

# **INFORME DE AVANCE SOBRE EL ESTADO DE SITUACION DE LA TRANSFORMACION CURRICULAR E INSTITUCIONAL**

Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo  
Programa "Investigación y Promoción del cambio institucional"

Tercera versión preliminar sujeta a discusión  
Marzo de 1998

## **INDICE**

<b>RESUMEN EJECUTIVO</b>	<b>2</b>
<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>4</b>
1.1. Fundamentación	4
1.3. Lineamientos metodológicos	6
<b>2. LAS ESCUELAS Y LOS ACTORES</b>	<b>9</b>
2. 1. Las escuelas de la muestra	9
2.2. Los alumnos de la muestra	10
2.3 Los docentes	10
<b>3. LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR E INSTITUCIONAL</b>	<b>12</b>
3.1. La planificación institucional	14
3.2. Los nuevos lineamientos curriculares	18
<b>4. LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA: Una lectura según los logros obtenidos en el operativo nacional de evaluación de la calidad</b>	<b>41</b>
<b>5. A MODO DE CONCLUSIONES PRELIMINARES</b>	<b>49</b>
<b>6. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA</b>	<b>51</b>
<b>7. ANEXO CUADROS</b>	<b>53</b>

## **RESUMEN EJECUTIVO**

El objetivo de este informe es presentar algunas conclusiones del “Estado de situación sobre la transformación curricular e institucional” realizado por la Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo durante 1997.

Para esta etapa se seleccionaron 24 escuelas de 8 provincias de acuerdo a los resultados obtenidos en el Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad 1996. De los datos surgió la evidencia de un proceso heterogéneo de transformación, producto de la intersección entre características institucionales y definiciones provinciales para la implementación. Entre las tendencias comunes, se observa la valoración a la incorporación de contenidos nuevos y actualizados, más acordes a las demandas y necesidades del mundo actual. Puede decirse que la puesta en marcha de la reforma ha favorecido la reflexión acerca de los procesos y productos de la educación, promoviendo la asunción de una mayor responsabilidad sobre los mismos, a través de la construcción de nuevos proyectos educativos y la búsqueda de estrategias alternativas de enseñanza.

El documento se estructura en cinco secciones. En la primera se presentan los lineamientos metodológicos que guiaron la investigación. En segundo lugar, se describen las características generales de las escuelas de la muestra. En tercer término, se realiza un análisis del proceso de transformación a través de las dinámicas de trabajo institucional, los modos de circulación y apropiación de los nuevos lineamientos curriculares así como su integración en los cuadernos de clase. La sección cuarta, avanza en una lectura acerca de dicho proceso a partir de su entrecruzamiento con los resultados obtenidos en el Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad. Por último, se esbozan algunas conclusiones que permiten pensar la multiplicidad de variables que inciden en el proceso de reforma en tanto política pública.

# 1. Introducción

## 1.1. Fundamentación

La transformación educativa que se está encarando en el país, implica la modificación de una estructura de fuertes raíces que tienen su expresión visible en estilos de gestión y prácticas pedagógicas tradicionales.

La complejidad de instalar un cambio de tal magnitud y profundidad requiere:

\*avanzar en un proceso que no es una mera reacomodación de elementos existentes sino una verdadera transformación que exige la modificación de relaciones internas y externas y que sólo se puede realizar detectando los factores causales profundos y actuando sobre ellos.

\*acompañar el proceso de transformación con investigaciones, estudios comparativos y aportes académicos como insumos para ayudar a determinar los mecanismos y estrategias de acción más operativos sobre bases científicas.

La Ley Federal de Educación prevé, en este sentido:

\*la evaluación permanente del sistema educativo, monitoreando su adecuación a lo establecido en la Ley, a las necesidades de la comunidad, a la política educativa nacional, de cada provincia y de la ciudad de Buenos Aires

\*la realización de investigaciones pertinentes por medio de técnicas objetivas aceptadas y actualizadas (título IX art. 48)

\*la coordinación y ejecución de programas de investigación y cooperación con universidades y organismos nacionales específicos (título X capítulo 1 inc.) h)

En función de estos antecedentes, los acuerdos federales (documentos A7 y A11) establecen la necesidad de estimular, asistir, apoyar y acompañar el seguimiento de los procesos de transformación curricular e institucional de Inicial, E.G.B. y Polimodal y la organización y el desarrollo sostenido de actividades de investigación y desarrollo educativo en las instituciones de formación docente.

En este marco, se trabajó sobre una muestra intencional de escuelas mediante un diseño de investigación cualitativo a fin de elaborar un estado de situación sobre el proceso de transformación curricular e institucional que se está desarrollando en 8 provincias en el marco de las estrategias nacionales y provinciales de implementación de la reforma educativa.

El proceso de transformación curricular en el contexto de la actual reforma educativa se desarrolla a partir de tres fases que tendencialmente se han sucedido una a otra. La primera fase se denomina de "dispersión federal". La misma se corresponde con el período de reorganización democrática en donde aproximadamente 10 jurisdicciones de las 24 existentes se abocaron a la elaboración de diseños curriculares provinciales. A la par del importante efecto motivador y movilizador que tuvieron estos procesos, se acentuaron los riesgos en términos de la contribución de la educación a la unidad nacional y de profundización de la segmentación de los sistemas educativos de algunas provincias respecto de los de otras. Esta situación llevó a la necesidad de contar con lineamientos curriculares comunes en todo el país. De esta manera, con la sanción de la Ley Federal de Educación se dio lugar a la segunda fase del movimiento contemporáneo de transformación curricular.

La segunda fase de este proceso consiste en la concertación de los Contenidos Básicos Comunes y en definir las características que deben tener los documentos curriculares

compatibles para todo el territorio nacional. Esta fase comienza en el año 1993, impulsada desde el ejercicio de un rol mucho más protagónico por parte del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y del Consejo Federal de Cultura y Educación, y se encuentra en la actualidad llegando a su fin. A partir de la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes para cada uno de los niveles y modalidades del sistema educativo, comienza la tercera fase, llamada de "elaboración curricular provincial e institucional". En esta última, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación organizó un escenario de concertación para la elaboración de diseños curriculares compatibles por parte de los equipos técnicos provinciales.

De esta forma, las escuelas de Enseñanza General Básica del país cuentan con los Contenidos Básicos Comunes desde hace dos años aproximadamente. Sin embargo, los tiempos y las estrategias para su incorporación han sido distintos a lo largo del país. Por un lado, dado que los CBC fueron enviados a las instituciones educativas directamente, algunas provincias comenzaron a integrar los nuevos contenidos a proyectos educativos institucionales o en situaciones más acotadas como la tarea de un maestro en el aula.

En otros casos, los equipos técnicos de las provincias optaron por integrarlos en primera instancia a los nuevos diseños provinciales, los cuales se han comenzado a adoptar en las escuelas este año. Frente a esta diversidad de situaciones, se propuso trabajar en las escuelas, tercer nivel de concreción curricular, a partir de los siguientes interrogantes:

\*Con respecto a los CBC: ¿están incorporados a la escuela y a los procesos de aprendizaje en las mismas? Esta indagación sobre la presencia o ausencia en cuanto a la integración de los CBC se realizó en dos niveles. Por un lado, al nivel de la institución a través del análisis de la planificación institucional. Por el otro, a nivel del aula por medio del estudio de los cuadernos de clase.

\*Con respecto a los diseños provinciales: ¿cuál es la situación de los diseños curriculares provinciales en las escuelas? Aquí se indagó sobre el nivel de participación de la escuela en la elaboración de los mismos y sobre el grado de avance en la integración de dichos diseños a las escuelas.

Para ello, se partió del marco general de la reforma en tanto proceso de cambio multidimensional y del análisis de la transformación curricular en ese contexto. En este sentido, se consideraron también las nuevas demandas sociales sobre los procesos de escolarización y su reflejo en dispositivos concretos del sistema educativo como los nuevos contenidos, los nuevos diseños curriculares y las transformaciones institucionales que estos implican.

## 1.2. Objetivos de la investigación

Los objetivos de la investigación fueron los siguientes:

- ◆ Dar cuenta del grado de recepción y adopción de los CBC en las escuelas.
- ◆ Detectar las modalidades de participación de las escuelas en la elaboración de los diseños provinciales.
- ◆ Dar cuenta del grado de recepción y adopción de los Nuevos Diseños Curriculares en el caso de las provincias en las que proceso estuviese avanzado.

### **1.3. Lineamientos metodológicos**

Este estudio constituye la primera etapa de una investigación de amplitud mayor. En este sentido, se enmarca dentro de una estrategia cualitativa-interpretativa que permitirá una primera aproximación a la temática. Se emplearon técnicas cualitativas y cuantitativas para la recolección y el análisis de datos.

El permiso de entrada a las escuelas seleccionadas se obtuvo mediante la solicitud a las autoridades políticas y técnicas de cada provincia, a quienes se presentaron los instrumentos de recolección de datos previstos para este trabajo.

#### **Universo de estudio y muestra**

Partiendo del universo constituido por el conjunto de las escuelas públicas de E.G.B del país, se seleccionó una muestra intencional de 24 escuelas de 8 provincias de acuerdo con los siguientes criterios:

- Provincias que presentasen situaciones e historias heterogéneas en relación con los procesos de cambio curricular.
- Instituciones educativas ubicadas en distintos estratos en relación con el rendimiento escolar de acuerdo a los resultados del Operativo Nacional de Evaluación correspondiente al año 1996.

Dentro de cada una de las provincias elegidas se seleccionaron al azar 3 escuelas: una con rendimiento escolar alto, una con rendimiento escolar medio y una con rendimiento escolar bajo.

#### **Recolección de la información**

El trabajo de campo se llevó a cabo en los meses de Julio y Agosto de 1997. Los equipos, constituidos por dos investigadores, trabajaron una semana en las tres escuelas asignadas (entre 2 y 3 días en cada escuela de acuerdo al tamaño de la misma). Para ello se utilizaron métodos interactivos, entre los cuales se seleccionaron diversas estrategias de recolección de datos como la entrevista y la encuesta, y métodos no interactivos empleando estrategias como el análisis de “artefactos humanos” (Goetz y Le Compte, 1988).

En cuanto a las primeras se construyeron y aplicaron los siguientes instrumentos:

\*Entrevista semiestructurada a directivos con el propósito de indagar elementos para la caracterización del PEI vigente en las escuelas; cambios producidos en la gestión institucional; representaciones en relación con su involucramiento en el proceso de transformación curricular de la escuela.

\*Encuesta al conjunto del personal docente y entrevista semiestructurada a un docente de cada ciclo con el objetivo de profundizar sobre el trabajo realizado por los docentes con los materiales curriculares al nivel de la planificación institucional, planificación del trabajo en el aula y opiniones sobre la utilidad de los CBC y los Diseños Curriculares para su tarea.

En cada escuela se encuestó a la totalidad del plantel docente de EGB, incluyendo los de áreas especiales, personal de gabinete y nivel inicial en caso de que contasen con el

mismo.<sup>1</sup> La disparidad de encuestas recopiladas en las distintas provincias se vincula a la diferencia de tamaño del establecimiento y de la planta docente de las escuelas visitadas, así como a la posibilidad y voluntad de los docentes para completar la misma en el tiempo disponible. Los profesores de áreas especiales encuestados (Educación Física y Educación Artística) constituyen un 3 y 5% de la muestra respectivamente mientras los maestros con título para nivel inicial representan un 7%.

Con respecto a la segunda estrategia, recolección de información, se realizó en las escuelas: \*Registro descriptivo sobre la infraestructura edilicia y de materiales considerando equipamiento de las aulas y espacios diferenciados (talleres, sala de computación, salón de gimnasia, biblioteca, sala de video, laboratorio).

\*Recolección de material documental de la institución: diagnóstico institucional, proyecto institucional, registro de matrícula, actas de reuniones de personal docente, planificaciones de los docentes, carpetas didácticas.

\*Recolección de cuadernos de clase. Para este primer informe de avance se seleccionó 1 cuaderno/carpeta por ciclo en cada escuela, siendo el total de 72 cuadernos, de acuerdo al siguiente esquema: 1º Ciclo: 2º año, 2º Ciclo: 4º año, 3º Ciclo: 7º año. En el caso de que no se dispusiese del material para analizar el año seleccionado, éste fue reemplazado por otro perteneciente al mismo ciclo. A modo de síntesis, a partir de la aplicación de todos los instrumentos arriba descriptos se recopiló el material que se consigna en el siguiente cuadro.

Escuela	Entrevista directivo/vicedirect.	Encuesta docentes	Cuaderno/Carpeta	PEI	Planificación	Carpeta didáctica	Registro descriptivo
1.1	1	14	11	-	1	2	1
1.2	1	38	7	Sí	1	7	1
1.3	1	36	14	-	-	14	1
2.1	1	24	16	-	8	12	1
2.2	1	21	7	Sí	14	8	1
2.3	1	13	13	-	1	2	1
3.1	1	25	4	-	2	1	1
3.2	1	39	7	Sí	-	-	1
3.3	1	44	7	-	-	-	1
4.1	1	22	7	Sí	5	4	1
4.2	1	16	7	Sí	3	2	1
4.3	1	26	20	-	1	-	1
5.1	1	1	2	-	-	-	1
5.2	1	22	10	Sí	1	8	1
5.3	1	1	6	-	-	-	1
6.1	1	3	7	Sí	1	-	1
6.2	1	59	14	-	-	-	1
6.3	1	18	8	-	-	-	1
7.1	1	21	6	-	1	1	1
7.2	1	18	7	-	1	1	1
7.3	1	14	9	Sí	1	-	1
8.1	1	3	-	-	-	-	1
8.2	1	25	6	-	13	-	1
8.3	1	7	9	-	-	-	1
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>510</b>	<b>204</b>	<b>-</b>	<b>54</b>	<b>62</b>	<b>24</b>

1 Las entrevistas a los maestros de nivel inicial se realizaron en los casos en que el director de EGB fuera a su vez director de Nivel Inicial.

## Análisis de la información

Los datos se procesaron de acuerdo a técnicas cualitativas y cuantitativas. Las entrevistas y los cuadernos de clase fueron tratados según técnicas cualitativas. Es importante señalar que se utilizó a lo largo del proceso de análisis una metodología de triangulación a fin de confrontar la información obtenida a partir de las entrevistas, las encuestas y la documentación recogida.

En este sentido, el análisis de los cuadernos de clase constituye una instancia significativa ya que permite efectuar una comparación entre el discurso de los encuestados y las prácticas de enseñanza concretas en función de lo trabajado en los cuadernos. Para ello, el estudio de algunos componentes registrados en los cuadernos es puesto en relación con la transformación curricular para poder acceder a los cambios que se están operando a nivel del aula y las instituciones en el ámbito de las respectivas provincias.

En este marco, algunas de las preguntas que guían el análisis de los cuadernos son las siguientes:

- ¿Cuál es la cantidad de actividades destinada a cada una de las áreas curriculares?
- ¿Es posible identificar algún tipo de jerarquía entre las áreas en función del número de actividades destinado a cada una?
- ¿Se observa la presencia de CBC en los cuadernos? ¿Cuáles y de qué tipo?
- ¿Qué estilos didácticos se infieren a partir de la estructura de tareas?
- ¿Podrían relacionarse las modalidades didácticas con la adopción o no de los CBC?

Este abordaje posibilita respetar la riqueza intrínseca del material a ser analizado, buscar tendencias generales, sin perder la particularidad de cada cuaderno/carpeta. Así, la construcción de categorías de análisis y la explicación se fueron construyendo en el mismo proceso de lectura de las fuentes.

Las conclusiones a las cuales se arribe a partir de esta primera etapa permitirán una primera aproximación a la situación de la transformación curricular –institucional que serán consideradas como hipótesis de trabajo a partir de las cuales mejorar las características de la investigación más amplia que se llevará a cabo en un mayor número de provincias en 1998.

## **2. La escuela y los actores**

### **2. 1. Las escuelas de la muestra**

Las escuelas de la muestra pertenecen en un 90% al sector urbano, mientras que el 10% restante corresponde al ámbito rural (anexo cuadro 1). Las mismas son en su mayoría de jornada simple (86,7%), con una pequeña proporción de jornada completa (10,6%) (anexo cuadro 2).

En cuanto a la infraestructura y el equipamiento de las instituciones correspondientes a la muestra pueden señalarse algunas características.

Sobre un total de 24 escuelas, 16 cuentan con edificios en buen estado y con espacios diferenciados para llevar a cabo actividades relacionadas con áreas especiales y/o computación (sala de música, patio para Educación Física y/o salón de usos múltiples, biblioteca de diferentes tamaños). Cabe destacar que entre las instituciones que no cuentan con edificios adecuados se registran situaciones de profunda carencia en relación con el mantenimiento y la comodidad para el trabajo con los niños en los mismos<sup>2</sup>.

