

Informe de investigación

**IMPLEMENTACION Y  
LOCALIZACION  
DEL TERCER CICLO DE EGB**

Las prescripciones y su impacto en los actores  
institucionales



*Ministerio de  
Educación*

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA  
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA  
UNIDAD DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

REPÚBLICA ARGENTINA

JULIO DE 2000

Presidente de la Nación

**Dr. Fernando de la Rúa**

Ministro de Educación

**Lic. Juan José Llach**

Secretario de Educación Básica

**Lic. Andrés Delich**

Subsecretario de Educación Básica

**Lic. Gustavo Iaies**

Director de la Unidad de Investigaciones Educativas

**Lic. Mariano Palamidessi**

Informe elaborado por:

**Lic. Sonia Hirschberg**

Estado de Situación 1999

Diseño de la investigación y trabajo de campo:

**Lic. Liliana Calderón**

**Lic. Daniel Galarza**

**Lic. Nora Gluz**

**Lic. Dora González**

**Lic. Sonia Hirschberg**

# INDICE

|  |    |
|--|----|
| PRESENTACIÓN .....   | 5  |
| <i>El Estado de Situación del Tercer Ciclo</i> .....   | 5  |
| <i>Objetivos y características del informe</i> .....   | 5  |
| LA CONSTRUCCIÓN NORMATIVA DEL TERCER CICLO Y SU IMPACTO EN LAS INSTITUCIONES .....                       | 7  |
| POLÍTICAS PROVINCIALES DE IMPLEMENTACIÓN Y LOCALIZACIÓN.....   | 12 |
| <i>Implementación: ¿masiva o a escala? ¿total o gradual?</i> .....                                       | 12 |
| <i>La localización</i> .....   | 15 |
| <i>La participación de docentes y directivos en las políticas de implementación y localización</i> ..... | 20 |
| LOS PROCESOS DE ARTICULACIÓN Y DESARTICULACIÓN ENTRE NIVELES, CICLOS Y ACTORES .....                     | 22 |
| <i>La organización del trabajo docente</i> .....   | 22 |
| <i>Tensiones en la vida cotidiana de las escuelas: maestros y profesores</i> .....                       | 25 |
| LAS NUEVAS CONFIGURACIONES INSTITUCIONALES Y LOS EQUIPOS DIRECTIVOS .....                                | 29 |
| <i>EGB completa</i> .....  | 29 |
| <i>Tercer Ciclo/Polimodal</i> .....  | 30 |
| <i>Instituciones específicas del Tercer Ciclo</i> .....  | 31 |
| <i>Instituciones que contienen todos los niveles</i> .....   | 31 |
| <i>Nuevas figuras, nuevos actores</i> .....  | 32 |
| REFLEXIONES FINALES .....  | 38 |
| BIBLIOGRAFÍA .....   | 42 |

### **El Estado de Situación del Tercer Ciclo**

El presente informe forma parte del Estado de Situación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB) cuyo trabajo de campo fue realizado en octubre de 1999. Para relevar la información correspondiente a dicho trabajo se recurrió a entrevistas estructuradas con respuestas abiertas y cerradas, al análisis de documentos (PEI, planificaciones y cuadernos de clase), a la observación no participante y a la recopilación de normativa nacional y jurisdiccional. La recolección de los datos se llevó a cabo en diferentes instituciones educativas de todo el país. Se seleccionó una muestra intencional de diecinueve escuelas ubicadas en provincias que presentaban modalidades diferentes de implementación y localización institucional de dicho ciclo: Buenos Aires, Chubut, Córdoba, Entre Ríos, La Pampa, San Juan, Salta, Santiago del Estero y Tucumán<sup>1</sup>.

### **Objetivos y características del informe**

El presente estudio se propone dar cuenta de los modelos de organización institucional producto de la diversificación producida en el sistema educativo a partir de las modalidades diferenciadas de implementación y localización de la EGB3 en las diferentes jurisdicciones, a partir de 1996.

Para dar cuenta de las nuevas configuraciones institucionales, producto de dichas modalidades, se analizan el abanico de instancias de definición, desde los niveles macropolíticos hasta las representaciones que los actores del Sistema Educativo, maestros y directivos, construyen en este proceso.

