular Institucional.

²⁷ Horvathova (1992) sostiene que una característica fundamental de la tradición es la estabilidad, pero que no debe identificarse con una inmutabilidad que excluye todo dinamismo. Así conceptualizada, la tradición no es un modelo estático sino un sistema complejo que puede renovarse incorporando componentes diversos.

²⁸ La micropolítica escolar es el juego de las estrategias por el cual los individuos y grupos que se desenvuelven en contextos educativos tratan de usar sus recursos de poder e influencia a fin de promover sus intereses. Ball señala que la micropolítica escolar se desarrolla en tres esferas: 1) el interés de los actores, 2) el mantenimiento del control de la organización y, 3) los conflictos alrededor de la definición de la escuela. Ver Ball, S.(1989).

²⁹ Algunos trabajos recientes han señalado que la aparición de este conjunto de tecnologías de gestión por proyectos (Proyecto Educativo Institucional, proyectos áulicos, proyectos especiales, proyecto curricular institucional) conforma una modalidad de control a distancia del trabajo docente. Al respecto Birgin, Dussel y Tiramonti (1998) sostienen que "las nuevas tecnologías de gestión sobredeterminan también el proceso de construcción de la autonomía escolar, transformando a la escuela en una procesadora de proyectos que producen regularmente resultados medibles. La administración simultánea de varios proyectos introduce un nuevo dinamismo a la actividad escolar cuyo ritmo está ahora pautado por mediciones y plazos".

³⁰ De todos modos, aún en esas situaciones, lo que se observa es una tendencia a asignarles funciones en espacios de definición institucional y de orientación y tutoría. De esto se desprende que salvo en algunos casos puntuales (por ejemplo, Chubut, donde los docentes de las instituciones visitadas disponían de horas institucionales y de proyectos de trabajo asociados a las mismas), las horas institucionales son un a excepción -y no una regla- en estos procesos.

³¹ Las reformas educativas de los 90' han destacado la necesidad de profesionalizar la docencia poniendo en juego diversos dispositivos organizacionales y de capacitación. Al respecto, Domingo Contreras (1996) sostiene que "... aunque las pedagogías centradas en el profesorado se conciben como un proceso de ayuda y mejora profesional, lo cierto es que uno de los efectos más inmediatos y más visibles, antes que el de la mejora efectiva, es que el trabajo de los docentes aumenta. Y así resulta ser sí, además de todas las tareas que ya venía realizando, ahora un enseñante tiene que investigar sobre su práctica, desarrollar el currículo, crear y cuidar procesos de colaboración entre los colegas y ello sin que se modifiquen las características de su jornada escolar. Esta intensificación del trabajo del profesorado puede acabar conduciendo al agotamiento y a la transformación (como mecanismo de supervivencia) de todos estos procesos de formación y desarrollo profesional en simulaciones que permitan conseguir los beneficios institucionales sin dejarse la piel en el esfuerzo". Pág. 21.

³² Nos referimos a las tareas vinculadas a la enseñanza, tales planificar, enseñar, evaluar, cumplir con cierto tipo de requisitos administrativos y mantener determinado tipo de relaciones con sus alumnos y con padres, aspectos que se conjugaban de manera diferente entre los maestros y los profesores.

³³ Respecto de la acumulación de tareas ver Hargreaves, A. (1998).

³⁴ Al maestro se le atribuyó una misión vocacional, de entrega, equivalente a la del sacerdote. La escuela era el *templo del saber* y trabajar en ella, un *apostolado*. En cambio, los profesores de enseñanza media fueron en sus orígenes funcionarios articulados de manera activa a los proyectos del Estado Nacional, dedicados a formar la élite política local. Eran magistrados, profesionales, personal jerárquico del sistema de educación primaria; en ellos lo vocacional tuvo un sentido más vinculado con el aporte al desarrollo de la clase política. Estas referencias apuntan a contribuir a la comprensión de las diferencias entre las identidades y tradiciones profesionales de profesores y maestros que pueden verse en diversos aspectos de la vida de las instituciones que incluyen el Tercer Ciclo.

³⁵ Un desarrollo más sistemático acerca de esta cuestión y de los aspectos vinculados a la disciplina puede consultarse en Gluz, N. (2000).

³⁶ Más allá de que estas formulaciones no son homogéneas, lo que con mayor fuerza se instala es un discurso en que unos ven a otros como "represores" o "permissivos" exagerando las notas

características de sus posiciones.

³⁷ Ejemplo de lo señalado, es el caso de una profesora que se desempeñaba en una escuela que contaba con un reglamento de convivencia para el Tercer Ciclo que no establecía sanciones, quien explicaba: "...un chico me quiso pegar en el aula con una silla. Le dije al Coordinador que en esas condiciones no seguía viniendo. Vino el papa y se calmó. (...) No hay un orden, te dicen cualquier cosa, sobre todo los de 9º año". Esta profesora creía que esa era la principal diferencia en relación con su desempeño anterior en el Nivel Medio, en el que "había disciplina". Otro caso es el de una maestra de otra escuela de la misma provincia que agregaba que "...se presentan casos de violencia. Agresiones verbales y físicas entre los alumnos y agresiones verbales a los docentes". En el mismo sentido, una Directora indicaba que el principal conflicto que se presentaba en la institución a su cargo se producía en torno a las acusaciones cruzadas entre profesores y alumnos por cuestiones relacionadas con la convivencia cotidiana. Otra sostiene que maestros y profesores no sufrían el problema de la misma manera, ya que tienen percepciones diferentes acerca de la disciplina de los alumnos: "los maestros dicen no tener con los alumnos los problemas que manifiestan los profesores".

³⁸ Galarza, D. (2000), Gluz, N. (2000) y Hirschberg, S. (2000)

³⁹ La estructura del puesto de trabajo es el conjunto de condiciones que regulan directamente las prácticas de la enseñanza de un docente. No son sólo de índole socio-económica en un sentido estricto (titulación, salario), sino que incluye las condiciones que van configurando las pautas del trabajo cotidiano en las aulas y escuelas. Ver: Martínez Bonafé, J. (1998).

⁴⁰ Hargreaves, A. (1998)

⁴¹ Esta forma de entender la tarea docente, característica del Nivel Primario de la enseñanza durante un siglo, contribuyó a moldear tradicionalmente el accionar de los maestros.

⁴² Entre ellos, podemos señalar a aquellos referidos a los problemas operativos para la relocalización de los docentes, los límites de la capacitación brindada, las diferencias existentes entre maestros y profesores y, en parte, las dificultades de los docentes para desempeñarse en instituciones diferentes a aquellas en las que tradicionalmente lo hacían.

⁴³ Provincia de Buenos Aires, DGCyE, Resolución N° 4947/95, Anexo II.

⁴⁴ Provincia de Buenos Aires, Subsecretaría de Educación, Disposición N° 197/95.

⁴⁵ Provincia de Buenos Aires, Subsecretaría de Educación, Disposición N° 252/95.

⁴⁶ Provincia de Buenos Aires, DGCyE, Resolución N° 792/97.

⁴⁷ Provincia de Buenos Aires, DGCyE, Resolución N° 3708/96.

⁵⁹ Provincia de San Juan, Ministerio de Educación, Resolución N° 2005/98