La mayoría de las escuelas, 18 en total, cuentan con biblioteca, equipo audiovisual (TV, video y equipo de audio) y materiales para el trabajo en el aula. La cantidad de computadoras en estas escuelas es diversa, entre una y diez, dependiendo de la institución. La presencia de estos recursos no permite sacar ninguna conclusión con respecto a su uso, es decir que el hecho de que estén en las instituciones no asegura su disponibilidad para el trabajo diario de los docentes con los alumnos.<sup>3</sup>

<sup>2</sup>La heterogeneidad interinstitucional coincide con los hallazgos de otras investigaciones (Braslavsky, 1988; Birgin, Duschatzky y otros, 1993) respecto de la oferta diferencial que se produce al interior mismo del circuito público de educación donde se encuentran instituciones con recursos apropiados y otras que no, lo cual podría relacionarse con diferencias en términos de la calidad educativa.

Los directivos manifiestan una perspectiva similar a la descripta anteriormente. En relación con el equipamiento, un 54,2% afirma que es adecuado, el 25% poco adecuado, mientras que el 21% lo considera inadecuado. De modo similar, las condiciones de los edificios escolares, desde la perspectiva de los directivos, son buenas, en tanto un 62,5% de los mismos señala que este es adecuado y solamente un 16,6% contesta que no está en buenas condiciones, quedando sólo un 21% como poco adecuado.

Más de la mitad de los docentes encuestados manifiestan contar con recursos tales como biblioteca, mapas y láminas y equipo de audio. Hasta aquí pareciera haber concordancia entre las opiniones de los directivos y docentes. En cambio, con respecto a los aspectos vinculados con infraestructura y equipamiento, como aulas, patio, laboratorio y mobiliario se

---

<sup>2</sup> Entre las escuelas de la muestra se pueden destacar dos de las 24 instituciones. Una de ellas está ubicada en una zona marginal y no cuenta con sistema cloacal y al estar superpoblado el edificio la electricidad casi no puede utilizarse por tener demasiado uso. Otra escuela rural de montaña no posee baños ni ningún sistema de calefacción para la salita de Nivel Inicial.

<sup>3</sup> Esta información se condice con que 22 de las 24 escuelas forman parte del Programa 1 del Plan Social Educativo y 12 participan del programa de infraestructura del mismo programa compensatorio. Las instituciones cuentan, a partir de su inserción en el mismo, con equipamiento escolar y pedagógico como libros para alumnos y docentes y equipo audiovisual para la escuela principalmente.

encuentran mayores distancias entre el discurso de los docentes y los directivos. La mitad de los docentes encuestados manifiesta contar con lugares para la recreación aunque muchos menos, a diferencia de los directivos, señalan lo mismo respecto de la suficiencia de las aulas. A su vez, son pocos los docentes que se refieren a la disposición de laboratorio en las escuelas. Un caso a tener en cuenta es el de las computadoras ya que, como se señaló, la mayoría de las escuelas cuentan con las mismas pero desde los docentes esta presencia pareciera ser menor. En función de esto último podría pensarse que la existencia de los recursos no implica necesariamente que los mismos estén incorporados a la práctica de los docentes.

## **2.2. Los alumnos de la muestra**

Si bien no contamos con indicadores que nos permitan categorizar a la población según estrato social, sólo tenemos la observación del investigador, las representaciones de los directivos y docentes sobre el origen social de la matrícula<sup>4</sup>. Podríamos afirmar que del total de establecimientos relevados dos tercios reciben una población de nivel socioeconómico muy bajo o bajo, mientras que el tercio restante se distribuye entre medio-bajo y medio.<sup>5</sup>

## **2.3 Los docentes**

La población de la muestra puede caracterizarse como medianamente joven (entre 20 y 40 años), altamente feminizada y con título de Profesor de Enseñanza Primaria. (anexo cuadros 3, 4 y 5).

En relación con la antigüedad docente, si se agrupan las categorías que representan a los docentes con una experiencia consolidada y con posibilidad de continuar en ejercicio en los próximos años, se obtiene algo más de un tercio de la muestra (35,1% entre 11 y 20 años de antigüedad). Un 11,76% de la muestra se encuentra hace más de 21 años en la docencia, con alta probabilidad de retiro de la actividad mientras que el grupo de docentes más novatos representa el 20,4% (hasta 5 años en el sistema). La categoría de mayor concentración es la de los docentes que poseen entre 6 y 10 años de antigüedad, 28,8% (anexo cuadro 6). Esto estaría indicando que al menos la mitad de los encuestados cuenta con una larga trayectoria dentro del sistema educativo, habiéndose incorporado a la docencia antes de la sanción de la Ley Federal de Educación.

Si se vincula esta información con la movilidad interinstitucional, resulta significativo que un porcentaje considerable de los encuestados ha vivido la transformación desde sus inicios trabajando en la misma escuela: el 41,6% de la muestra se encuentra trabajando en el establecimiento desde hace más de 6 años. La mayoría se concentra en la categoría de 2 a 5 años de antigüedad en el establecimiento (33,73%), mientras que un 20% de la muestra se desempeña en la institución desde hace menos de 1 año. Cabe destacar que si se unen estas últimas categorías se obtiene que la mitad de la muestra no supera los 5 años de antigüedad en la institución (anexo cuadro 8). Otras investigaciones consideran a este dato como un

<sup>4</sup> Para profundizar acerca de las construcciones de categorizaciones para los estratos sociales, véase Torrado, S. “Metodología para el análisis de la estructura sociocupacional argentina. 1960-1980”, CEPAL, 1987.

<sup>5</sup> La escasa presencia de alumnos provenientes de sectores medios-altos y altos en la muestra permitiría hipotetizar sobre el hecho de que estos sectores estarían optando por ofertas del sector privado.

indicador de alta rotación en el trabajo docente con incidencia negativa en la calidad de la oferta educativa (Birgin, Duchatsky y otros, 1993).

Respecto de la situación de revista, se encuentra que un 69,4% de maestros son titulares y el 7,25% interinos. Sólo la quinta parte de la muestra tiene un cargo suplente, cifra coincidente con quienes tienen menos de 5 años de antigüedad en la docencia (anexo cuadro 9). Respecto de la situación de empleo, el 82,5% manifiesta sólo trabajar en la escuela en la cual fue encuestado, mientras que el 15,2% lo hace en más de una institución (anexo cuadro 11). La mayoría de los docentes trabajan entre 16 y 20 horas semanales en la escuela perteneciente a la muestra. Si a esta categoría se le suma la siguiente, entre 21 y 25 horas, se obtiene que casi el 50% de la muestra trabaja por lo menos 16 horas semanales en la misma institución mientras que casi el 35% se desempeña como mínimo por 30 horas semanales como docente en esa escuela. Así, la mayoría de la muestra, casi un 80%, pasa entre 16 y 30 horas semanales en el mismo establecimiento. (anexo cuadro 10)

Si se comparan las características de la muestra con los datos del Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos de 1994, se encuentran distribuciones similares en el ámbito nacional. Hay un 89,36% de docentes de sexo femenino y un 10,64% masculino, de los cuales el 83,31% trabaja en un solo establecimiento. Respecto de los niveles educativos, existe una similitud en la proporción de aquellos que han realizado un profesorado de nivel superior no universitario (57%), aunque en cuanto a los maestros normales nacionales formados en el nivel medio la muestra de este trabajo es significativamente menor (31,7% en el ámbito nacional).

### **3. La transformación curricular e institucional**

Uno de los campos prioritarios donde se expresan las políticas educativas es el currículo entendido en un sentido amplio. En él se manifiestan las finalidades y funciones que una sociedad le asigna a la educación y que se concretan en la elección de un proyecto pedagógico específico que articula y otorga significado a las prácticas escolares.

Por ello, es posible afirmar que un currículum es una construcción cultural en un doble sentido: en tanto su definición involucra circunstancias sociales e históricas que atraviesan la enseñanza institucionalizada, y en cuanto está atravesado, contextualizado, por la cultura institucional escolar propia de cada establecimiento.

Este tipo particular de mirada sobre lo curricular, propicia la participación activa de aquellos que tengan alguna responsabilidad en la decisión y realización del proyecto, al intentar saldar la brecha entre el currículum como expresión de las intenciones educativas y el modo de hacerlo operativo para concebir su desarrollo como un proceso de deliberación constante a distintos niveles.

En este sentido, el proceso de transformación curricular busca garantizar una base común de conocimientos acordados en el ámbito federal para todos los alumnos, que les permita un desenvolvimiento activo en la sociedad y que incorpore, articulándolos, los saberes necesarios para la inclusión sustantiva en su medio social específico.

Las políticas públicas se implementaron simultáneamente en los tres niveles de especificación:

\*Nivel nacional: recoge las necesidades, experiencias y aportes de las diferentes provincias que integran la Nación. Así, los Contenidos Básicos Comunes expresan los conocimientos, procedimientos y actitudes que todos los alumnos, vivan donde vivan, deben aprender. Los CBC representan el primer nivel de especificación curricular y comprenden los más amplios acuerdos en el ámbito federal, refrendados por todas las autoridades educativas del país. Estos acuerdos comprenden: a) orientaciones generales; b) orientaciones específicas; c) criterios para la elaboración de diseños curriculares compatibles; d) Contenidos Básicos Comunes.

\*Nivel provincial: El segundo nivel de especificación ha sido definido en el ámbito federal como “la explicitación fundamentada de un proyecto educativo en los aspectos más directamente vinculados con la enseñanza y el aprendizaje” (Documento del C.F.C y E, Serie A-8). Los Diseños curriculares provinciales tienen por función definir las normas básicas para la especificación y evaluación de los contenidos y procesos de enseñanza aprendizaje en diversos contextos políticos y socioeconómicos, y servir como código común para la comunicación entre los distintos protagonistas del quehacer educativo. Se elaboran en forma articulada entre las diferentes jurisdicciones a fin de garantizar una mayor coherencia político-educativa y pedagógico-didáctica en cada provincia y para hacer posible la comparación, la cooperación interjurisdiccional y la libre circulación de las personas.

\*Nivel Institucional: El tercer nivel de especificación curricular está representado por los Proyectos Educativos Institucionales. De este modo, cada escuela elaborará un Proyecto capaz de contener la especificidad de las problemáticas institucionales y al mismo tiempo garantizar lo establecido en los otros niveles, impulsando su

evaluación y revisión permanente. Cada jurisdicción establecerá los criterios de articulación horizontal entre establecimientos, resguardando la capacidad de iniciativa de cada uno.

De esta manera se presenta un modelo de desarrollo curricular que parte de acuerdos definidos en el ámbito federal para culminar en una instancia institucional que permite a los equipos docentes trabajar en la elaboración del proyecto de la escuela, encontrando el ámbito apropiado para analizar sus prácticas, avanzando hacia la profesionalización del rol. Así, la transformación de los contenidos curriculares ejerce una demanda directa de cambio sobre las propias instituciones en la medida en que son estas últimas quienes deben reacomodarse teniendo en cuenta las nuevas propuestas curriculares.

### **3.1. La planificación institucional**

#### **El proyecto educativo institucional**

El proyecto educativo institucional es la herramienta privilegiada de la gestión, en la medida en que permite que las prácticas pedagógicas sean el resultado de una acción deliberada y conscientemente planificada por los actores institucionales, cuya construcción requiere el establecimiento de espacios de decisión colectiva (M. C. y E., 1996).

El PEI permite el abordaje de la institución como totalidad, en la medida que apunta a identificar, explicitar, comprender y transformar los diferentes ámbitos y procesos de la vida institucional. Prevé, jerarquiza, pone en marcha y evalúa las acciones que llevan a alcanzar los objetivos propuestos en relación con los distintos proyectos innovadores específicos que de él se desprenden.

De acuerdo con los datos obtenidos **el 80% de los encuestados contesta que su escuela posee un Proyecto Educativo Institucional**, y sólo un 15% señala que no elaboró aún este tipo de instrumento de trabajo (anexo cuadro 17).

En relación con los temas centrales que se desarrollan en los proyectos, la mayor cantidad de respuestas afirmativas se agrupa en torno **al eje del mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los alumnos (20,7%)**. En segundo orden de importancia aparece **el eje sobre la relación escuela-comunidad (18,4%)**.

En tercer lugar, **se encuentra el eje de la adecuación y regionalización de contenidos (14,3%)**. En este sentido, se puede relacionar este dato con lo señalado anteriormente acerca del mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos, ya que para alcanzar este fin resulta fundamental adecuar los contenidos escolares a los intereses y necesidades de cada región. Otra modalidad de adecuación de los contenidos a la vida institucional en toda su complejidad se encuentra representado por la construcción de proyectos sobre contenidos transversales, que representa el 10,3% del total de respuestas. Los PEI de la muestra aparecen mayormente centrados en aspectos de tipo curricular.

Por último, cabe destacar que el porcentaje de docentes que manifiesta que su escuela aún se encuentra elaborando su proyecto institucional representa el 12,7% de la muestra. Como proceso de elaboración se entiende tanto al acercamiento a los materiales de lectura acerca del PEI como al análisis de las condiciones en las que se encuentra la escuela para la construcción del mismo (diagnóstico) (anexo cuadro 18).

En cuanto a los participantes en la elaboración del PEI, un poco más de la mitad de aquellos que contestan señala a los directivos y docentes como los responsables de su construcción (54,5%). Resulta interesante mencionar que la segunda opción en orden de importancia es la que incluye a la comunidad educativa en su conjunto (23,1%). Este dato podría estar indicando una tendencia a desarrollar procesos de apertura de la escuela hacia la comunidad (anexo cuadro 19).

A partir de la triangulación de los datos surgidos de las entrevistas, las encuestas y los proyectos institucionales podría pensarse que en el primer momento de elaboración del diagnóstico institucional, tanto directivos como docentes y comunidad participa para la construcción del mismo. Sin embargo, cierto desconocimiento acerca de las características concretas del proyecto por parte de los docentes, podría estar indicando un grado de

participación menor en etapas posteriores al diagnóstico institucional: **el 18% de los que dicen que su escuela cuenta con el PEI no describe las características principales del mismo, aunque sólo un 1% admite su desconocimiento.**

### **La participación de los docentes en la planificación didáctica**

En este apartado se toman en cuenta las preguntas dirigidas a indagar acerca de la planificación didáctica en las escuelas, lo cual permitirá apreciar algunas características de la dinámica de trabajo institucional. El análisis se divide en dos niveles, institucional y áulico.

Los datos surgidos de las encuestas muestran que **un 90,2% de los maestros contesta que su escuela elabora una planificación anual**. En la mayoría de los casos en que ésta tiene lugar, los docentes participan en la elaboración de este documento institucional (88,3%), lo que supondría un espacio de concertación de propuestas entre el personal docente y el equipo directivo (anexo cuadros 20 y 21).

Cuando los docentes consignan junto a quiénes realizan la planificación anual los agrupamientos más mencionados son las reuniones plenarias, los grupos informales y en último lugar, con un grupo menor de respuestas, se ubica la opción de reuniones por ciclo o por grado. Cabe destacar que un 11,5% realiza planificación anual en forma individual, aunque tal vez consideren paralelamente otras opciones (anexo cuadro 22). El 48,7% de las opciones indica que la planificación institucional se comparte con diferentes grupos de colegas. El 12% de los docentes encuestados no contesta esta pregunta.

Con respecto a la planificación de aula, un 33% de los maestros realiza su planificación en forma individual. Dado que este porcentaje es mucho más alto que el referido a la planificación institucional (11,5%) podríamos señalar que **el espacio de construcción de la planificación anual institucional se sostiene como un lugar de concertación y discusión de todos los docentes y que la planificación de la tarea cotidiana del aula mantiene una alta responsabilidad de cada docente en particular**.

Un 28,24% del porcentaje de respuestas hacen referencia a una planificación con los docentes de grado paralelo; un 19% a las reuniones con los docentes del mismo ciclo y un 13,9% a las reuniones con los docentes de la misma área. (anexo cuadro 25).

**Es decir, la planificación de las tareas de la clase se encuentra articulada en muchos casos con otros docentes de la institución aunque predomina una modalidad de agrupamiento basada en los grados por sobre otro tipo de agrupamiento que favorezca una mayor articulación intra-institucional.**

Con respecto al tipo de planificación de aula, la forma más utilizada es la planificación anual, mientras que las planificaciones más innovadoras, como por ejemplo por proyecto son escasamente utilizadas (18 encuestados lo cual representa al 3,6% de la muestra) (anexo cuadro 26).

Por lo dicho anteriormente se puede señalar que la transformación educativa pareciera no haber impactado aún a nivel del tipo de planificación del aula. Se mantiene la lógica de calendario (por mes, año, semana, etc.) antes que una lógica más directamente relacionada con las necesidades pedagógicas derivadas del tipo de contenido o la organización de actividades.

### **El uso de los documentos curriculares en la planificación**

#### **a) La planificación anual**

Los documentos curriculares se destacan como fuente principal de la planificación anual. Entre ellos, un 34% de las respuestas se refieren al uso de los CBC. Si se incluye en este ítem a aquellas respuestas que remiten al uso de los “CBC en la escuela” (12%), se deduce que casi la mitad de las opciones (47%) se vinculan con los CBC como fuente para el planeamiento. El 12,7% de las respuestas eligen los diseños curriculares provinciales como fuente principal de la planificación anual.