El análisis de las representaciones de docentes, directivos y coordinadores del Tercer Ciclo en relación con la implementación y localización se trabaja con el fin de dar cuenta de las

---

<sup>1</sup> Las especificaciones de la política educativa y la información disponible sobre los diferentes tipos de implementación que estaban llevando a cabo las provincias en julio de 1999, fueron el marco a partir del cual se seleccionaron las provincias y las escuelas.

continuidades, rupturas, dificultades y conflictos que se expresan en la organización institucional, en la constitución de los equipos de conducción y en la organización del trabajo en relación con las políticas nacionales y provinciales.

Esta elección se basa en el supuesto de que si bien la toma de decisiones de la política educativa modifica las formas de organización institucional de las escuelas, éstas se encuentran mediadas por una compleja trama de relaciones que combinan diversos factores, tales como las particularidades regionales, la historia institucional, las tradiciones pedagógicas propias de la escuela primaria y la escuela media, las condiciones materiales en las que se desarrolla el trabajo docente y las características en cuanto al origen social de la matrícula.<sup>2</sup>

Para la construcción del presente informe fueron utilizadas las siguientes fuentes: la normativa nacional/federal y provincial, los informes por escuela elaborados por los investigadores y las entrevistas a profesores, directivos y coordinadores de ciclo.

La presentación de los tópicos en el presente informe es el siguiente: en la sección II se describen las prescripciones de la política educativa nacional y provincial y su impacto en las representaciones de docentes y directivos. En el apartado III se analizan las distintas estrategias desarrolladas por las provincias en torno a las dos grandes decisiones con las que se vieron enfrentadas: la implementación y la localización. En el apartado IV se presentan los procesos institucionales de articulación y desarticulación entre niveles, ciclos y actores y las distintas formas de organización del trabajo pedagógico relacionadas con las políticas de traslado y reubicación de los docentes. En el apartado V se abordan las nuevas configuraciones institucionales y los nuevos actores producto de este proceso. Por último, se desarrollan algunas reflexiones finales sobre las políticas implementadas, las tensiones y conflictos en torno de la extensión de la obligatoriedad.

---

2 Al respecto, Almandoz (2000) afirma que: "La posibilidad de que una política educativa se convierta en una práctica institucionalizada supone la construcción de un proceso político en distintos niveles, la formulación de la reforma nacional, sanción y promulgación de la nueva configuración legislativa, la definición como programa nacional y jurisdiccional, la estructuración en los niveles burocráticos del sistema educativo y participación en los distritos locales de las instituciones educativas. El tránsito de las políticas a la acción, de la planificación a la ejecución, de las decisiones centrales a las decisiones locales no es un tránsito automático ni lineal entre los niveles señalados. La comunicación y la interacción entre ellos, y sus efectos, responde a múltiples intereses que no siempre convergen en una misma dirección de esfuerzos y objetivos" (p.16).

## LA CONSTRUCCIÓN NORMATIVA DEL TERCER CICLO Y SU IMPACTO EN LAS INSTITUCIONES

---

La extensión de la obligatoriedad escolar a diez años, el cambio de estructura del Sistema, junto con las reformas curriculares y los estilos de gestión institucional, constituyen un proceso de transformación compleja, desarrollado con diferentes niveles de implementación e impacto en la estructura académica y organizativa del Sistema Educativo argentino.<sup>3</sup>

En este apartado damos cuenta de las normas existentes, teniendo presente que tanto el nivel nacional como los lineamientos de política educativa y sus prescripciones específicas a nivel federal y provincial, se constituyen en instancias de reelaboración y especificación que van configurando distintos grados de regulación estatal.

De acuerdo con la Ley Federal de Educación (1993), el Tercer Ciclo de la EGB forma parte de la etapa de escolaridad obligatoria y debe dar oportunidad a todos los alumnos y alumnas para completar los aprendizajes considerados básicos, tanto para su desarrollo personal como para su desempeño cívico y social. Para ello debe constituir, en articulación con los ciclos precedentes, una unidad pedagógica que garantice la retención en el sistema educativo de la mayor cantidad de jóvenes durante el período de obligatoriedad escolar<sup>4</sup>.