**Estos resultados reflejan que prácticamente el 60% de las categorías seleccionadas por los docentes incluye el uso de nuevos materiales curriculares para esta planificación (anexo cuadro 23).**

Al interpretar este dato es necesario tener en cuenta las características propias de cada provincia en los procesos de puesta en marcha de la transformación educativa y considerar las diferentes representaciones que tienen los docentes sobre los documentos curriculares provinciales. Se destaca la particular visión de algunos docentes sobre los documentos llamados “borradores”, ya que ha sido frecuente la respuesta: “como es borrador no es necesario incluirlo”. Podríamos hipotetizar sobre la existencia de una percepción de cambio curricular fundada en la sustitución de un programa por otro, en lugar de una lógica de construcción continua<sup>6</sup>.

Como segunda fuente de planificación, los libros de texto son los más mencionados (28%). Aunque se carece de datos respecto del año de edición de los libros utilizados, es posible hipotetizar que, aquellos publicados después de la aparición de los CBC, han modificado los contenidos que desarrollan.<sup>7</sup>

**En síntesis, los nuevos contenidos han llegado a las escuelas tanto por medio de los documentos curriculares, provenientes de la Nación y de las provincias, como por medio de las innovaciones en el ámbito editorial.**

### **b) La planificación para el trabajo en el aula**

Con respecto a los materiales que los docentes dicen utilizar para planificar sus clases, cabe destacar que la mayor parte de los mismos hace uso de sus planificaciones anuales, mensuales y diarias como fuente central, opción que representa el 19% de las respuestas. De los datos surge que el segundo lugar lo ocupan los libros de texto, con el 18%, y/o las fotocopias de libros (11%) que es otra manera de acceder a la información de dichos textos. Seguido a éstas se ubican opciones tales como el uso de revistas y libros de ejercitación, así como los CBC en el aula.

Otra fuente de planificación para el aula está conformada por los documentos curriculares. Los docentes identifican a los CBC (5,8%) y a los diseños curriculares, tanto los previos a la reforma como aquellos que son producto de la transformación educativa. Esta última opción representa el 8% de las respuestas, ocupando los nuevos diseños curriculares solamente un 3% dentro del total (anexo cuadro 25).

La preponderancia del uso de dichos documentos al nivel de la planificación anual a diferencia del nivel de la planificación áulica, podría entenderse como una forma lógica de selección de los contenidos, ya que los mismos están pensados como pivote desde el cual se construye un diseño curricular institucional. Asimismo, es posible que la selección de aquellos

<sup>6</sup> Cabe recordar que, a la fecha del trabajo de campo, julio y agosto, algunas de las escuelas acababan de recibir el diseño curricular provincial.

<sup>7</sup> Hay que tener en cuenta que de las 24 escuelas de la muestra, 22 instituciones reciben bibliografía del Plan Social Educativo, programa que se instala dentro de la transformación educativa argentina.

contenidos de los CBC o de los diseños provinciales a ser trabajados en la clase, se realice durante la planificación anual y no resulte imprescindible retomar estos documentos a la hora de planificar la tarea en el aula.

**Estas respuestas reflejan que para la organización de actividades para el abordaje de los contenidos en el aula, los textos, libros de ejercitación, revistas, etc., resultan materiales más pertinentes al brindar alternativas de trabajo con los alumnos en función de los contenidos a desarrollar.**

## **La constitución de equipos docentes para el trabajo de planificación con los documentos curriculares**

Para realizar el trabajo de planificación anual con los nuevos documentos curriculares, suelen conformarse distintos tipos de agrupamientos de personal docente. La modalidad que más respuestas ha concentrado es la convocatoria a todo el personal docente de la institución: un 39,5%.

En segundo lugar los docentes mencionan las reuniones por ciclo (25% de las respuestas) y en tercer lugar las reuniones con docentes del mismo área y ciclo (16% de las respuestas).

La planificación individual aparece mencionada en el 13% de las respuestas. (anexo cuadro 24). Estas respuestas ponen de relieve que la llegada de nuevos materiales curriculares propicia instancias de trabajo en equipo para su lectura y discusión.

### **3.2. Los nuevos lineamientos curriculares**

#### **Acerca del proceso de transformación curricular**

En todo proceso de transformación educativa, resulta imprescindible contar con el consenso de los docentes para llevarlo adelante. En este sentido es importante consignar las opiniones de los docentes respecto del proceso de transformación curricular y de la capacitación que los prepara para afrontar el proceso.

En este sentido, el 56,3% de los encuestados responde estar de acuerdo con la reforma de contenidos, el 20,8% no tiene una opinión favorable y un 22,7% no contesta frente a este interrogante (anexo cuadro 50).

De los que contestaron afirmativamente hay un 8,4% que no fundamenta su respuesta. Si se consideran solamente las respuestas afirmativas con fundamentación, un grupo importante de las mismas (33,5%) gira en torno al valor de la actualización de los contenidos en tanto se considera que los viejos contenidos de la enseñanza eran inadecuados por su desvinculación con la realidad actual y/o porque no respondían a los avances producidos por la ciencia y la tecnología (13,3%). El tema de la renovación de contenidos y la actualización también se destaca en la sección correspondiente a los CBC donde también se valora en primera instancia este aporte de los nuevos contenidos. (anexo cuadro 51)

Otro conjunto de respuestas, un 8,2%, se relaciona con la visión de la reforma de los contenidos como un camino que permite mejorar la educación mientras que un 15,4% se vincula con la percepción de que esta reforma permite seleccionar y organizar mejor los contenidos.

Por otra parte, hay un número de respuestas, que si bien acuerda con la transformación de contenidos indica señalamientos acerca de algunos aspectos que deberían ser tenidos en cuenta para que esta reforma pueda ser llevada a la práctica. En este sentido, los aspectos que se cuestionan se agrupan alrededor de los siguientes problemas:

\*los procesos de implementación, dado que los mismos no tienen en cuenta los tiempos institucionales y profesionales escolares (6,8%)

\*la dificultad que plantea la adecuación de los contenidos por ser muy elevados (6,5%) teniendo en cuenta la población estudiantil y la actual formación docente,

\*la necesidad de rejerarquizar la profesión docente (1,3%) y de mejorar las condiciones en que se encuentra la infraestructura escolar y el equipamiento (0,6%).

Con respecto a aquellos docentes que contestaron negativamente (107 encuestados), un 28% de los mismos no especifica ninguna crítica en particular (30 encuestados). Al analizar solamente las respuestas manifiestas acerca de los aspectos con los cuales no se acuerda de la reforma de contenidos, se encuentran dos grupos de respuestas.

El primero agrupa a aquellas respuestas que se refieren a los contenidos curriculares. En este sentido, el porcentaje más elevado, 24,6%, se corresponde con la afirmación que sostiene que los contenidos son los mismos que los que se estaban impartiendo y que lo único que ha variado es la terminología. En un segundo lugar se ubican aquellas respuestas que aluden al anterior currículum señalando que el currículum previo resultaba más orientador (15,5%) o que los contenidos anteriores eran suficientes para el trabajo en clase (11,6%). A lo largo de la investigación es la primera vez que aparece la disconformidad con la transformación de los contenidos sobre la base de la reiteración de los mismos; de hecho la actualización y renovación constituye el aspecto que más se valora.

El segundo conjunto de respuestas alude a cuestiones relativas a la política educativa, como por ejemplo, el desacuerdo con los procesos implementados o por disconformidad con la reforma en general. La mayor parte de estas respuestas se relacionan con la situación económica que atraviesan las escuelas y los docentes en particular (15,5%). (anexo cuadro 52)

En relación con los desafíos más importantes que plantea la transformación curricular en el marco de las instituciones, los docentes mencionan, en primer lugar a aquellos relacionados con la necesidad de aumentar la participación de los actores institucionales en el cambio que se está llevando a cabo. En este sentido podría hipotetizarse sobre la percepción de los docentes en cuanto a que para que esta transformación pueda consolidarse es fundamental el compromiso de toda la comunidad educativa. En segundo lugar, se ubican aquellos relacionados con la mejora en las ofertas de capacitación docente y también se destacan demandas vinculadas a la infraestructura y al equipamiento de las instituciones. Es necesario destacar que un amplio número de los encuestados no contestó acerca de esta temática.

Si se comparan estas respuestas con aquellas obtenidas en el caso de los nuevos marcos curriculares, CBC y/o nuevos diseños, aparecen problemáticas similares, tales como el problema que surge de la infraestructura y el reclamo sobre la capacitación para el tratamiento de los nuevos contenidos. Se aprecia aquí con mayor importancia el tema del involucramiento tanto de los actores institucionales como de la comunidad en su conjunto en el proceso de transformación

El espacio abierto para las opiniones espontáneas fue utilizado por menos de la mitad de los docentes para manifestarse acerca de la encuesta o sobre alguna problemática en particular. Las respuestas más frecuentes referidas a la transformación se agrupan en torno a la situación salarial y los reclamos sobre la capacitación, ya sea para adecuar la misma en función de las necesidades planteadas por la reforma o para mejorar las condiciones en que se realiza dicha capacitación. Aparecen aquí, aunque con distinto orden de importancia, algunos de los aspectos señalados para el caso de los CBC y los diseños como deficitarios. Otros temas adquieren en las opiniones generales mayor relevancia, tal es el caso de la situación salarial o el de los tiempos de la implementación de la reforma educativa. Pareciera que a la

hora de pensar en la transformación en general se diera un espacio mayor a reclamos más generalizados del discurso gremial docente, cosa que no sucede exactamente de la misma manera cuando se indaga por un proceso de cambio en el ámbito específico de cada institución en particular.

### **La capacitación de los docentes**

La reforma educativa priorizó entre sus acciones la capacitación docente en servicio para la mejor implementación de la transformación curricular. Para ello, se ha creado en 1995 la Red Federal de Formación Docente Continua. En los últimos dos años y en concordancia con ello, la enorme mayoría de los encuestados realizó cursos de capacitación (89,4% frente a un 8% que no realizaron, anexo cuadro 12).

De los docentes que se han capacitado, la mayoría accedió a cursos promovidos desde los organismos oficiales, ya que una importante proporción se concentra en la Red Federal de Formación Docente Continua y Ministerios Provinciales como proveedores de capacitación. En este sentido, la capacitación se vincula con los procesos de transformación curricular e institucional, dado que son las prioridades establecidas a nivel nacional (51,5%). Los gremios y las universidades suman algo más del 8% y los institutos privados mantienen una cierta presencia, el 12,75%. Sólo un 3% de las respuestas hacen referencia al lugar de trabajo como centro de la capacitación (anexo cuadro 13).

Para la lectura de estos datos hay que considerar que las provincias tienen a su cargo la implementación de los cursos, y la modalidad adoptada en la mayoría de los casos ha sido la convocatoria pública a diversas instituciones para la organización de los cursos. De esta manera, los gremios, las universidades, los Institutos de Formación Docente y organismos privados pueden ser oferentes de cursos de la Red, pudiendo los docentes aquí encuestados no haber distinguido entre el ente organizador y la institución específica en la cual se realizó la capacitación en sus respuestas.

Si se considera el contenido de los cursos, se encuentra entre las temáticas más mencionadas la actualización en los contenidos (68%), especialmente entre aquellas áreas consideradas tradicionalmente básicas (60,4%):

\*Lengua: 20,2%

\*Matemática: 14,6%

\*Ciencias Naturales: 13,4%

\*Ciencias Sociales: 9,2%

Las áreas más novedosas para la mayoría de los diseños curriculares, aparecen escasamente mencionadas (Tecnología: 2,8%; Formación Ética y Ciudadana: 0,09%), aunque se registra una preocupación por recursos tecnológicos recientemente incorporados a la escolarización, como es la informática (4,7%).

Esta distribución temática se vincula con las prioridades establecidas por la Red para la capacitación en los últimos dos años dado que los módulos de capacitación se han dirigido concretamente a la actualización curricular e institucional en función de las propuestas

surgidas a partir de la ley Federal de Educación (adopción de los CBC en un primer momento y de los diseños provinciales en la actualidad).

Además de las áreas curriculares, la problemática más mencionada es la referida a las Teorías de Aprendizaje (6,9%), cuestión también vinculada con la organización de las ofertas de la Red Federal que prevé el curso “Sujeto de Aprendizaje” como parte del trayecto de capacitación. Contrariamente, contenidos como dinámica de grupos, psicología evolutiva o evaluación, no alcanzan cada una el 1% de las temáticas abordadas. Construcción del PEI, gestión institucional, transformación curricular en general o Ley Federal, suman un total de 8%, teniendo escasa relevancia en la consideración aislada de cada uno de ellos (anexo cuadro 14).

Al analizar los aportes que se valoran de los cursos, se observa una gran dispersión en las respuestas. Por una parte, el reconocimiento más frecuente se centra tanto en los contenidos como en la didáctica de las disciplinas (14,7 y 16,4% respectivamente), aunque si a esta última categoría se le suman las estrategias de enseñanza y el uso de nuevos materiales didácticos, se observa una fuerte valoración de lo metodológico (28,1%).

Si se consideran sólo las respuestas respecto de los aportes en los contenidos y la didáctica de las disciplinas, a diferencia de las claras expresiones respecto al tema trabajado en el curso, la referencia a los aportes se expresa más en términos generales que en términos de los contenidos específicos de las áreas trabajadas (el 63,6% de las respuestas refiere al aprendizaje de nuevos contenidos mientras que sólo en el 36,4% restante se acota a la disciplina en cuestión). Si bien en la didáctica de las disciplinas esto vuelve a ocurrir, es menos llamativo, ya que sólo un tercio de las respuestas se formula de esa manera. Cabe resaltar la importancia asignada a los aportes didácticos en el área de Lengua, que concentra la mayor proporción de respuestas.

Por otra parte, un conjunto importante de respuestas refleja una valorización de los cursos en tanto les han permitido mejorar a los docentes su práctica cotidiana en el aula (8,4%), mientras que también se los valora como un espacio para la reflexión y el intercambio de ideas entre colegas (7,4%). Por último, resulta llamativo que casi el 10% de quienes realizaron capacitación no consigna aporte alguno (anexo cuadro 16).

De una u otra forma, puede decirse que los cursos parecen haber satisfecho al menos algunas de las expectativas de sus concurrentes, ya que sólo el 0,5% considera que los mismos no les aportaron nada (5 casos). En cuanto a la duración de los cursos, el 20% de los docentes no responden a la pregunta. Del 80% que si contesta, el 20% concurrió a cursos de hasta 20 horas y el 80% a cursos entre 20 y 50 horas o más. La mayoría de los cursos se concentran en la categoría 31 a 40 horas, coincidente con la normativa de la Red Federal de Formación Docente Continua, que como se mencionó al comienzo, aparece como la mayor oferente de capacitación (anexo cuadro 14).

### **3.2. 1. Los CBC**

El análisis respecto de la utilización de los CBC permite una distinción entre el trabajo en el ámbito institucional, dentro de lo cual se incluye la recepción y la circulación del documento, y el uso a nivel del aula, considerando aquí la adopción de los contenidos en la práctica docente.

#### **La recepción de los CBC**

En relación con la recepción, la mayoría de los docentes (93,5%) recibió los documentos curriculares con los nuevos contenidos. Sólo el 1,2% de los docentes manifiesta no haber recibido los CBC sin encontrarse diferencias de acuerdo a la zona o nivel de rendimiento de las escuelas (anexo cuadro 28).

Se manifiesta haber recibido información sobre los CBC a través de sus directivos en primer lugar: un 54%. Otros medios que han canalizado esta información son los colegas (10,3%) y las autoridades provinciales (9,7%, anexo cuadro 29).

Con respecto al uso dado en la institución a los CBC, la mayoría de los docentes encuestados señala que leyó dicho documento. Resulta bastante significativo que el 10% de los maestros de la muestra manifiesten no haber leído dicho documento, teniendo en cuenta la importancia que posee la lectura del mismo en el proceso de transformación (anexo cuadro 30).

La forma de utilización de los CBC en la institución puede discriminarse entre un uso vinculado con un trabajo de análisis sobre los mismos y un uso relacionado con la aplicación al nivel de la planificación de la actividad en el aula.

Por un lado, hay un conjunto de respuestas relacionadas con el análisis grupal o el uso a modo de consulta de los CBC (15%). Por el otro, respuestas que hacen a acciones de adecuación de los nuevos contenidos ya sea para la selección y/o para la inclusión de nuevos contenidos a la planificación, tanto en el nivel individual como institucional (64%).

Dentro de la categoría de “planificación”, que en sí misma es la de mayor importancia (44%), se incluyen las respuestas vinculadas con la elaboración de proyectos de aula particulares tanto como aquellas que no especifican para qué tipo de planificación recurren a los CBC. Esto se diferencia de su uso en la elaboración de proyectos para ciclos o áreas, subsumidos en la categoría de planificación institucional (7,4%), aunque no son respuestas excluyentes. (anexo cuadro 31)

En síntesis, la descripción acerca de cómo se usan los CBC en la escuela estaría reflejando ciertos esfuerzos por incorporar los nuevos contenidos en instancias que, como los distintos tipos de planificación escolar, constituyen momentos para volver a pensar y reorganizar las temáticas a abordar con los alumnos.

## **La adopción de los CBC**

En este apartado se agrupan las preguntas dirigidas a indagar sobre el proceso de adopción institucional de los nuevos contenidos (CBC)<sup>8</sup>.