En relación con las formas de **implementación**, la normativa acordada en el marco del Consejo Federal de Cultura y Educación establece que cada provincia puede implementar el Tercer Ciclo en forma gradual o simultáneamente en todas las escuelas. Las Resoluciones 26 y 30 del año 1993 describen las características de la nueva estructura del sistema educativo y establece el año 2000 como plazo máximo para la instalación de la misma.

---

<sup>3</sup> De acuerdo con el ordenamiento legal vigente el nivel nacional comprende al Poder Ejecutivo Nacional que a través del Ministerio de Educación fija la política educativa y garantiza su cumplimiento. El nivel federal está constituido por el Consejo Federal de Cultura y Educación, que coordina y concerta la política educativa, unifica criterios y coopera en la resolución de los problemas y el diseño de políticas. A su vez, en el nivel provincial se planifica, organiza y administra sus propios sistemas educativos.

<sup>4</sup> Ley Federal de Educación N° 24.195, artículo 10 inciso b.

En relación con la **localización**, dichas resoluciones establecen además que el Tercer Ciclo puede ubicarse en establecimientos que contengan otros niveles, ya sea:

- Inicial y Educación General Básica,
- Educación General Básica exclusivamente,
- Educación Polimodal con o sin los demás ciclos de la EGB,
- o en instituciones específicas para el funcionamiento del Tercer Ciclo.

En cualquier caso se debe garantizar "la identidad específica del Tercer Ciclo como parte de la EGB, acorde con las funciones que debe cumplir y con las características propias de sus destinatarios".<sup>5</sup> También se explicita la necesidad de la articulación de los ciclos entre sí, asegurando la continuidad y secuencia vertical del proceso educativo y la coherencia horizontal de sus componentes.

Vinculado a la **organización y gestión**, la normativa estimula la progresiva autonomía de la institución escolar en un marco de real y creciente participación de la comunidad; propicia la autoevaluación permanente incluyendo a todos los actores institucionales; favorece el diseño de proyectos educativos que permita atender mejor los desafíos de aprendizaje, asegurando mayor equidad y eficiencia e integrando activamente a la comunidad.<sup>6</sup>

Con respecto a la **coordinación pedagógica e institucional**, los acuerdos del Consejo Federal establecen que el equipo directivo debe dar participación efectiva a quien ejerza la función de coordinación del Tercer Ciclo, en la planificación no sólo de las cuestiones referidas a dicho nivel, sino también al seguimiento y evaluación del proyecto educativo institucional en su conjunto.

En cuanto a los **docentes**, los acuerdos indican que estos pueden provenir tanto del nivel primario como del medio. Los primeros, con adecuada formación para conducir procesos de enseñanza y aprendizaje en determinados espacios curriculares y los segundos, adecuadamente capacitados para el trabajo con alumnos de este ciclo. También ponen de manifiesto la necesidad de favorecer una mayor inserción institucional tendiendo a las designaciones por cargo u horas concentradas en el mismo establecimiento y reservando tiempo laboral específico para: reuniones de equipo del ciclo, área o departamento programático, con el personal directivo, asesores y otros docentes; la participación en los órganos de consulta y asesoramiento; la implementación de proyectos institucionales; tareas de orientación o tutoría, perfeccionamiento o capacitación en servicio, producción de materiales didácticos; etcétera.<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> CFCyE, Resolución 30/93, Anexo I.

<sup>6</sup> CFCyE, Resolución 33/93. Documentos para la Concertación, Serie A N° 6.

<sup>7</sup> CFCyE, Resolución 79/98. Documentos para la Concertación, Serie A N° 16.



Los Seminarios Federales para la Elaboración de Diseños Curriculares Compatibles<sup>8</sup> fueron un ámbito central de concertación de la política educativa nacional. Allí se ponían a consideración de los representantes técnicos de las provincias los borradores de los documentos cuyas versiones finales eran tomadas como insumos para elaborar los Acuerdos Federales. En dichos documentos se pone el acento en el hecho de que, si bien la necesidad de atender a la diversidad atraviesa toda la escolaridad obligatoria, ésta se potencia en el Tercer Ciclo dado que, a las desigualdades propias del contexto sociocultural de procedencia de los alumnos, se agrega la creciente diferenciación de intereses, expectativas y posibilidades propias del grupo de edad. Esto implicaría discriminar positivamente, lo que supone que "la organización de la institución, del trabajo en el aula y de la intervención del docente, deben contemplar las estrategias curriculares y metodológicas adecuadas a las necesidades y posibilidades de los distintos grupos de alumnos".<sup>9</sup>

Sobre la base de estas prescripciones, elaboradas en el nivel nacional y concertadas en el marco de los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación, es posible diferenciar dos tipos de entramados normativos, a nivel jurisdiccional, relacionados con la implementación del Tercer Ciclo:

1. Provincias que desarrollaron un cuerpo normativo significativo en cuanto a las formas de implementación, localización y organización institucional pero con zonas de incertidumbre<sup>10</sup> en relación con el asesoramiento y orientación destinadas a los distintos actores de la institución educativa, como así también en relación con distintos aspectos de la organización institucional y del trabajo docente. En este grupo podríamos incluir, entre las provincias presentes en este estudio, a La Pampa, Chubut, Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos, Salta y San Juan.
2. Provincias que establecieron cronogramas de acuerdo con los plazos previstos por los acuerdos federales, pero no desarrollaron normativas específicas ni acciones de acompañamiento al proceso de implementación en las escuelas. En este grupo podríamos incluir a Tucumán y Santiago del Estero.<sup>11</sup>

---

<sup>8</sup> La Secretaría de Programación y Evaluación Educativa junto con la Subsecretaría de Programación y la Dirección General de Investigación y Desarrollo realizaron entre 1994 y 1998 siete reuniones federales de estos Seminarios Cooperativos para el diseño y compatibilización de los diseños curriculares provinciales.

<sup>9</sup> Ver documento "Alternativas para la organización pedagógica del Tercer Ciclo de la Educación General Básica. Seminario Federal para la elaboración de diseños curriculares compatibles. IV Reunión, módulo 5, material para la discusión en las comisiones de trabajo". Programa de Asistencia Técnica para la Transformación Curricular. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Subsecretaría de Programación Educativa. Dirección General de Investigación y Desarrollo. Año 1996.

<sup>10</sup> El tema de la normativa remite a considerar los conceptos de zonas de certeza y zonas de incertidumbre. Este mismo ha sido desarrollado por Frigerio y Poggi en "Las instituciones educativas. Cara y Ceca", Buenos Aires, Troquel, 1992.

<sup>11</sup> Pareciera que las provincias han intentado cumplir con los principios de la reforma estableciendo las mínimas prescripciones. En este sentido podemos referirnos a las reformas como parte de los procesos de regulación social que ponen en juego situaciones de inclusión y exclusión por lo que los actores suelen aceptar las nuevas regulaciones para

El agrupamiento explicitado anteriormente no implica homogeneidad entre las provincias en cuanto a las formas de implementación al interior de cada grupo, pero sí diferencias entre un grupo y otro en cuanto al grado de regulación normativa que asumen frente a la instalación del Tercer Ciclo.<sup>12</sup> El análisis sobre las variables que influyen sobre las distintas estrategias de política provincial exceden el espacio de este informe.

A continuación, damos cuenta de una serie de opiniones de docentes y directivos en relación a las normativas vinculadas al Tercer Ciclo que dan cuenta de las significaciones construidas a nivel subjetivo.<sup>13</sup>

*"Las orientaciones recibidas a través de las prescripciones para el Tercer Ciclo permiten solucionar aspectos organizativos puntuales sobre los que no había orientación, genera espacios de capacitación entre los docentes, orienta en los aspectos sobre los aún no existía normativa y permite superar problemas vinculados con la disciplina" (Director de EGB)*

*"No estoy satisfecho con la orientación recibida porque no coincido con lo que las autoridades provinciales sostienen sobre estructura curricular del Tercer Ciclo y tareas de enseñanza" (Profesor de octavo año en EGB con Tercer Ciclo).*