### **a) Aportes que presentan los CBC para su implementación en la escuela**

Con respecto a los aportes, los mismos pueden agruparse en función de categorías referidas a problemáticas comunes. Un primer grupo de respuestas, agrupa las opiniones directamente asociadas con la renovación y la actualización de los contenidos (anexo cuadro 32). Esta valoración coincide con la demanda instalada en la comunidad educativa desde los inicios mismos de la vuelta a la democracia<sup>9</sup>.

Otro conjunto de respuestas se refieren al metamensaje pedagógico que subyace en los CBC, desde la perspectiva de los docentes. Aquí se ubican, opiniones tales como, “mejoran la estructuración de los contenidos”, “proporcionan mayor orientación, “aportes para la planificación”.

También pueden señalarse un grupo de respuestas con menor representación que estarían dando cuenta del papel de los CBC en el cambio de las dinámicas de trabajo entre los docentes: trabajo en equipo, códigos, criterios comunes y trabajar por proyectos.

Finalmente, otras respuestas aluden a cuestiones más generales vinculadas con los CBC, como por ejemplo, que los mismos “favorecen la reflexión”.

Un último dato, aunque no menos importante, con respecto a los aportes estaría dado por la cantidad de docentes que no respondieron esta pregunta, cifra que alcanza al 14% sobre el total de respuestas y el 25% sobre el total de encuestados que responde sobre los CBC. Que un grupo de docentes no mencione aportes, distinto de la categoría ninguno (1,2%), podría estar hablando del grado de lectura y análisis de los mismos ya que contestar sobre esta temática exige alguna mirada, aunque sea global, sobre el nuevo documento curricular.

### **b) Obstáculos que presentan los CBC para su implementación en la escuela**

En cuanto a los obstáculos para la implementación de los CBC, los docentes identifican claramente las dificultades edilicias y de equipamiento como el obstáculo más importante (anexo cuadro 33). Dentro de este grupo pueden diferenciarse las siguientes respuestas: falta de material didáctico –incluye materiales para laboratorio, materiales para trabajo con los alumnos, infraestructura inadecuada . A esto se suman respuestas que si bien obtienen un porcentaje menor pueden agruparse dentro del mismo ítem: mobiliario inadecuado, aulas insuficientes y falta de laboratorio.

Aparece aquí claramente la situación que se produce a raíz de la actualización de contenidos y los recursos que la misma requiere. Habría que preguntarse si solucionadas las falencias de este tipo se podría dar un proceso de implementación de los nuevos contenidos en las escuelas. Lo que sí está planteando este dato es que desde la perspectiva de los docentes esto constituiría, en tal caso, una ayuda importante para ello.

---

<sup>8</sup> Para esta información hay que tener en cuenta que no se contempla al total de los encuestados sino a aquellos que contestan sobre los CBC específicamente: 285 docentes contestan sobre CBC y 83 docentes contestan sobre CBC y diseño curricular al mismo tiempo.

<sup>9</sup> Véase conclusiones finales del Congreso Pedagógico. Cabe destacar que muchas de las provincias no habían modificado sus diseños provinciales.

Otro grupo de respuestas de los docentes están referidas a dificultades concretas que plantean los nuevos contenidos curriculares. En este sentido, señalan tanto problemas vinculados con la selección y la presentación de los contenidos como aquellos relacionados con dificultades para su adopción, entre las que se destacan inadecuación de los mismos a la realidad socioeconómica y cultural de la comunidad y elevado nivel en relación con los alumnos de la institución. Se agregan a estas: vocabulario técnico complejo, necesidad de mayor explicitación, contenidos amplios, flexible pero falta delimitar contenidos por año y necesidad de adecuación de actividades al medio escolar.

Como se mencionó en la descripción de la muestra, hay que tener en cuenta que la situación socioeconómica de la población que constituye la matrícula de la mayoría de las escuelas es de fuerte precariedad, tanto desde el punto de vista del capital material como cultural.

Esta asignación de dificultades a los contenidos puede estar haciendo referencia a una situación compleja donde no aparecen con claridad las propias dificultades de los docentes para adecuar los CBC a las distintas situaciones socio culturales que se plantean en las comunidades donde se insertan las escuelas. Este punto es importante para pensar en el reclamo de la capacitación, que se describe a continuación, así como la posibilidad de adecuación de las políticas de capacitación al nivel socio educativo de comunidades cada vez más pauperizadas.

En este sentido, es posible identificar un conjunto de respuestas vinculadas con el proceso de adopción de los nuevos contenidos. Las mismas se refieren en primer término a la necesidad de capacitación docente previa.

Toda renovación requiere de nueva capacitación, sobre todo en nuestro país en donde la renovación curricular en el ámbito nacional se implementa por primera vez. Sin embargo, lo que los docentes están reclamando es la necesidad de que esa capacitación se realice en forma previa a los procesos de implementación, lo cual se encuentra profundamente asociado con la distancia que encuentran entre el discurso, los documentos, y el momento de la aplicación en la práctica cotidiana.

Esta última preocupación podría relacionarse con lo descripto anteriormente, al señalar en apartados anteriores, la alta valoración de los aspectos metodológicos entre los aportes más destacados de los cursos de capacitación, en tanto serían apoyos para la traducción práctica de los nuevos contenidos.

Junto al problema de la capacitación docente previa es posible ubicar otras respuestas que hacen a la problemática de la implementación: falta de orientación, falta de información, no se implementó progresivamente.

Estas últimas, si bien obtienen un porcentaje importante, no parecen encontrarse entre las principales prioridades de los docentes al pensar en obstáculos para la implementación. Cabe recordar que una crítica que comúnmente se escucha sobre los CBC es la falta de consideración del tiempo escolar para su puesta en marcha. Sin embargo, la falta de implementación progresiva y el reclamo de capacitación docente previa se ubica por debajo de categorías asociadas a otras problemáticas.

Por último, resulta interesante señalar algunas respuestas que tienen que ver con la mención de las condiciones de trabajo docente como obstáculo para la implementación de los CBC.

Entre estas se ubican respuestas tales como falta de tiempo y bajos salarios docentes. En principio, pareciera que la incidencia de este tipo de factores, tan propios y justos de los reclamos gremiales, no son percibidos por los maestros como un obstáculo mayor a la hora de pensar en la adopción de los nuevos contenidos.

### c) La adopción de los CBC y las distintas áreas curriculares

En lo que se refiere a la implementación de los CBC al nivel de las áreas curriculares se obtiene la siguiente información (anexo cuadro 34). Si se consideran las 4 áreas tradicionales, ellas son las que reciben el mayor número de respuestas (alrededor del 17%), mientras que el resto no siempre es mencionada para consignar el grado de avance en la implementación, lo cual muestra que son áreas aún poco trabajadas. En la totalidad de las áreas, los porcentajes obtenidos en la categoría de implementación en marcha superan a las de implementación formal, en discusión o que aún no se integraron.

Se destaca entre las áreas tradicionales (Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) la percepción de los docentes de un mayor grado de implementación. Esto coincide en los dos primeros casos con lo analizado en los cuadernos de clase como se detallará a continuación. Sin embargo, respecto de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales los docentes también manifiestan grados de implementación importantes si bien esto no coincide con lo observado en los cuadernos.

En relación con las nuevas áreas como Formación Ética y Ciudadana y Tecnología presentan porcentajes distribuidos en forma más pareja entre las cuatro categorías, aventajando apenas las opciones de implementación formal e implementación en marcha. Esto no se condice con lo analizado a partir de los cuadernos. Cabe señalar que en el caso de Formación Ética y Ciudadana las respuestas deben leerse desde la perspectiva de algunas provincias que identifican esta área con la enseñanza de la Religión, cosa que sí aparece en los cuadernos de clase. El área de Tecnología presenta la mayor proporción de respuestas en la categoría “no se integraron” y está prácticamente ausente en los cuadernos de clase.

Finalmente, las áreas consideradas especiales (Educación Física y Educación Artística), presentan una situación intermedia entre los grupos anteriores.

### **3.2.1. Los diseños curriculares provinciales**

#### **Recepción de los diseños curriculares provinciales**

En el marco de la transformación en marcha entendemos por diseño curricular “ la explicitación fundamentada de un proyecto educativo en los aspectos más directamente vinculados a los contenidos y procesos de enseñanza y aprendizaje.”<sup>10</sup>

En cuanto a su función, consiste en “establecer las normas básicas para la especificación, evaluación y mejoramiento de los contenidos y procesos de enseñanza aprendizaje en diversos contextos políticos y socioeconómicos, y servir como código común para la comunicación entre los distintos protagonistas del quehacer educativo.”<sup>10</sup>

Los diseños curriculares provinciales constituyen el espacio de concertación entre los principales actores del sistema educativo provincial. En este sentido, en relación con la participación de los docentes en el proceso de elaboración de los diseños provinciales, un 48% de los docentes encuestados manifiesta no haber sido parte de este proceso (anexo cuadro 35).

Entre aquellos que han participado (159 docentes sobre un total de 510), se manifiesta haberlo hecho principalmente a través de los procesos de consulta de las distintas provincias (44%) así como en reuniones informales que incluyen la discusión con otros colegas (24,8%, anexo cuadro 36).

En algunos casos, se han realizado acciones específicas para la implementación y/o difusión de los nuevos materiales curriculares provinciales (39,4%, anexo cuadro 36). Entre dichos casos, el mayor número de respuestas no especifica qué tipo de acción se realizó para tal fin salvo a modo de trabajo grupal (56,7%, anexo cuadro 37).

De aquellos que llevaron a cabo acciones de difusión se encuentran fundamentalmente actividades relacionadas con un trabajo de discusión de los materiales en el ámbito institucional, dirigidas también a informar a la comunidad educativa (15,4%). La iniciativa para las acciones de difusión del nuevo diseño es adjudicada por los docentes en primer lugar al ámbito institucional (18,4%) y en segundo lugar a la acción provincial (10,2%, anexo cuadro 39).

Vale decir que en este nivel de especificación curricular, el segundo nivel, serían desde la perspectiva de los docentes de la muestra cada una de las escuelas quienes más toman la responsabilidad de difundir el nuevo marco curricular provincial.

La mitad de la muestra (52,9%) no sabe o no contesta acerca de las acciones llevadas a cabo. Podríamos decir que, o bien aún no se ha llegado con el diseño a la escuela, como se señaló anteriormente, o bien las acciones se registran sólo a nivel de la escuela.

En cuanto a las acciones de implementación del nuevo diseño en la planificación, el 41% de los encuestados consigna haber realizado esta tarea (anexo cuadro 40).

Del conjunto de respuestas se desprenden dos tipos de acciones principales, aquellas vinculadas con la adopción explícita de los nuevos contenidos y aquellas relacionadas con acciones de preparación para el proceso de adopción curricular. En lo que refiere a las primeras puede decirse que, en la mayoría de los casos, se ha optado por un trabajo de adopción de nuevos contenidos a través de su incorporación a la planificación, la elaboración de proyectos de área y de ciclo o la integración entre áreas (35%, anexo cuadro 41), a fin de adecuarlos a las necesidades y a las demandas de la región a la cual pertenece la institución.

<sup>10</sup> Documento para la concertación A-8 Ministerio de Cultura y Educación-1994.

Se encuentra aquí nuevamente la situación mencionada en otras secciones respecto del intento en las escuelas por avanzar en nuevas formas de trabajo y articulación institucional.

En lo que hace al segundo tipo de estrategias de implementación en la planificación se menciona la de capacitación en los nuevos contenidos que puede relacionarse con todo proceso de cambio curricular que, como ya se vio, se condice con la información obtenida respecto de la capacitación y del proceso de adopción de los CBC.

Por otra parte, en este punto también aparecen respuestas que se agrupan en torno a una etapa de lectura y análisis de los documentos (8%). Esta diferencia se remite a los distintos momentos del proceso de cambio curricular en los que se encuentra cada una de las provincias relevadas así como a la propia dinámica de cada institución ya que, como se vio, los docentes ven a las escuelas con un nivel de participación importante en lo que hace a las iniciativas de acción vinculadas con el nuevo diseño.

### **La adopción de los diseños curriculares provinciales**

En aquellas provincias donde ya se estaba trabajando con el nuevo diseño provincial al momento del trabajo de campo (164 encuestados contestan acerca del mismo) las opiniones acerca de los documentos curriculares ofrecen la siguiente información.

En cuanto a las **fortalezas de la institución para la adopción del nuevo diseño**, es decir, aquellos factores positivos que se asocian con dicho proceso desde la perspectiva de los docentes, descontando los que no contestan (18,3% del total de encuestados que responde a esta pregunta) la mayor cantidad de respuestas se agrupan en torno a la existencia de **una buena disposición de los docentes frente al cambio propuesto** (22,5%, anexo cuadro 42).

A continuación se ubican las respuestas referidas a las **mejoras en las condiciones del trabajo pedagógico (21,8%)** en tanto los diseños favorecen al mismo a través de la flexibilidad y la libertad en la selección de nuevos contenidos. A esta puede sumarse la categoría que se refiere al **apoyo al trabajo docente (13,3%)** la cual se dirige en la misma dirección, esto es facilitar la tarea diaria del maestro, llegando de esta manera a aglutinar el mayor número de respuestas.

Resulta interesante señalar la presencia de opciones que refieren al cambio en la dinámica institucional en función del nuevo diseño, cuyo porcentaje si bien no obtiene un lugar preponderante (8,6%), constituye un dato importante a tener en cuenta al considerar los intentos señalados en los capítulos anteriores por avanzar hacia una nueva lógica de trabajo y articulación institucional.

En relación con **las debilidades**, se señala que el mayor obstáculo está representado por la **capacitación inadecuada** que se recibe (19,8%, anexo cuadro 43, a diferencia del 9,6% que la considera adecuada al plantear las fortalezas institucionales dentro del proceso). Casi al mismo nivel, el segundo lugar lo ocupan respuestas relacionadas con **los problemas de infraestructura y equipamiento en la institución (19,2%)** para implementar los nuevos cambios curriculares.

Hasta aquí puede decirse que existe casi coincidencia entre aquellos factores percibidos como obstáculos para el trabajo con los nuevos contenidos ya sea los CBC y/o el nuevo diseño de la provincia. Así, el problema de la capacitación y el de la infraestructura y el

equipamiento constituyen los puntos nodales a resolver, desde la perspectiva de los docentes, para avanzar en el proceso de transformación curricular.

El tercer grupo de respuestas se centra en cuestiones relativas a la **organización de la institución**, ya sea en las dificultades comunicacionales, la falta de espacios institucionales para el trabajo colectivo o el escaso compromiso de los padres con la tarea educativa de la escuela. Por último, se ubican aquellas debilidades propias de los nuevos contenidos, como por ejemplo, su inadecuación a la realidad de la comunidad o la dificultad en el manejo de los mismos (12%).

De las respuestas obtenidas, es posible señalar la presencia de elementos de las mismas características percibidos como fortalezas o debilidades. De este modo, así como la presentación de los contenidos en los nuevos diseños facilitan la tarea pedagógica, al mismo tiempo son concebidos como amplios o elevados dificultándose su adopción.

Asimismo, la disposición al cambio de los docentes resulta un factor positivo para la transformación, aunque se señalan simultáneamente problemas para lograr una organización institucional propicia para canalizarla. Es posible que los énfasis en unos u otros aspectos se encuentren vinculados con las estrategias curriculares propias de cada provincia y con el poco tiempo con que se ha trabajado en las instituciones con los nuevos diseños.

Respecto de la **integración de los nuevos diseños en las distintas áreas curriculares** se pueden señalar algunas disparidades. En primer lugar, existe una marcada diferencia entre la cantidad de respuestas obtenidas para cada área (anexo cuadro 44).

Mientras la mayoría de los encuestados analiza el grado de avance para las áreas tradicionales, esta proporción desciende casi a la mitad en las áreas especiales y a dos tercios en las áreas de Tecnología y Formación Etica y Ciudadana. Llama la atención que el número de respuestas para el área de Ciencias Naturales se ubique por sobre, por ejemplo, el área de Matemática, aunque la primera tenga escasa presencia en las actividades que realizan los alumnos en los cuadernos.

Los niveles de integración de los nuevos diseños curriculares son mayores que en el caso de los CBC, aunque en ambos casos se mantiene el mismo grado de diferencias entre las áreas nuevas y las tradicionales. El mayor nivel de incorporación de los nuevos contenidos podría explicarse por la función misma del diseño, ya que por una parte, su existencia indica que la provincia ya se encuentra en proceso de transformación curricular con un cierto grado de avance, y por otra, en tanto representan el segundo nivel de especificación curricular, se encuentran más cercanos a su puesta en práctica en las escuelas. De todos modos, hay que considerar que las apreciaciones de los docentes a este respecto no necesariamente se corresponden con lo que acontece en las aulas.

Del análisis de los datos se desprende que el área de Lengua y Matemática son aquellas que mayores niveles de integración consideran los encuestados han tenido desde la implementación de la reforma educativa, habiendo pasado ya por las etapas de discusión previa. El segundo lugar, es ocupado por el área de Ciencias Naturales seguido por Ciencias Sociales, siendo Tecnología como área más nueva en los diseños la de menor nivel de adopción y encontrándose en mayor proporción en etapa de discusión.

En relación con la educación artística, cabe señalar que en algunas provincias todavía no se han realizado las especificaciones para este grupo de contenidos; esta puede constituir una explicación para el bajo grado de avance en la incorporación de nuevos contenidos en relación con las áreas tradicionales.

### **3.2.3. Los nuevos contenidos en la práctica del aula**

Con respecto a la modificación de la práctica a partir de los CBC, un 60,6 % de los docentes que responden sobre los mismos manifiesta haber modificado su práctica en función de los nuevos contenidos, el 23,7 % señala que su práctica no se modificó y un 15,8% no sabe o no contesta (anexo cuadro 46).

Aquí se percibe cierto grado de distancia entre el nivel discursivo y la práctica ya que la mayoría de los docentes leyó los CBC e indica cierta apropiación en la planificación, pero en el momento de pensar en modificaciones concretas en el aula el número se reduce. Otra explicación a esta situación podría remitir a la percepción de que los CBC no aportan nada nuevo a lo que ya se venía realizando, si bien esto no aparece con mucha fuerza entre el conjunto de las respuestas de los docentes respecto de este tema.

Resulta interesante apuntar en este sentido que la mayoría de las modificaciones que los docentes señalan se relacionan con la transformación de las estrategias de enseñanza (28,4%, anexo cuadro 47).

Esto puede vincularse con un importante hallazgo del análisis de cuadernos: cuando se incluyen CBC conceptuales y los correspondientes procedimentales se presenta una renovación en el estilo didáctico. Conviven ejercitaciones mecánicas con actividades más creativas, que involucran la participación y reflexión del alumno. Esto es, el trabajo con los nuevos contenidos pareciera promover en los docentes la búsqueda de renovación en las estrategias de transmisión tanto al nivel del discurso como de la práctica.

La incorporación de nuevos contenidos (13,5%) y la integración de los mismos (7,8%) son otro tipo de modificaciones relevantes de las prácticas pedagógicas que los docentes señalan. Ya en el caso de los aportes de los nuevos contenidos se había manifestado con fuerte peso la actualización y ciertos elementos nuevos en un marco curricular como la integración de contenidos. Resulta interesante señalar en este sentido cierto nivel de consistencia entre las manifestaciones en abstracto, como podría ser la indagación sobre los aportes, y las opiniones de los docentes puestos a pensar en concreto sobre sus prácticas.

También en forma concordante con los aportes más importantes de los CBC analizados anteriormente, aparecen una serie de categorías vinculadas con la facilitación de la tarea pedagógica, como cambios en los modos de planificar (9,4%), la apertura y flexibilidad de los nuevos contenidos (9%), los cambios en la concepción de aprendizaje (7,8%) y, en menor medida, la reflexión sobre la práctica y la adecuación de criterios interciclos. Cabe recordar que en lo vinculado con las formas de planificar se habían señalado registros de intentos por avanzar en lógicas distintas que si bien no rompían con los modelos tradicionales implicaban búsqueda de cambio en este área. Esta idea se fortalece en este punto ya que en el caso de los CBC hay indicios de una asociación incipiente entre renovación de contenidos y las modificaciones que esta significa al nivel del trabajo docente institucional.

En cuanto a la modificación de la práctica a partir de los nuevos diseños provinciales, desciende el porcentaje respecto de la modificación percibida a partir de los CBC (53,6%, anexo cuadro 48), aunque aumenta el número de quienes no responden y en menor medida, de quienes consideran que su práctica no se ha modificado. Aquí es necesario tener en cuenta que en muchas de las provincias relevadas los diseños han sido incorporados a las escuelas en forma reciente, lo cual podría explicar el hecho de que la percepción sobre el grado de adopción en la práctica concreta sea menor.

La modificación de las estrategias de enseñanza en función del nuevo diseño aparece nuevamente como la opción más privilegiada entre las respuestas mencionadas (43,7%, anexo

### **3.2.3. Los nuevos contenidos en la práctica del aula**

Con respecto a la modificación de la práctica a partir de los CBC, un 60,6 % de los docentes que responden sobre los mismos manifiesta haber modificado su práctica en función de los nuevos contenidos, el 23,7 % señala que su práctica no se modificó y un 15,8% no sabe o no contesta (anexo cuadro 46).

Aquí se percibe cierto grado de distancia entre el nivel discursivo y la práctica ya que la mayoría de los docentes leyó los CBC e indica cierta apropiación en la planificación, pero en el momento de pensar en modificaciones concretas en el aula el número se reduce. Otra explicación a esta situación podría remitir a la percepción de que los CBC no aportan nada nuevo a lo que ya se venía realizando, si bien esto no aparece con mucha fuerza entre el conjunto de las respuestas de los docentes respecto de este tema.

Resulta interesante apuntar en este sentido que la mayoría de las modificaciones que los docentes señalan se relacionan con la transformación de las estrategias de enseñanza (28,4%, anexo cuadro 47).

Esto puede vincularse con un importante hallazgo del análisis de cuadernos: cuando se incluyen CBC conceptuales y los correspondientes procedimentales se presenta una renovación en el estilo didáctico. Conviven ejercitaciones mecánicas con actividades más creativas, que involucran la participación y reflexión del alumno. Esto es, el trabajo con los nuevos contenidos pareciera promover en los docentes la búsqueda de renovación en las estrategias de transmisión tanto al nivel del discurso como de la práctica.

La incorporación de nuevos contenidos (13,5%) y la integración de los mismos (7,8%) son otro tipo de modificaciones relevantes de las prácticas pedagógicas que los docentes señalan. Ya en el caso de los aportes de los nuevos contenidos se había manifestado con fuerte peso la actualización y ciertos elementos nuevos en un marco curricular como la integración de contenidos. Resulta interesante señalar en este sentido cierto nivel de consistencia entre las manifestaciones en abstracto, como podría ser la indagación sobre los aportes, y las opiniones de los docentes puestos a pensar en concreto sobre sus prácticas.

También en forma concordante con los aportes más importantes de los CBC analizados anteriormente, aparecen una serie de categorías vinculadas con la facilitación de la tarea pedagógica, como cambios en los modos de planificar (9,4%), la apertura y flexibilidad de los nuevos contenidos (9%), los cambios en la concepción de aprendizaje (7,8%) y, en menor medida, la reflexión sobre la práctica y la adecuación de criterios interciclos. Cabe recordar que en lo vinculado con las formas de planificar se habían señalado registros de intentos por avanzar en lógicas distintas que si bien no rompían con los modelos tradicionales implicaban búsqueda de cambio en este área. Esta idea se fortalece en este punto ya que en el caso de los CBC hay indicios de una asociación incipiente entre renovación de contenidos y las modificaciones que esta significa al nivel del trabajo docente institucional.

En cuanto a la modificación de la práctica a partir de los nuevos diseños provinciales, desciende el porcentaje respecto de la modificación percibida a partir de los CBC (53,6%, anexo cuadro 48), aunque aumenta el número de quienes no responden y en menor medida, de quienes consideran que su práctica no se ha modificado. Aquí es necesario tener en cuenta que en muchas de las provincias relevadas los diseños han sido incorporados a las escuelas en forma reciente, lo cual podría explicar el hecho de que la percepción sobre el grado de adopción en la práctica concreta sea menor.

La modificación de las estrategias de enseñanza en función del nuevo diseño aparece nuevamente como la opción más privilegiada entre las respuestas mencionadas (43,7%, anexo

cuadro 49). En este caso resulta llamativa la diferencia entre la valoración obtenida por esta alternativa y otras que reflejan porcentajes mucho menores. Le siguen a esta en orden de importancia las respuestas referidas a la mayor apertura y flexibilidad que proporciona el nuevo diseño para la práctica del aula, y en grado bastante menor, la modificación gradual de contenidos y los cambios en la forma de planificar. Puede decirse entonces que las modificaciones que se señalan en el ámbito de la práctica son coincidentes, aunque con distinto énfasis, ya sea que se trate de los CBC o del diseño provincial.

Con respecto a los elementos que se consideran más orientadores de los nuevos diseños, cabe destacar el alto porcentaje de maestros que no responden a esta pregunta (37,2%, anexo cuadro 44), factor que podría vincularse con las diversas situaciones provinciales en cuanto al grado de avance de la política curricular al momento del trabajo de campo como se explicó anteriormente.

En primer lugar, se señala entre las elecciones, a la organización y la selección de contenidos (18,60%). Pareciera haber una preferencia por una presentación y una organización curricular más pautada de los contenidos a enseñar. En este sentido los documentos curriculares de cada provincia estarían respondiendo satisfactoriamente esta demanda. En segundo orden de importancia se encuentran las respuestas vinculadas con el hecho de que los nuevos contenidos y la especificación acerca de los contenidos procedimentales han sido de gran utilidad para planificar y desarrollar las clases (5,81 y 6,40% respectivamente). Estas representaciones de los docentes deberían ser complementadas con un futuro análisis de los cuadernos de clase desde la perspectiva de la adopción de los nuevos diseños curriculares provinciales a fin de poder apreciar la distancia entre la percepción y lo efectivamente enseñado.

A modo de síntesis, puede decirse que desde la percepción sobre las prácticas, los docentes manifiestan que las mismas se han modificado a partir de la inclusión de nuevos contenidos, ya sea de los CBC y/o de los diseños provinciales.

En cuanto a las actividades que los docentes de la muestra describen en las encuestas como propuestas renovadoras podemos extraer la siguiente información:

#### CANTIDAD DE ACTIVIDADES POR AREA

	MATEM.	LENGUA	CS. NAT.	CS.SOC.	ED. ART.	TECNOLOGIA	F.E. y C
<b>CBC</b>	21	36	23	14	5	7	5
<b>DISEÑO</b>	7	15	8	-	-	7	-

En primer lugar es posible señalar una correspondencia entre aquellas áreas privilegiadas en cuanto al avance de la transformación al nivel discursivo y al nivel de la exemplificación concreta. Tal como se desprende del cuadro anterior la mayor cantidad de actividades de cambio curricular corresponden al área de Lengua, que continua aventajando en todo el proceso. Resulta llamativa la preponderancia de las actividades de Ciencias Naturales por sobre las de Matemática, situación que si bien ya había aparecido en los grados de avance no se refleja en el trabajo de los cuadernos.

De todas maneras, esto podría estar indicando en realidad que el área de Ciencias Naturales, dejada bastante de lado en lo efectivamente enseñado de acuerdo al análisis de los cuadernos, aparece con mayor fuerza desde la percepción sobre los procesos de cambio

curricular dado que en los mismos se le adjudica en la actualidad más importancia; es por esto entonces que se la destaca tanto en el grado de avance como en el relato de experiencias de innovación curricular en el aula.

#### CANTIDAD DE ACTIVIDADES POR AREA Y CICLO

	MAT	LEN.	C. N.	C.S.	E. A.	TECN.	E.C.	TOTAL
N. INICIAL	6	2	4	-	-	-	-	12
1er CICLO	9	27	8	6	2	5	3	60
2do CICLO	5	13	13	7	3	7	2	50
3er CICLO	4	9	5	3	3	3	2	29
TOTAL <sup>11</sup>	24	51	30	16	8	15	7	151

La información precedente indica que el mayor número de actividades de cambio curricular se concentra en los dos primeros ciclos de la escuela primaria tradicional siendo superior en el caso del primer ciclo donde tienden a concentrarse los procesos de renovación en las escuelas. Esto se condice con la implementación de la reforma educativa que ha comenzado por los mencionados ciclos si bien en el análisis de las actividades de los cuadernos se destaca una mayor renovación en el tercer ciclo antes que en el segundo.

Por otra parte cabe señalar nuevamente la predominancia de las 4 áreas tradicionales en ambos niveles y en cada uno de los ciclos también, siendo Lengua nuevamente el área de innovación privilegiada. En este sentido resulta interesante destacar que en el caso del nivel inicial las actividades de Matemática son mayores mientras que en el segundo ciclo las actividades de Ciencias Naturales son iguales en cantidad a las del área de Lengua. Esto podría estar indicando cierto grado de renovación curricular en cuanto al énfasis puesto en cada una de las áreas en función de los nuevos contenidos que se proponen para cada una de ellas en los diferentes ciclos y niveles.

#### El análisis de los cuadernos de clase. Una mirada sobre la adopción de los CBC

La información obtenida del análisis de los cuadernos permite apreciar cierto grado de distancia entre el discurso de los docentes y lo que efectivamente se registra como transmitido en clase.

Una de las primeras cuestiones significativas que se manifiestan cuando se analizan los cuadernos, es la gran heterogeneidad que estos presentan; pero su estudio requiere definir ciertos criterios que permitan buscar elementos, pautas compartidas, y así avanzar en el conocimiento de la situación de la transformación curricular, sin perder la riqueza y singularidad de la unidad de análisis.

En cada cuaderno/carpeta es posible reconocer por una parte, elementos particulares en los que se manifiestan estilos propios de cada docente y del alumno productor de ese cuaderno; por otra parte, se advierten elementos comunes entre:

\*Distintos cuadernos pertenecientes a una misma escuela.

---

<sup>11</sup> Se consigna de acuerdo al grado en que manifiesta desempeñarse el docente. Hay casos en donde se ponen varios grados y casos donde no se contesta o no se especifica el grado razón por la cual no coinciden los totales entre un cuadro y otro.

\*Distintos cuadernos pertenecientes a un mismo ciclo.

\*Distintos cuadernos pertenecientes a una misma provincia.

Estas semejanzas observadas permitirían hablar de la existencia de “distintas lógicas” al interior de la muestra. Se entiende por lógica no sólo la presencia manifiesta de elementos comunes, sino también la existencia de supuestos teóricos, representaciones, sentidos, concepciones que subyacen a éstos y les otorgan significación. Estas lógicas no se encuentran a priori, sino que se van construyendo a medida que se realiza el análisis sobre el material empírico.

Así un mismo cuaderno muestra en su conformación distintas lógicas, por lo cual simultáneamente se lo puede incluir en diversos tipos o agrupamientos. Por ejemplo:

-los cuadernos / carpetas pertenecientes a una misma institución son similares en relación con la adopción de los CBC;

-cuadernos de un mismo ciclo comparten una organización dada a los contenidos y los porcentajes de actividades dedicadas a las áreas curriculares;

-en una misma jurisdicción se observan denominaciones comunes para las áreas, marcos referenciales similares referidos a la enseñanza y al aprendizaje.

En función de esto, a través del análisis exhaustivo de los cuadernos/carpetas de clase se encuentra que es posible delinejar una caracterización de los mismos en función de su pertenencia a un determinado ciclo. Es decir, la denominada lógica del ciclo es una de las que se presentan como más relevantes para la interpretación de este material dado que los cuadernos que forman parte de un mismo ciclo poseen una serie de características compartidas que los reúne bajo un mismo grupo y a su vez los diferencia de aquellos pertenecientes a otros ciclos.

La otra lógica relevante para la caracterización de los cuadernos/carpetas es la jurisdiccional. La mayoría de los cuadernos de una misma provincia participan de elementos comunes, entre los cuales cabe mencionar: el estilo didáctico, los usos del lenguaje, las pautas de evaluación/calificación, ciertos contenidos propios de la región, entre otros.

El estudio de los cuadernos en relación con los CBC propuestos por la Transformación Curricular puede cruzarse con el análisis de los cuadernos en función de cada una de las lógicas anteriormente descriptas. De todas formas, hay que señalar que la identificación de los contenidos en el cuaderno constituye una etapa del proceso de análisis pero no se debe desatender al contexto y la unidad global de la cual provienen; de esta manera, el cuaderno/carpeta se presenta como una amalgama de múltiples elementos que sólo se aíslan a los fines del análisis.

En términos generales puede decirse que la situación que evidencian las provincias e instituciones en relación con el grado y modo de adopción de los CBC es diversa. Esta puede en principio sintetizarse en la conformación de tres grandes grupos: 1.-No se identifican Contenidos Básicos Comunes; 2.- Adopción parcial de CBC y dispar en relación con las áreas curriculares, 3.- Adopción significativa de los CBC. A continuación se presentan las características de cada uno de ellos.

## **1.- No se identifican Contenidos Básicos Comunes**

Los cuadernos que se incluyen en este grupo se caracterizan por presentar contenidos y actividades que no encuentran su correlato en los CBC; por ejemplo: copiar lecturas, el trabajo en lectoescritura con unidades de la lengua sin sentido, el silabeo, copiar textos y recortar figuritas en Ciencias Naturales y Sociales. A su vez el tipo de tarea que se realiza en Ciencias Sociales y Naturales no se diferencia de las que se proponen en Lengua.

Si bien es posible establecer afinidades temáticas entre los contenidos presentes en estos cuadernos y algunos de los CBC de cada una de las áreas, esto no significa que estemos en presencia de la adopción de CBC. Esta situación, en la cual coinciden los contenidos de los cuadernos con los CBC, se debe probablemente a la existencia de contenidos correspondientes a currículos anteriores que forman parte de los actuales CBC. En este sentido puede señalarse a modo de ejemplo contenidos tales como: convenciones geográficas, lectura, las cuatro operaciones, sistema de numeración decimal, el cuerpo humano, el ecosistema, la división política de la Argentina, entre otros.