*No había normativa clara. Se fue haciendo, construyendo a medida que se presentaban las problemáticas. Muchas veces las soluciones las tuvo que dar la misma institución. Aún no está definido el perfil del coordinador. En cuanto a la estructura curricular es demasiado abierta y no están claros los alcances para cada uno de los ciclos" (Director de EGB con Tercer Ciclo).*

*"La provincia no ha elaborado ninguna normativa referida a la implementación y funcionamiento del Tercer Ciclo lo que produjo conflictos para el funcionamiento especialmente en lo relacionado con la falta de definición con respecto al régimen de promoción, acreditación y evaluación, la falta de capacitación y de bibliografía referida a los nuevos espacios curriculares"(Rector de escuela media con Tercer Ciclo).*

*"Nosotros que en el Ciclo somos nuevos, que aún no nos hemos integrado, hubiéramos necesitado apoyo y orientación desde las autoridades provinciales o desde los supervisores". (Maestro de séptimo año en escuela media con Tercer Ciclo).*

---

no quedar fuera del resto de las negociaciones políticas. Para profundizar sobre esta temática se puede ver el trabajo de Popkewitz, T. (1994)

<sup>12</sup> Para mayores detalles sobre la normativa elaborada puede consultarse Garlarza, D. (2000)"La estructura curricular básica del Tercer Ciclo de la EGB en ocho jurisdicciones". Unidad de Investigaciones Educativas. Ministerio de Educación.

<sup>13</sup> Según Ball (1989) "el futuro del análisis organizacional de las escuelas está en el ámbito de lo que no sabemos sobre las mismas, en particular en la comprensión de la micropolítica de la vida escolar, el lado oscuro de la vida organizativa, lo que consideramos datos en el estudio de la escuela como organización son las ideas, experiencias, significados e interpretaciones de los actores sociales involucrados", (p. 25).

*"Sólo he recibido una circular detallando las escuelas designadas para implementar el Tercer Ciclo. Considero que debido a la falta de normativa el proceso fue difícil y traumático. Todo ha sido en forma de sugerencia verbal por parte de la supervisión. Comenzamos implementando el octavo pero recién en marzo o abril porque faltaba información acerca de los pasos a seguir. La falta de normativa provocó también conflictos en el manejo de lo administrativo, especialmente en los aspectos relacionados con la toma de posesión y las licencias de los docentes del ciclo". (Director de escuela media con Tercer Ciclo).*

*"La normativa es muy general, por un lado no hay normativa específica pero por otro lado están pautadas situaciones que deberían ser decisión institucional. Por ejemplo, no se puede sacar los chicos a la calle sin autorización del ministro" (Rector de nivel medio con Tercer Ciclo).*

La normativa nacional/federal y la provincial de las distintas instancias de gobierno del Sistema Educativo establecen diferentes grados de regulación de la actividad de los actores involucrados. Sin embargo, los modos en que se definen las configuraciones del Tercer Ciclo no se vehiculizan únicamente a través de los documentos escritos sino que se reconstruyen y se validan fundamentalmente en las instancias de negociación "orales" con las autoridades, a través de las mediaciones de los supervisores y directivos.

Es de destacar que las opiniones referidas a la ausencia de regulación pueden ser visualizadas como una oportunidad para el ejercicio de una mayor autonomía de acción para los actores involucrados; sin embargo, las percepciones de directivos y docentes expresan que en muchos casos las consecuencias son los "conflictos" en el funcionamiento de las instituciones.

Si contrastamos los testimonios recogidos en el trabajo de campo con la normativa podemos afirmar que, más allá de que los primeros dan cuenta de una notable ausencia de prescripciones, existen documentos y resoluciones que son desconocidas por docentes y directivos. Es de destacar que en la mayor parte de los casos no se desarrolló una política sistemática de difusión de las regulaciones provinciales referidas a la implementación y la localización del Tercer Ciclo. Creemos además, que más allá de las complejidades de la reforma global, existen tradiciones propias del sistema educativo que obstaculizan la difusión y la circulación de la información.