Estos temas se corresponden con un CBC, sin embargo, cuando se analiza el tipo de abordaje, el lenguaje utilizado, las características de la actividad desarrollada, se puede afirmar que no responden a la fundamentación y caracterización de los bloques propuesta por los CBC. Por otra parte, el estilo didáctico que predomina en los cuadernos pertenecientes a esta caracterización es tradicional. De todas formas, esto no implica que todos los cuadernos/carpetas con un estilo didáctico tradicional participen de este primer grupo.

## **2.- Adopción parcial de CBC**

En este grupo se ubican aquellos cuadernos en los cuales se visualizan contenidos pertenecientes a los CBC así como otros de anteriores currículos. La incorporación de los CBC es parcial en un doble sentido: por un lado, porque se incluyen sólo algunos de sus contenidos; por otro lado, porque la adopción se registra sólo en algunas de las áreas curriculares.

Otra característica que define a los cuadernos/carpetas que se ubican en esta zona de transición, es que se presentan en mayor medida contenidos conceptuales que procedimentales. Es importante señalar que al incluir CBC conceptuales y sus correspondientes procedimentales se observa una renovación en el estilo didáctico: conviven ejercitaciones mecánicas con actividades más creativas, las cuales involucran la participación y reflexión del alumno.

Se incluyen, también, en esta situación cuadernos y carpetas de clase donde no es posible afirmar con certeza si hay o no adopción de CBC. Así, los CBC que se observan constituyen indicios ambiguos ya que en muchos casos coinciden con los contenidos correspondientes a currículos anteriores.

Este grupo no es homogéneo sino que los cuadernos/carpetas se localizan en distintos puntos del mismo, evidenciando diferentes maneras de transitar el proceso de transformación curricular. En este sentido, se han encontrado cuadernos en los que predomina la enseñanza de contenidos que no se corresponden con los CBC y excepcionalmente se registra algún tema de los CBC (contenido conceptual y procedimental). Por ejemplo, magnetismo en primer ciclo; censo de población y gráficos de torta en tercer ciclo.

Dentro de este grupo se registra una mayor incorporación de CBC correspondientes al área de Lengua, mientras que las áreas con menor cantidad de CBC adoptados son las de

Ciencias Naturales y Sociales. Casi no se registran contenidos procedimentales en las áreas de Ciencias Naturales y Sociales.

### 3.- Adopción significativa de los CBC

Un tercer grupo de cuadernos/carpetas de clase da cuenta de un proceso de adopción de los CBC en las distintas áreas tanto de los contenidos conceptuales como de los procedimentales. El trabajo registrado en los cuadernos coincide en líneas generales con los CBC y la caracterización de sus bloques.

Si bien se incorporan CBC de las diversas áreas curriculares la inclusión de los mismos es cuantitativamente dispar en las áreas, es decir que se registran mayor cantidad de CBC en algunas disciplinas que en otras. Aún así es un importante número de contenidos no son tenidos en cuenta en la enseñanza siendo que algunos bloques poseen una presencia mínima.

La organización de los contenidos en estos cuadernos muestra articulaciones, integraciones entre los contenidos de las distintas áreas a través de la inclusión de ejes temáticos, centros de interés, etc. Este grupo se vincula con los estilos didácticos “mixtos” “constructivistas y/o cognitivistas” sobre la enseñanza que se definirán más adelante.

### Otras lógicas

Retomando ahora el análisis de acuerdo a las dos lógicas mencionadas, las tendencias generales para la adopción de los CBC reflejan que el primer y el tercer ciclo son los que muestran mayor adopción de CBC con un porcentaje similar del 60% de los cuadernos/carpetas. El primer ciclo es el que tiene mayor cantidad de cuadernos con adopción significativa de CBC mientras que el segundo ciclo es el que posee menor número de cuadernos con adopción de CBC. Por su parte, en cuanto a los grupos arriba descriptos, se obtiene que el 42% de los cuadernos/carpetas de la muestra corresponden al grupo 1 (no se registra adopción de CBC), el 42% corresponden al grupo 2 (adopción parcial) y el 16% se encuentra en el grupo 3 (adopción significativa de CBC).

En lo que respecta a la lógica jurisdiccional y la pertenencia de los cuadernos a cada uno de los grupos, pueden identificarse tres situaciones distintas. En primer lugar, se encuentran algunas provincias en las que la proporción entre los cuadernos/carpetas con adopción de CBC y ausencia de inclusión de CBC es similar. En estas provincias, la mayor parte de los cuadernos/carpetas que presentan adopción de CBC pertenecen a aquellas instituciones que obtuvieron un rendimiento medio en el Operativo Nacional de Evaluación del año 1996. Es importante mencionar que en este grupo de provincias no se encuentra ningún caso de adopción significativa de CBC (grupo 3).

En segundo lugar, algunas provincias reflejan una situación en donde la mayor parte de los cuadernos/carpetas de clase no registran adopción de CBC. En estas provincias cuando se evidencia la presencia de CBC en algunos de sus cuadernos/carpetas la misma se corresponde con el grupo 2, adopción parcial. En estos casos, la incorporación de CBC puede interpretarse a partir de la acción institucional o bien de la lógica particular de cada docente. Cabe destacar que en estas provincias se observa la desactualización de contenidos y una presencia significativa de un estilo didáctico tradicional.

En tercer lugar, se encuentra un grupo constituido por aquellas provincias en las cuales se halla una mayoría de cuadernos con adopción de CBC. Los cuadernos con inclusión significativa de CBC se distribuyen entre el grupo 2 de adopción parcial y el grupo 3 de adopción significativa.

Finalmente, puede sumarse en el caso de los CBC una tercera lógica que tendría que ver con las características que asume la adopción de los contenidos en función de las distintas áreas curriculares. Se puede afirmar que el proceso de incorporación de los CBC no se desarrolla homogéneamente entre las mismas.<sup>12</sup> Así, en relación con las áreas nuevas que proponen los CBC Tecnología tiene una presencia mínima mientras que los contenidos de Formación Etica y Ciudadana se encuentran en numerosas ocasiones asimilados a la enseñanza de los temas de Ciencias Sociales; también aparece vinculada a temas religiosos o en otros casos orientada a problemáticas como la convivencia, la aceptación de normas, los derechos y obligaciones, etc.

En cuanto a los bloques de contenidos que trabajan en cada una de las áreas curriculares se observa en términos generales lo siguiente:

\*Lengua:

Es el área en la cual se presenta mayor adopción de CBC.

Hay mayor adopción de los bloques 2 y 3 y en menor medida también se incorporan el bloque 1 y 4.

Se incorporan contenidos tanto de tipo conceptual como procedimental.

Esta área es la que posee mayores articulaciones con contenidos de otras áreas.

\*Matemática:

Predominan contenidos de los Bloques 1 y 2, Número y Operaciones, respectivamente.

En segundo lugar se registran contenidos de los bloques 3, 4 y 5.

El bloque 6 se encuentra casi ausente; cuando se lo incorpora se desarrollan temas vinculados con la realización de gráficos estadísticos para contenidos de Ciencias Sociales y Naturales.

\*Ciencias Naturales:

En general la adopción de CBC pertenecientes a esta área es mínima.

Son muy escasos los contenidos procedimentales que se registran.

El bloque 1 es el que aparece con mayor frecuencia. Aparecen contenidos de los demás bloques pero en forma aislada y puntual.

\*Ciencias Sociales:

La mayor parte de los contenidos corresponden al Bloque 1, Las sociedades y los espacios geográficos y al Bloque 2, Las sociedades a través del tiempo. Cambio, continuidades y diversidad cultural.

En primer ciclo se registra además como contenido del bloque 3 el tema de los grupos sociales inmediatos.

---

<sup>12</sup> El peso distinto que posee cada asignatura en los cuadernos de clase se debe a la carga horaria que se le asigna a cada contenido y al hecho de que muchos de ellos no se consignan necesariamente en los cuadernos de los alumnos.

Las efemérides (o clases alusivas en algunos casos) constituyen el eje organizador del área en primer ciclo mientras que en el segundo es el eje que estructura el contenido histórico del área de Ciencias Sociales.

\*Formación Ética y Ciudadana:

Es el área con menor presencia en cuadernos / carpetas.

Contenidos que se trabajan como pertenecientes a Ciencias Sociales pueden ser vinculados con los de esta área.

\*Tecnología:

Son pocas las instituciones en las que se registran actividades del área.

Los contenidos que se trabajan son del Bloque 2, Materiales, herramientas, máquinas, procesos e instrumentos y del Bloque 4, Tecnología, medio natural, historia y sociedad.

A fin de completar este análisis resulta necesario avanzar no sólo sobre los contenidos transmitidos sino también sobre la forma de enseñanza sobre los mismos. Numerosos trabajos dan cuenta de la importancia del estudio de las “formas” en que los contenidos son enseñados, en tanto que dichas formas no son neutrales sino que trasmiten su propio significado y resignifican los contenidos de la enseñanza.

En esta dirección es que se presenta el análisis de las formas de enseñar que se observan en los cuadernos / carpetas de la muestra. Para ello se ha decidido utilizar la categoría de análisis que aquí se denomina estilo didáctico, entendiendo por éste al conjunto de modalidades de organizar el trabajo pedagógico, pautas, estrategias, actividades, recursos, tipos de lenguaje que el docente utiliza en forma consciente o inconsciente en la práctica de enseñanza para trasmisir los contenidos; los estilos producen una estructuración de las tareas académicas del aula.

Una parte de lo que constituyen los estilos didácticos es plausible de ser inferida en la observación de los cuadernos de clase. El estudio de la muestra permite identificar en principio, tres estilos didácticos que se describen a continuación. Cabe señalar que los estilos didácticos que se describen no se encuentran en forma pura en los cuadernos. Es habitual reconocer características pertenecientes a diversos estilos en un mismo cuaderno/carpeta de clase; esta particularidad se acentúa en períodos de transformación curricular en los cuales se comienzan a incorporar y debatir nuevas modalidades didácticas.

## **1. Estilo Didáctico Tradicional.**

Algunas de las características a través de las cuales se reconoce este estilo son:

\*La enseñanza de un tema se estructura en un esquema que se sintetiza en las siguientes etapas:

-definición,

-ejemplo,

-ejercitación igual al modelo del ejemplo.

\*La estereotipia: los recursos y tipos de actividades se reiteran monótonamente a lo largo del cuaderno / carpeta, utilizándose una variedad mínima de actividades.

- \*Frecuentes y extensas actividades de copia en todas las áreas curriculares.
- \*La enseñanza la lectoescritura se realiza a través de la copia y ejercitación mecánica de unidades de la lengua sin sentido, concibiendo la escritura como una correspondencia unívoca entre fonema/grafema, produciéndose escritos sin finalidad ni contexto comunicativo.
- \*En Lengua se valoran especialmente el trabajo ortográfico, las actividades de copia, dictado, el análisis sintáctico. Los textos son utilizados como una excusa para extraer sustantivos, verbos, oraciones para analizar sintácticamente, palabras según reglas de acentuación o de ortografía, etc.
- \*En matemática se realizan operaciones descontextualizadas, ejercitación mecánica de los algoritmos. Los problemas mantienen la misma estructura y sólo demandan la aplicación rutinaria y lineal de operaciones.
- \*El enfoque de las Ciencias Naturales y Sociales es meramente descriptivo. Se trabaja con la información de modo similar al tratamiento que se realiza en Lengua.
- \*El eje organizador de la enseñanza de las Ciencias Sociales está constituido por las “Efemérides Escolares”. En las denominadas “Clases Alusivas” se abordan los contenidos históricos de un modo moralizador, centrándose en los héroes y en las virtudes de los personajes históricos.
- \*Los contenidos geográficos se caracterizan por la descripción de porciones del territorio, como si se tratara de imágenes estáticas.
- \*No se contemplan los intereses ni las características socioculturales de los alumnos. Se evidencia una gran homogeneización en las actividades y estrategias de enseñanza que se presenta sin variaciones, más allá de las escuelas o jurisdicciones en las que el estilo se manifiesta.
- \*El lenguaje es formal y se caracteriza por el empleo de giros y modos que no se corresponden ni con los usos regionales ni con la época. En este esquema se diluye la presencia del alumno/a productor del cuaderno.

## 2. Estilo mixto

Es un estilo de transición en el cual conviven prácticas didácticas tradicionales con actividades que involucran una mayor participación y reflexión por parte de los alumnos. Las características que se observan son:

- \*Mayor contextualización de los contenidos y actividades en todas las áreas.
- \*Trabajo en el área de Lengua con pequeños textos y ejercicios que apuntan a su comprensión.
- \*Disminución notoria del número de actividades de copia.
- \*Resolución de operaciones en forma aislada y en el contexto de problemas.
- \*El tipo de lenguaje es más informal que en el estilo tradicional y hay mayor presencia de las expresiones infantiles.
- \*Se amplía la variedad de actividades y recursos utilizados. Se incorpora el diario para recortar palabras, buscar noticias, ejemplos; actividades fotocopiadas de textos escolares, etc.
- \*En Ciencias Sociales el eje organizador continúa siendo las efemérides escolares pero se incorpora la comparación entre el pasado y el presente.

\*En Ciencias Naturales se trabaja con la información y también con actividades de experimentación, observación, salidas al medio.

\*Dentro de los cuadernos / carpetas de clase que manifiestan este estilo mixto es posible distinguir entre aquellos que muestran cambios superficiales y formales y otros que dan cuenta de intentos de renovaciones más consistentes. Por ejemplo, en el primer caso se realizan cuentas presentadas en un dibujo de un tren, una escala numérica en los anillos de un gusanito; en el segundo caso se trabaja con el espacio social cercano a través de salidas al medio, etc.

\*En ocasiones este estilo se muestra como una yuxtaposición en la que se evidencia la presencia de distintas formas de entender el quehacer escolar, por ejemplo en un mismo cuaderno conviven el desarrollo de un proyecto del área de Tecnología para el diseño y construcción de un perchero con quince actividades de plegado de papel glasé.

\*Una de las características que adopta el estilo mixto en el Tercer Ciclo es la inclusión de “técnicas de estudio” entendidas como un conjunto de pasos estructurados que tienen por objeto entrenar a los alumnos en el abordaje y la comprensión de textos informativos. Esta ejercitación de técnicas de estudio, como por ejemplo subrayado, resumen, ideas principales y secundarias, red conceptual, cuadros sinópticos, etc. se desarrollan generalmente en el área de Lengua y Ciencias Sociales. El trabajo en grupos con el fin de “investigar” sobre cierto tema constituye también una modalidad propia de este estilo.

\*Se observa en los cuadernos que constituyen este grupo un dispar nivel en la actualización tanto didáctico-pedagógica como de los contenidos de las áreas disciplinares. En cuanto a estas últimas, en algunas se observa mayor renovación que en otras.

### **3. Estilo Constructivista/Cognitivista**

El estilo constructivista incluye prácticas diversas en las cuales subyacen elementos y concepciones correspondientes a distintas teorías y corrientes didácticas. Este estilo se presenta con características distintivas en cada uno de los ciclos.

En el primer ciclo el estilo se manifiesta con mayor nitidez en área de Lengua a través de la adopción de modalidades de enseñanza psicogenéticas. Las características fundamentales del estilo para el primer y segundo ciclo pueden resumirse en las siguientes:

\*Utilización de códigos de comunicación más coloquiales y acordes a las características evolutivas de los alumnos/as.

\*Incorporación del juego como estrategia de enseñanza.

\*Consideración de los intereses y motivaciones de los alumnos. Inclusión de la expresión de sus sentimientos y puntos de vista.

\*Trabajo en lectoescritura con variedad de textos y énfasis en la producción escrita de los alumnos.

\*En matemática exploración de diferentes alternativas y modos de resolución de situaciones problemáticas. Trabajo de nociones y cálculos en forma oral.

\*Adopción en las áreas de Ciencias Naturales y Sociales de los contenidos procedimentales.

\*Trabajo en Ciencias Sociales y Naturales con formulación de preguntas propias de los alumnos/as.

\*Trabajo en Formación Ética y Ciudadana que se caracteriza por el debate y la búsqueda de consenso en torno a las normas de convivencia dentro y fuera de la escuela.

\*Actualización significativa de los contenidos curriculares.

\*Empleo de actividades y recursos múltiples y variados (videos, salidas, material periodístico, experiencias, etc.).

\*Modos propios, no estereotipados de calificar / valorar el trabajo de los alumnos.

En el tercer ciclo el estilo constructivista se caracteriza por su interés en orientar las tareas del aula hacia la comprensión y la adquisición de herramientas conceptuales y procedimentales a fin de buscar la reelaboración del conocimiento y la formación de juicios críticos por parte de los alumnos. Los elementos que permiten inferir esta caracterización son por ejemplo:

\*Producción de textos adaptados a contextos comunicativos y finalidades diversas.

\*Incorporación de la realidad/actualidad social y su análisis crítico.

\*Actualización de contenidos de diversas disciplinas, de sus códigos y procedimientos específicos.

\*Formulación de preguntas para indagar que se proponen la problematización del tema en cuestión y no su mera descripción.

\*Incorporación de diversos puntos de vista o explicaciones sobre un mismo hecho (social o natural).

\*En este estilo el cuaderno/carpeta de clase frecuentemente se utiliza en su función de “agenda” para registrar experiencias, salidas, actividades realizadas. En síntesis, el estilo constructivista se orienta hacia el logro de la comprensión y reflexión por parte de los alumnos de los contenidos enseñados; con el propósito de provocar la reconstrucción/apropiación crítica del conocimiento.

Así como en el caso de los CBC pueden señalarse tres situaciones distintas en cuanto a los estilos didácticos. Desde la lógica jurisdiccional en primer lugar puede identificarse al grupo con adopción y sin inclusión de CBC como un grupo con estilos didácticos mixtos y tradicionales, sin encontrarse casos correspondientes al estilo didáctico constructivista/cognitivista.

En segundo lugar se encuentran aquellas provincias que presentan desactualización curricular con una presencia significativa del estilo didáctico tradicional, el cual aparece con ciertos rasgos particulares a lo largo de las jurisdicciones.

En tercer lugar, otro grupo es aquel constituido por provincias en las cuales no se registran estilos didácticos tradicionales sino estilos mixtos y constructivista/cognitivista encontrándose indicios de una incorporación más sistemática y planificada de los nuevos lineamientos curriculares.

Provisoriamente a través del análisis de los cuadernos / carpetas de clase se pueden hallar puntos de contacto entre la adopción de los CBC y los estilos didácticos. En este sentido, el estilo didáctico constructivista es el que evidencia una mayor incorporación de CBC en todas las áreas; mientras que por el contrario, en el estilo didáctico tradicional casi no se identifican contenidos propuestos por los CBC.

Con respecto a la lógica de ciclos puede decirse que desde las estrategias didácticas el primer ciclo es el que presenta mayor innovación siendo el segundo ciclo el que se caracteriza por

tener el menor grado de innovación indifenciándose a veces de los contenidos y tares de los otros dos ciclos.

Para concluir este apartado, a modo de síntesis se presentan a continuación los resultados más relevantes del análisis de los cuadernos/carpetas de clase de la muestra tomada:

\*El 58% de los cuadernos/carpetas de clase estudiados muestran la adopción de CBC siendo que un 42% corresponde a una adopción parcial (grupo 2) y el 16% evidencia una adopción significativa.

\*El grupo 2 de adopción de CBC refleja una importante heterogeneidad en la cual se visualizan los distintos modos, estrategias e intensidades a partir de los cuales se participa de la transformación curricular. En este sentido podrían formularse algunos interrogantes tales como: ¿los docentes seleccionan de los CBC y “adoptan” con mayor facilidad aquellos contenidos que ya vienen trabajando? ¿En qué medida se está en presencia de una renovación real o de modificaciones formales, cambios de lenguaje?.

\*Se han establecido relaciones entre la adopción de CBC y los estilos didácticos. Puede afirmarse que en todos los cuadernos/carpetas que se manifiesta adopción, tanto del grupo 2 como del grupo 3, el estilo didáctico es mixto o constructivista/cognitivista. No se han identificado en la muestra “saltos abruptos” entre grado de adopción y estilo, esto es no se encuentran casos en los cuales un cuaderno que no registra adopción evidencia un estilo didáctico constructivista así como tampoco se han encontrado casos de cuadernos/carpetas con adopción significativa y un estilo didáctico tradicional.

\*En cuanto a los CBC presentes en los cuadernos/carpetas de clase resulta necesario señalar que los CBC prescritos exceden ampliamente a los que se hallan en la muestra de cuadernos/carpetas. Gran cantidad de CBC e incluso bloques casi completos no han sido incorporados aún a la enseñanza.

## **4. LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA: Una lectura según los logros obtenidos en el operativo nacional de evaluación de la calidad**

En esta sección se presenta en primer lugar un cuadro resumen que incluye una breve descripción de las características de las instituciones de la muestra, sus avances en la integración de los nuevos contenidos, desde los CBC y desde los Diseños Provinciales y las acciones vinculadas con la elaboración del Proyecto Educativo Institucional. Para su elaboración se utilizó como fuente principal las entrevistas a los directivos de las instituciones.

En segundo lugar, se presenta un análisis de las respuestas de los docentes encuestados acerca de la transformación institucional y curricular<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Dado que la cantidad de encuestados por institución es disímil, los datos provenientes de las encuestas y los que surgen de las entrevistas no guardan las mismas proporciones.

Desde la perspectiva de los directivos<sup>14</sup>

### CARACTERISTICAS DE LAS ESCUELAS SEGÚN RENDIMIENTO<sup>15</sup>

<u>RENDIMIENTO VARIABLE</u>	BAJO	MEDIO	ALTO
*DATOS GENERALES:	<p>Las tres cuartas partes de la muestra se ubican en el sector urbano, mientras las tres restantes pertenecen a zonas rurales.</p> <p>Casi todas poseen nivel inicial y EGB 1 y 2. Todas las instituciones son de jornadas simple y la mayor parte de ellas atienden en los dos turnos.</p> <p>En cuanto a la matrícula, 6 de las escuelas atienden a una matrícula mayor a 500 alumnos. Las dos restantes atienden a menos de 300 alumnos.</p>	<p>Todas las escuelas pertenecen al sector urbano. Las tres cuartas partes atienden al nivel inicial y a EGB 1 y 2. El resto solamente a EGB 1 y 2.</p> <p>Casi la totalidad de las instituciones son de jornada simple, algunas de las cuales poseen dos turnos, la restante institución es una escuela hogar. La matrícula de 6 de las escuelas es mayor a 500 alumnos, mientras que a las otras asisten entre 300 y 500 alumnos.</p>	<p>La mayoría de las instituciones están ubicadas en zonas urbanas, solamente una de ellas pertenece al sector rural. Un poco más del tercio de las escuelas poseen nivel inicial y EGB 1 y 2 y las 5 restantes solamente EGB 1 y 2. Todas las escuelas son de jornada simple. La cantidad de alumnos, en un significativo número de escuelas es mayor a 500 alumnos. Mientras que dos de las instituciones atienden a una población menor a 500 y mayor a 300 estudiantes.</p>
1.- RELACIÓN ESCUELA/ COMUNIDAD	<p>La condición socioeconómica de la matrícula de las escuelas puede caracterizarse como muy baja en las tres cuartas partes de la muestra. Las 3 restantes son de nivel bajo y medio-bajo. Las ocupaciones de la mayoría de los padres corresponden al cirujano, la cosecha y en muchos casos son trabajadores golondrinas.</p>	<p>La población de las escuelas resulta bastante heterogénea. Casi la mitad atiende a sectores medios. En tanto, un cuarto de los alumnos pertenece al nivel bajo y el cuarto restante a un nivel muy bajo. Los sectores medios trabajan en su mayoría en el sector público o son cuentapropistas.</p>	<p>Los alumnos de la muestra provienen en su mayoría de sectores sociales bajos y muy bajos (6 de las escuelas), mientras que el cuarto restante pertenece a sectores medios y bajos.</p>
2.- CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA	<p>En general el estado de los edificios escolares presenta serias deficiencias –falta de calefacción, red cloacal, ausencia de aulas-. Sin embargo, un tercio de las escuelas pareciera contar con una infraestructura adecuada. La mitad de las escuelas mencionan poseen comedor escolar y refrigerio.</p>	<p>Cinco de los edificios escolares presentan problemas de mantenimiento, relacionados con problemas de instalaciones cloacales, eléctricas y de espacio. Mientras que los otros no presentan serias deficiencias. El equipamiento de las instituciones resulta adecuado para la mitad de la muestra, en tanto que el resto de las escuelas no posee materiales adecuados para la tarea. Tres de las escuelas tienen comedor escolar y dos de las mismas ofrecen también un refrigerio.</p>	<p>La infraestructura de las escuelas se encuentra en buen estado en la mitad de la muestra, mientras que en las otras instituciones se observan problemas de mantenimiento y falta de espacios suficientes para la tarea. En términos de equipamiento se presenta la misma situación. Dos de las escuelas poseen servicio de comedor, aunque una de ellas no tiene un espacio físico para este fin.</p>
3.- PROGRAMAS NAC.	<p>Todas las escuelas de bajo rendimiento son parte del Plan Social Educativo, en su programa de equipamiento.</p>	<p>Casi la totalidad de las escuelas están incluidas en el Plan Social Educativo, únicamente una de las escuelas no pertenece al proyecto.</p>	<p>La mayoría de las escuelas están incluidas en el Plan Social Educativo, únicamente una de las escuelas no pertenece al proyecto.</p>

<sup>14</sup> Cabe recordar que en cada estrato de rendimiento se cuenta con 8 escuela, por lo tanto, la muestra total alcanza las 24 instituciones.

<sup>15</sup> El presente cuadro resumen fue construido a partir de las siguientes fuentes: entrevistas a los directivos de las respectivas instituciones, observaciones de los investigadores e información proveniente de la base de datos del Plan Social Educativo.

<b>*TRANSFORMACION</b>			
<b>1.- PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL.</b>	La mitad de la muestra manifiesta haber elaborado el Proyecto Educativo Institucional, dos de las escuelas no lo poseen y las dos restantes se organizan a partir de planificaciones institucionales.	El proyecto educativo institucional fue elaborado por cinco de las ocho instituciones. Entre las restantes, una está construyéndolo y otra se guía a partir de una planificación anual (sin formato de PEI). Sólo una escuela manifiesta no tener elaborado este documento institucional.	Cinco de las escuelas ha elaborado el proyecto educativo institucional. Un cuarto de las instituciones se encuentra en proceso de construcción y solamente una institución no ha elaborado este documento.
<b>2.- CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES</b>	Cuatro de las escuelas incorporaron a los CBC para la planificación institucional y las restantes los utilizan, en forma muy dispar, para la planificación individual. Asimismo, dentro de éste último grupo, dos de las escuelas continúan trabajando con diseños curriculares de la década del 70. Es interesante señalar que dos de ellas mencionan además a los “CBC en la escuela” como herramienta de planificación.	Casi todas las escuelas mencionan trabajar con los CBC, y muchas de ellas se refieren también a los CBC en la escuela como base de sus planificaciones para el aula. Solamente una institución trabaja con un diseño anterior. Dos de las instituciones utilizan materiales provenientes de sus equipos provinciales.	Resulta significativo que todas las instituciones en mayor o menor medida han incorporado los CBC, tanto en sus planificaciones institucionales como en sus planificaciones de aula. La mitad de las escuelas menciona su trabajo con los “CBC en la escuela”. Una de las escuelas consigna que algunos de sus docentes continua trabajando con un diseño previo a Ley Federal de Educación.
<b>3.- NUEVO DISEÑO PROVINCIAL</b>	La mitad de la muestra recién había recibido su diseño provincial. Dos de las escuelas no mencionan trabajar con este documento y dos de ellas señalan estar trabajando con el mismo, en un caso con los documentos curriculares provinciales.	Los diseños casi no tuvieron impacto en el momento del trabajo de campo. La mayor parte de las escuelas recién estaban realizando un análisis del documento provincial. Un cuarto de las instituciones menciona haber incorporado contenidos del nuevo diseño. Cabe destacar que dos escuelas todavía no lo habían recibido.	La mayor parte de las escuelas se encuentran en un proceso de análisis del diseño provincial, ya que los mismos recién habían llegado a las instituciones de la muestra. En este sentido, en una de las escuelas todavía no contaban con este material. Solamente una institución señala que han realizado cambios a partir del diseño provincial.

## **Desde la perspectiva de los docentes encuestados**

El análisis de algunos aspectos centrales de la dinámica institucional muestra evidencias de una cierta diferenciación entre las escuelas cuyos alumnos han obtenido altos, medios o bajos niveles de rendimiento en el Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad. Las opiniones de los docentes respecto a la adopción de los CBC y los Diseños Curriculares así como las estrategias de trabajo pedagógico han sido analizadas según los niveles de logro de su alumnado.

### ***¿Cómo son, según sus docentes, las características de las escuelas en las que los alumnos obtuvieron alto rendimiento?***

En estas escuelas se observa que sus docentes cuentan con una importante permanencia en la institución, ya que casi el 50% hace 6 años o más que se desempeña en el establecimiento, lo que da cuenta de la posibilidad de conformar equipos estables que hayan construido pautas comunes para el abordaje de diferentes cuestiones institucionales. Sin embargo, cuando se les consulta acerca de la existencia del PEI, un 13% señala que no lo han elaborado. (anexo cuadro 53, 54)

En las escuelas en que existe, los ejes más importantes abordados por el PEI según los docentes son, en orden de importancia: mejorar los aprendizajes, lograr mejor articulación con la comunidad y adecuar los contenidos a la realidad institucional. Estos ejes dan cuenta de una clara preocupación por fortalecer la función social de la escuela. (anexo cuadro 55)

Consultados sobre la participación en el proceso de definición del PEI, un 50% de los docentes responde que los actores involucrados han sido los docentes y directivos, mientras que un 30% reconoce la presencia de toda la comunidad educativa (padres, alumnos, no docentes). Esto podría estar indicando la presencia de un proceso de apertura de la institución y de reconocimiento de la significación que tiene la opinión de otros actores en la elaboración del proyecto, rompiendo la histórica endogamia que caracterizó el funcionamiento de las escuelas argentinas. (anexo cuadro 56)

El predominio de estilos de trabajo colectivo (reuniones plenarias) y grupal (reuniones por ciclo) por sobre el trabajo individual aparece señalado en las respuestas cuando se les consulta a los docentes acerca de la dinámica adoptada para trabajar con los nuevos documentos curriculares. La práctica de reuniones colectivas poco puede informarnos sobre la presencia de una nueva dinámica de trabajo a la hora de asimilar los documentos curriculares que llegan a la institución, ya que éstas siempre se realizaron aún con el sólo objeto de “bajar” las nuevas directivas. Las reuniones por ciclo, en cambio, pueden constituir una forma más asociada a la producción y desarrollo de aspectos pedagógicos, por lo tanto, aunque por el momento sólo representen una cuarta parte de las respuestas contra un 35% que señala las reuniones colectivas y 10% el trabajo individual, dan argumento para pensar que en estas instituciones se está desarrollando un modelo de construcción diferente de la labor pedagógica. (anexo cuadro 57)

Si consideramos ahora, al subgrupo de docentes de este tipo de escuelas que ya están trabajando con los Diseños provinciales, encontramos que al preguntarles sobre las fortalezas y debilidades de su institución para la puesta en acto de los nuevos lineamientos curriculares, expresan algunas dificultades para responder (15% no responden a lo primero y el 12% a lo segundo). Respecto de las fortalezas, en primer lugar y con especial resonancia, un tercio de las respuestas se agrupa en torno a la mejora de las condiciones para el trabajo pedagógico,

que involucra una mayor autogestión en términos de un margen más amplio para la selección de contenidos, así como diseños más flexibles que estipulan orientaciones pero no circunscriben la labor docente. A esta condición de tipo contextual, le sigue, según ellos mismos, una categoría de tipo personal: la disposición docente al cambio. En todo caso, ambas respuestas ponen de relieve la valoración del establecimiento de un modelo curricular más abierto que potencia la capacidad decisoria del docente como profesional y le reconoce su competencia en el campo educativo. (anexo cuadro 60)

Las debilidades percibidas en cambio, refieren en primer lugar a factores ajenos a su campo de incumbencia como los vinculados en orden de importancia a la infraestructura inadecuada y a los recursos humanos insuficientes, y en segundo lugar a los contenidos en sí por su amplitud y complejidad (casi 40% de las respuestas) (anexo cuadro 61).

Si consideramos ahora las respuestas de los docentes que aún no trabajan con el Diseño y respondieron sobre los CBC, se encuentra que el aspecto más valorado es el metamensaje pedagógico y en segundo lugar los contenidos actualizados<sup>16</sup>. En este sentido, los docentes reconocen la importancia que este documento curricular tiene a la hora de organizar su práctica en el aula, ofreciéndoles desde nuevos contenidos para enseñar hasta la posibilidad de seleccionar y organizar los mismos con mayor libertad. La inclusión de tecnología y la definición de las expectativas de logro son señaladas por los docentes como un aporte significativo para su tarea escolar.(anexo cuadro 58)

Entre los obstáculos se mencionan casi en un 50% de las respuestas las dificultades derivadas de la infraestructura edilicia y del equipamiento, el resto de respuestas se agrupa entre los siguientes obstáculos: dificultades provenientes de la presentación y selección de contenidos y la falta de apoyo de las familias de sus alumnos. Estas respuestas son coincidentes en términos generales con las de los docentes que ya están trabajando con los nuevos diseños curriculares provinciales. La preocupación por la falta de apoyo de los padres, que involucra un 10% de las respuestas, puede estar indicando la importancia que estos docentes reconocen a las familias en las posibilidades de desarrollo de los nuevos contenidos.(anexo cuadro 59)

### *¿Cómo son, según sus docentes, las características de las escuelas en las que los alumnos obtuvieron bajo rendimiento?*

En estas escuelas, el plantel docente se caracteriza por tener una escasa antigüedad en la institución, ya que apenas la cuarta parte de sus maestros tiene más de 6 años de permanencia en la misma. Esto pone de relieve un alto nivel de rotación, característica que incide negativamente en la consolidación de equipos de trabajo capaces de llevar adelante proyectos de mediano plazo. No obstante, esto no ha impedido elaborar el PEI -incluso en mayor medida que en los otros tipos de instituciones -, aunque resulta evidente que su desarrollo y evaluación implicará a actores distintos cada año, lo que atenta contra el compromiso e identificación con las prioridades definidas por los anteriores maestros. Esto se evidencia en la enorme cantidad de encuestados, la cuarta parte, que luego de haber afirmado la existencia del proyecto no describe sus contenidos sustantivos. Los otros, señalan como los principales ejes estructurantes en orden de importancia: la mejora de los aprendizajes; los temas transversales y, en menor medida, la mejora de la relación con la comunidad. (anexo cuadro 53, 54, 55)

<sup>16</sup> Estas categorías se construyeron a partir de las respuestas de los docentes.