## POLÍTICAS PROVINCIALES DE IMPLEMENTACIÓN Y LOCALIZACIÓN

---

### Implementación: ¿masiva o a escala? ¿total o gradual?

Cuando se hace referencia a las "formas de implementación del Tercer Ciclo" se alude a las decisiones tomadas por las provincias en relación con las diversas posibilidades contempladas en los Acuerdos Federales:

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

En muchas provincias se optó por implementar el Tercer Ciclo a través de formas mixtas tales como: "masiva total", "masiva gradual", "a escala total", "a escala gradual".

Al respecto, la toma de decisiones de las conducciones de política educativa jurisdiccional estuvo mediada por diversos factores. En algunos casos, incidieron variables de orden político que implicaron una aceleración de los procesos de implementación y la elección de estrategias de tipo masivo y total. En otros, influenciados por políticas de oposición de los gremios docentes y/o de la comunidad educativa en general, optaron por la aplicación a escala y gradual.

**Córdoba** optó por la aplicación masiva total sin previa puesta en marcha de experiencias a escala o piloto. En el año 1996 fueron implementados los tres años correspondientes al Tercer Ciclo en forma simultánea. La Ley Provincial de Educación N° 8113/91 estipula la conformación de los niveles del sistema y la Ley N° 8525/95 define las formas de organización de dichos niveles y establece un nivel primario (EGB1 y EGB2) de seis años obligatorios; un nivel medio dividido en Ciclo Básico Unificado (EGB3) de tres años de duración, con carácter obligatorio y un Ciclo de Especialización (Polimodal) de tres años. Las autoridades provinciales realizaron

un reordenamiento de los ciclos superiores en todas las escuelas medias, que pasaron a llamarse IPEM, Institutos Provinciales de Enseñanza Media, sobre la base de un diagnóstico realizado en la provincia. La modalidad seleccionada para la implementación del Tercer Ciclo (Ciclo Básico Unificado) es la “masiva de tipo completo con localización y dependencia del nivel medio de enseñanza”.

**Buenos Aires** organizó una implementación del tipo masiva pero gradual, instalando el séptimo año en 1996, el octavo en 1997 y el noveno en 1998.

**Santiago del Estero** optó por la modalidad a escala y gradual, implementando las nuevas orientaciones para el Tercer Ciclo en séptimo año en 1997. En 1998 extendió la implementación al octavo año con la modalidad de experiencia piloto en 16 instituciones de la provincia. El noveno año comenzó a implementarse en las mismas escuelas durante 1999.

**La Pampa** eligió la estrategia masiva y gradual. En 1997 se realizó un diagnóstico sobre la situación de infraestructura y equipamiento para determinar las formas de implementación y la localización con la participación de los representantes de la comunidad educativa y de los gobiernos municipales. En 1998, también en forma masiva, se implementó séptimo y octavo año y en 1999 se incorporó noveno año.

**Salta** optó por una estrategia de implementación a escala gradual que comenzó en 1997 con la instauración de un proyecto piloto para la incorporación del séptimo año en cinco escuelas de la provincia. Al año siguiente, en 1998, se amplió la experiencia a 120 escuelas. Durante ese año, la gestión organizó equipos de especialistas que trabajaron con los docentes de las escuelas para la capacitación y la elaboración de los proyectos curriculares, especialmente en lo concerniente al trabajo por áreas. Esta instancia de capacitación sólo funcionó en el año 1998 debido a “recortes presupuestarios en la provincia”. En 1999 la implementación se extendió a todas las escuelas de la provincia.

**San Juan** eligió la modalidad a escala gradual comenzando en 1996 con cien escuelas seleccionadas por las autoridades del Ministerio Provincial. En 1997 se extendió la implementación del séptimo y octavo año para toda la provincia. El noveno año comenzó a implementarse en 1999 en toda la provincia.

**Tucumán** optó por una estrategia a escala gradual. En 1997 se inició una experiencia en dieciocho escuelas de EGB rural del Departamento de Cruz Alta. La muestra fue ampliándose paulatinamente hasta llegar a abarcar 150 escuelas en 1999/2000. En 1998 extendió la implementación a cuatro escuelas Normales y en 1999 incorporó dieciocho escuelas más de nivel medio.<sup>14</sup> La política educativa provincial preveía la aplicación masiva en séptimo año en 1999, en octavo en el 2000 y en noveno en el 2001.

**Entre Ríos** decidió aplicar una estrategia de implementación del tipo masiva gradual. Esta provincia realizó un cronograma según la localización del Tercer Ciclo: a) si se trata de una escuela de EGB, en 1999 se instala séptimo, en el 2000 octavo y en el 2001 noveno; b) en el

---

<sup>14</sup> Las escuelas seleccionadas para la etapa experimental habían desarrollado proyectos innovadores en relación con el proyecto educativo institucional y el proyecto curricular.

caso del nivel medio, el séptimo y octavo se instalan en 1999 y el noveno en el 2000. Sin embargo, el Consejo General de Educación puede autorizar a una escuela de nivel medio, que presente un proyecto específico, a implementar, en forma simultánea, durante 1999, séptimo, octavo y noveno año. Dicho Consejo también estableció los lineamientos generales para el funcionamiento del Tercer Ciclo rural, dado que la provincia tiene 817 escuelas de EGB, de las cuales 449 son de personal único.

**Chubut** optó por la modalidad de implementación a escala gradual. La misma comienza con una experiencia piloto en la ciudad de Rawson en 1997. Esta experiencia fue evaluada y se tuvo en cuenta para establecer algunas pautas para el trabajo posterior. En 1998 se extendió la experiencia de séptimo y octavo para toda la provincia y en 1999 se generalizó al noveno año.

Si bien cada tipo de implementación compromete una enorme cantidad de variables y su estudio requiere de abordajes complementarios, esta investigación de tipo exploratoria nos permitiría afirmar que:

- Las formas de implementación del tipo masivo y total parecen generar altos grados de incertidumbre y ansiedad, no sólo en los maestros, profesores y directivos, sino también en los alumnos y sus familias. En Córdoba, donde todos los séptimos grados pasaron a constituir el primer año del Ciclo Básico Unificado (CBU) en 1996, los testimonios dan cuenta de la conmoción producida en todas las instituciones, tanto del nivel primario por la pérdida de los séptimos grados, como del nivel medio por la incorporación de alumnos de 11 y 12 años en el nivel.
- Como contrapartida, la estrategia masiva y gradual, impulsada por la Provincia de Buenos Aires parecería ofrecer un menor grado de conmoción en el sistema. Sin embargo, dado que las implementaciones de los años se realizaron con intervalos de tiempo estrechos, no permitieron desarrollar acciones de evaluación previas a la puesta en marcha del octavo y el noveno año.<sup>15</sup>
- Las provincias que implementaron experiencias a escala y realizaron acciones de evaluación de las mismas antes de iniciar el proceso de masificación de la implementación, parecen haber estado en mejores condiciones para elaborar normativas específicas y prever los ajustes necesarios, como en los casos de las provincias de Chubut y La Pampa.

---

<sup>15</sup> Hay diversos análisis que dan cuenta de que los tiempos y las lógicas de las instituciones educativas no son los tiempos ni las lógicas de la gestión de las reformas. Vista desde esta perspectiva, algunas de las formas que adoptó la puesta en marcha de dicha reforma no contempló el escenario que presentan las escuelas como parte de su historia e identidad, por lo que la instalación de los procesos adquieren rasgos de confrontación permanente.

## **La localización**

El concepto de localización hace referencia a la toma de decisiones de política educativa provincial con respecto a la ubicación espacial del Tercer Ciclo y a la particular configuración que, como consecuencia de la articulación con los otros ciclos y niveles, asume la institución en su conjunto. Cada una de las provincias fue incorporando estas definiciones en sus propias normativas, dado que, desde el Consejo Federal de Cultura y Educación sólo fueron enunciadas las distintas opciones en relación con la localización del Tercer Ciclo y quedaba en manos de cada una de las provincias la elección de la modalidad. Estas decisiones determinaron la reconfiguración de la estructura de los sistemas educativos provinciales.