La modalidad impresa para la participación en el mismo, involucra a docentes y directivos como actores casi exclusivos (70%), ya que son pocos los que mencionan haber incorporado otros actores de la comunidad educativa como modo de co-responsabilizarlos del proyecto educativo y sus resultados. (anexo cuadro 56)

Cuando los docentes son consultados acerca de la dinámica dispuesta para poner en circulación y apropiarse de los nuevos documentos curriculares, se encuentra una clara predominancia del trabajo colectivo de tipo plenario. Este trabajo inicial que por su envergadura no puede realizarse con una alta frecuencia, es sostenido en parte por otras modalidades de trabajo grupal: el encuentro con los docentes de ciclo aparece representando la quinta parte de las respuestas. No obstante, se observa aún un importante grado de trabajo individual con los documentos (13%). (anexo cuadro 57)

Si consideramos las respuestas que brindaron acerca de los nuevos contenidos es posible observar que, para aquellos que respondieron sobre los CBC, los aportes se centralizan en el metamensaje pedagógico de este nuevo documento (43%). Un porcentaje mucho menor, un 18%, reconoce el valor que tienen los CBC en la actualización e incorporación de contenidos. Aparece en las respuestas de los docentes que trabajan en estas escuelas un interesante reconocimiento al impacto que están teniendo los CBC en las dinámicas de trabajo en sus ámbitos de acción. (12%, anexo cuadro 58).

Cuando se tienen en cuenta las respuestas referidas a obstáculos para la implementación de los CBC, no aparece tan marcado como en las respuestas de los docentes de las escuelas de alto rendimiento las dificultades de infraestructura y equipamiento. Si bien, éstas últimas se destacan, lo hacen en la misma proporción que los obstáculos relacionados a la forma de presentación y selección de contenidos que ofrecen los CBC. Mientras que ocupan un importante porcentaje de respuestas las preocupaciones de los docentes relacionadas con la adopción de los nuevos contenidos por parte de sus alumnos, se han incluido en esta categoría respuestas vinculadas a la inadecuación de los temas a la realidad socioeconómica de los estudiantes (14% del total de las respuestas). (anexo cuadro 59)

Por su parte, los docentes que respondieron acerca del Diseño Provincial, al ser consultados sobre las fortalezas y debilidades que encuentran en su escuela para la efectiva implementación del mismo, tienen mayores dificultades para expresar las fortalezas (20% no responde) que las debilidades (desciende a un 5% la proporción de quienes no contestan). (anexo cuadro 60, 61)

Entre las cuestiones centrales que señalan, se encuentran percepciones contradictorias. Así, mientras algunos docentes mencionan la capacitación docente como una fortaleza, para otros es una debilidad en tanto no responde a las necesidades o tienen marco organizativos inadecuados; para otros contar con recursos adecuados aparece como elemento facilitador mientras que la infraestructura y el equipamiento inadecuado son considerados paralelamente como los obstáculos de mayor importancia. Cabe señalar también, que la amplitud, la compleja terminología y lo general de los contenidos del diseño se mencionan como dificultades.

### *¿Cómo son, según sus docentes, las características de las escuelas en las que los alumnos obtuvieron mediano rendimiento?*

Las escuelas de rendimiento medio guardan similitudes y diferencias con los otros dos tipos de escuelas. Respecto de las de mayor rendimiento, se asemejan en la antigüedad en el

establecimiento y en que han involucrado a la comunidad en la elaboración del PEI en proporciones similares.

Respecto de las de menor rendimiento, se observan similitudes en tanto hay un alto porcentaje de docentes que no puede describir en qué consiste el PEI, en la tendencia a un trabajo de tipo plenario con los nuevos documentos curriculares por sobre el trabajo por ciclos y una alta proporción de trabajo de tipo individual. (anexo cuadro 54, 55 y 56)

De las respuestas de los docentes surge que sus escuelas, en menor medida que las de los otros grupos de instituciones analizadas han elaborado el Proyecto Educativo Institucional, y muchos de los que dicen tenerlo se encuentran recién en etapa diagnóstica (más de la quinta parte). En el resto, las preocupaciones centrales expresan similitud con los dos tipos de institución.

Aquellos docentes que contestaron acerca de los CBC, valoran prioritariamente el metamensaje pedagógico y la actualización de los nuevos contenidos, igualmente el porcentaje de respuestas acerca de los contenidos resulta un poco menos elevado que en el caso de las escuelas con alto rendimiento. En tanto, que los obstáculos señalados por los docentes aparece la preocupación por la infraestructura y el equipamiento, en segundo lugar se ubican las dificultades provenientes de la selección y presentación de los contenidos y en tercer lugar, las dificultades vinculadas a las posibilidades de adopción de los nuevos contenidos. (anexo cuadro 58, 59)

Respecto de la implementación del nuevo Diseño en la institución, el subgrupo de docentes que ya está trabajando con este documento considera el factor subjetivo de disposición al cambio como la mayor fortaleza con que cuenta la escuela, seguida en paralelo por el apoyo que encuentran al trabajo docente y la mejora de las condiciones de trabajo pedagógico. Respecto de las debilidades, las respuestas se concentran en la capacitación docente, que según su opinión resulta inadecuada frente a las demandas de transformación actual. (anexo cuadro 60, 61)

Según estos datos obtenidos a través de la encuesta a docentes, se observa una situación peculiar en este núcleo de escuelas, cuya dinámica institucional combina aspectos relevantes de las de mejor rendimiento cuya incidencia en los aprendizajes puede ser favorable, como la antigüedad de su plantel docente y la participación de los padres en cuestiones educativas; con aspectos distintivos de las de menor rendimiento, como el desconocimiento de los aspectos centrales del PEI (pero aquí ya no puede explicarse por la alta rotación) y la preponderancia del trabajo en plenario con los nuevos documentos.

En este sentido, las opiniones de los docentes respecto de la dinámica institucional y las modalidades de trabajo pedagógico no son suficientes para explicar el nivel de rendimiento obtenido por los alumnos de estas escuelas. La comprensión de ello pareciera situarse en el origen socio-económico de la población que reciben, en su mayor parte de sectores medios, cuyo capital cultural coincide con las demandas de la escuela, lo que podría estar garantizando un mediano rendimiento más allá de circunstancias institucionales específicas.

### **A modo de síntesis**

Las escuelas cuyos alumnos obtuvieron mayores rendimientos en el Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad, poseen como grupo, características distintivas respecto de las de medio y bajo. En términos comparativos, parecieran haber construido una dinámica de trabajo pedagógico por ciclos en mayor medida que las otras. Es probable que la mayor

antigüedad en la institución de su plantel docente impacte de modo positivo sobre ello. Asimismo, expresan haber generado mayor apertura respecto de los límites instituidos tradicionalmente entre escuela y comunidad, incluyendo nuevos actores, especialmente padres, alumnos y personal no docente.

Estos mecanismos podrían haber brindado la oportunidad de conocer mejor que en los otros casos las fortalezas de la propia escuela para implementar los nuevos lineamientos curriculares, las que radican en una alta valoración del espacio de reconocimiento de la autonomía profesional docente que expresan los encuestados. Las otras instituciones, en cambio, parecería que aún siguen sosteniendo prácticas que privilegian el trabajo individual con los nuevos documentos curriculares. En concordancia con ello, las fortalezas que encuentran en la institución para la implementación del Diseño provincial en aquellas jurisdicciones en que ya existe, remitirían a factores individuales (capacitación en las de bajo rendimiento y disposición al cambio en la de medio), no directamente vinculados al fortalecimiento institucional.

## 5. A modo de conclusiones preliminares

El análisis hasta aquí desarrollado sobre la información recolectada permite esbozar algunas consideraciones generales.

- Se recibieron los CBC en las escuelas y existe lectura de los mismos. En cuanto a la participación en la elaboración de los nuevos diseños curriculares los docentes, en general, opinan que la participación ha sido escasa o se ha limitado a emitir opinión sobre documentos elaborados por los equipos técnicos.
- El trabajo realizado en las escuelas con los nuevos contenidos pareciera haberse centrado en un intento de incorporación al nivel de la planificación. De todas formas, la heterogeneidad manifestada en los grados de implementación en los cuadernos de clase en el ámbito de cada institución refleja un proceso de adopción bastante dispar que permitiría suponer un trabajo más de tipo individual con los documentos curriculares si bien pueden encontrarse lógicas provinciales en los grados de adopción. En relación con los diseños provinciales, la tarea central realizada a partir de su incorporación se encuentra ligada a la selección y regionalización de contenidos como fuente de la planificación anual y mensual de la escuela y de cada docente en particular.
- Los principales aportes de los CBC tienen que ver con la renovación y nueva organización de los contenidos. Esto permite suponer un principio de cambio en la visión sobre el currículum desde la perspectiva de la integración y los cambios en la estructuración de los mismos. En cuanto al nuevo diseño provincial los principales puntos positivos se vinculan con la predisposición que el docente presenta frente al cambio propuesto. Se aprecia en este último caso un alto grado de ambigüedad en las percepciones de los docentes sobre los diseños, lo cual se vincula probablemente con el corto plazo, a la fecha de esta investigación, con el que se ha trabajado en las escuelas con los mismos.
- Los obstáculos para la implementación, tanto de los CBC como de los diseños provinciales, provienen mayoritariamente de problemas de infraestructura y equipamiento, siendo también importante el reclamo de la capacitación docente, tanto respecto de su necesidad previa como de mejorar la actual, dada la necesidad de actualizarse y adquirir nuevos conocimientos.
- El grado de adopción de los nuevos contenidos en las áreas curriculares es dispar. Desde el discurso y los cuadernos de clase las áreas de Lengua y Matemática presentan el mayor grado de adopción de CBC. No ocurre lo mismo con Ciencias Naturales y Sociales donde aparece una gran distancia entre el grado de avance manifestado y lo registrado en los cuadernos. A partir de los datos acerca de los distintos niveles de adopción de las áreas curriculares sobre los diseños provinciales puede decirse que las cuatro áreas tradicionales son las que presentan un mayor grado de adopción desde la percepción de los docentes. Las restantes áreas se encuentran todavía en un estado incipiente de discusión.
- La modificación en la práctica pedagógica a partir de los CBC se observa principalmente en la búsqueda de nuevas estrategias didácticas, factor que también aparece en los cuadernos a través de un intento de cambio en las actividades propuestas a los alumnos. En relación con los diseños provinciales y su incidencia en la práctica pedagógica los docentes perciben que los mismos han producido cambios en aproximadamente la mitad de los maestros encuestados destacándose llamativamente las modificaciones en las estrategias de enseñanza como aspecto de renovación promovido por dichos marcos curriculares.

Teniendo en cuenta las distintas variables intervenientes en los procesos analizados en esta investigación, sería necesario, para futuros estudios, considerar la necesidad de analizar el interjuego entre las políticas públicas, su traducción práctica en el acto educativo, así como los límites de “lo enseñable” en la institución educativa, dado que esta triangulación daría cuenta más acabadamente de la complejidad de lo curricular.

## 6. Bibliografía Consultada

- AGUERRONDO, I., B. URALDE, y L. WALTHER (1990); Las innovaciones curriculares provinciales como aporte a la transformación de la educación. Ministerio de Educación y Justicia, Dirección General de Planeamiento Educativo, Serie Estudios N°2, Buenos Aires.
- BALL, S. (1994); *La micropolítica de la escuela*, Ed. Paidós, Barcelona.
- BIRGIN, A.; S. DUSCHATZKY, P. PINEAU Y M. KISILEVSKY (1992); “Estado de situación de las escuelas primarias de la Provincia de Santa Fe. Informe Final.”, FLACSO, Buenos Aires.
- BRASLAVSKY, C. (1996); “La gestión curricular en las transformaciones y reformas educativas latinoamericanas contemporáneas” Ponencia presentada en el II Seminario Internacional: Educación Escolar en el marco de las nuevas políticas educacionales, PUC - San Pablo, 2 al 4 de septiembre de 1996
- BRASLAVSKY, C. (1995); “Transformación curricular, innovación educativa e investigación científica y tecnológica en América Latina”, Buenos Aires, mimeo.
- BRASLAVSKY, C. (1994), “Una función para la escuela: Formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional”. En *¿Para qué sirve la escuela?*, FILMUS (comp.), Ed. Tesis Norma, Argentina (3era. edición).
- CAMILLIONI, A. Y OTROS (1995), *Corrientes didácticas contemporáneas*, Ed. Paidós, Buenos Aires.
- CASTORINA, J. Y LENZI, A (1990); “Estado del arte sobre investigación educativa. Aprendizaje, enfoques teóricos y estrategias”; Ministerio de Cultura y Educación, Investigación para la Transformación Educativa, Subproyecto N° 13, Buenos Aires.
- COLL SALVADOR, C., POZO, I., SARABIA, B., VALLS, E. (1992); *Los contenidos en la Reforma*; Ed. Santillana, Madrid.
- COLL SALVADOR, C. (1987), *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica al currículum escolar*; Ed. Laia, Barcelona.
- COOK, T. y REINCHARDT, Ch., (1986), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Ed. Morata, Madrid
- CHEVALLARD, I. (1980); “La transposición didáctica: de las matemáticas eruditas a las matemáticas enseñadas”; mimeo.
- EDWARDS, V., “El conocimiento escolar como lógica particular e apropiación y alienación”, s/f; mimeo.
- ELLIOT, J. (1993), *El cambio educativo desde la investigación acción*, Ed. Morata, Madrid.
- FORNI, F. et. al. (1992), Métodos cualitativos II, CEAL, Buenos Aires.
- FUMAGALLI, L. Y DUSCHATZKY, S. (1993); “Estado de situación de las escuelas primarias de la Ciudad de La Plata. Informe Final.”, FLACSO, Buenos Aires.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Y A. PÉREZ GÓMEZ. (1992), *Comprender y transformar la enseñanza*; Ed. Morata, Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988); *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Ed. Morata, Madrid.
- GOETZ, J. P. y LE COMPTE, F.(1988); *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Ed. Morata, Madrid.
- GVIRTZ, S. 1996; “El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970”. Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Buenos Aires.

- FERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J. (1993); *Para enseñar no basta con saber la asignatura*; Ed. Paidós, Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ, F. (s/f); “El lugar de los procedimientos”; En Revista Cuadernos de Pedagogía Nº 172, Barcelona.
- LESOURNE, J. (1993); *Educación y Sociedad. Los desafíos de año 2000*, Gedisa, Barcelona.
- LITWIN, E. (1997), Las configuraciones didácticas; Ed. Paidós, Buenos Aires
- MARTIN, E.(s/f); “¿Qué contienen los contenidos escolares?”, En: Revista Cuadernos de Pedagogía Nº 188; Barcelona.
- M.C.y E. (1997). “Estado de situación de la transformación curricular e institucional. Análisis de cuadernos de clase”. Informe de avance, Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo, Buenos Aires.
- M.C.y E. (1996). “Condiciones Básicas Institucionales. Nuevos contenidos en una escuela diferente”, Programa Nueva Escuela Argentina para el Siglo XXI, Dirección General de Investigación y Desarrollo, Buenos Aires.
- MOURA CASTRO, C. Y M. CARNOY (1996), “Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina”, Seminario sobre la Reforma Educativa, Buenos Aires.
- POGGI, M. (1995); “De qué hablamos cuando hablamos de gestión curricular”, En: Apuntes y aportes para la gestión curricular; Ed. Kapeluz; Bs. As.
- POPKEWITZ, Th. (1994); *Sociología política de las reformas educativas*, Ed. Morata, Madrid.
- STENHOUSE, L. (1987); *Investigación y desarrollo del currículum*; Ed. Morata, Madrid.
- TEDESCO, J. C. (1995), *El nuevo pacto educativo. Educación competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Ed. Grupo Anaya, Madrid.
- TERIGI, F. (1996); “Sobre conceptos, procedimientos y actitudes”. En: Revista Novedades Educativas Nº64; Buenos Aires.
- UNESCO (1981), *Las reformas de la educación: experiencias y perspectivas*, París, Unesco.
- VALLS, E. (s/f); “Los procedimientos”, En: Revista Cuadernos de Pedagogía Nº 168, Barcelona.
- WALKER, R., (1989), *Métodos de investigación para el profesorado*, Ed. Morata, Madrid.
- WITTROCK, M., (1994), *La investigación en la enseñanza*, Ed. Paidós, Buenos Aires.