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

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

La reconstrucción de las decisiones provinciales se constituyó en una ardua tarea dado que no fue suficiente analizar las normativas elaboradas por cada jurisdicción. Muchas de estas decisiones fueron tomadas sobre la marcha y en el marco de las negociaciones con las distintas instituciones educativas y/o autoridades y comunidades locales. En la mayoría de los casos fue necesario reconstruir el proceso a través de los testimonios de los distintos actores. Estas opciones estuvieron mediadas por una variedad de factores que se entrecruzan y se combinan, dentro de los cuales se encuentran:

- Las opiniones respecto de los beneficios de una u otra modalidad de localización fundamentadas en la dicotomía retención/calidad.
- Las demandas de los padres y otros sectores de la comunidad.
- Las historias institucionales y los distintos grados de poder de las conducciones institucionales y las supervisiones de los distintos niveles.
- Las negociaciones entre la provincia y los distintos programas implementados en el Ministerio Nacional.
- Los recursos humanos y económicos disponibles en las provincias para la implementación del Tercer Ciclo.
- La disponibilidad de infraestructura, equipamiento y espacios adecuados para el funcionamiento del Tercer Ciclo.

Este proceso fue precedido por sutiles y/o explícitas instancias de negociación, según las características de las gestiones provinciales y las historias institucionales, entre las escuelas de

EGB que, en la mayoría de las provincias no querían perder el séptimo año, y las escuelas medias que no querían ceder su primer y segundo año. En algunas escuelas las resistencias pasaron por concepciones opuestas: no querían absorber, en el caso de EGB, el octavo y el noveno años y, en el caso del nivel medio, el séptimo año.

A continuación se describen, muy sintéticamente, las decisiones en cuanto a localización tomada por cada una de las nueve provincias en las que se realizó el trabajo de campo:

**Córdoba** tomó la decisión de instalar el Tercer Ciclo en forma masiva y total en la Escuela Media. Los documentos de la provincia justifican esta decisión argumentando que esta estrategia permitiría cambiar, tanto el modelo pedagógico de la Escuela Primaria, como el de la Escuela Media, logrando una **mejora global de la calidad** de la oferta educativa provincial<sup>16</sup> [el CBU] “es el punto de partida de la transformación en la Provincia, constituye el ciclo que proyecta y orienta las reestructuraciones sucesivas en los niveles que anteceden y en los que prosiguen”<sup>17</sup>.

**La Pampa** establece un sistema de localizaciones muy variado que configura distintos prototipos institucionales en función de los diagnósticos realizados en cuanto a la **disponibilidad de infraestructura** en las distintas escuelas de la provincia:

Tipo 3: unidad educativa que comprende al 1er., 2do. y 3er. Ciclo de la Educación General Básica. Conforman una unidad institucional y pedagógica para niños de 6 a 14 años.

Tipo 3 Bis: unidad educativa de tipo 3, pero con el 3er. Ciclo ubicado fuera del edificio donde funcionan el 1er. y 2do. ciclo.

Tipo 4: unidad educativa integrada por el 3er. Ciclo de la Educación General Básica y el Nivel Polimodal, constituyendo una única institución articulada con los ciclos anteriores de la Educación General Básica.

Tipo 13: unidad educativa que comprende el 3er. Ciclo con perfil y conducción propia, articulada pedagógicamente al resto de las unidades educativas.

Tipo 13 Bis: unidad educativa donde el 3er. Ciclo conserva su propio perfil, como las de tipo 13, pero funcionando en una institución privada que ofrece servicios de Nivel Polimodal.

---

<sup>16</sup> Ver los documentos presentados por la Dirección de Programación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en los Seminarios Cooperativos para la Construcción de Diseños Curriculares Compatibles en el Tercer Ciclo, Ministerio de Cultura y Educación, Dirección General de Investigación y Desarrollo, 1996 y 1997.

<sup>17</sup> Esta estrategia parece haber provocado un aumento de las tasas de desgranamiento de los alumnos más pobres, al menos en los primeros años de implementación. Habría dos momentos en los que se agravaría esta situación, uno de ellos sería al finalizar el Segundo Ciclo y el otro con la finalización del CBU. En el año 1997 la provincia intentó mejorar esta situación a partir de la creación de escuelas-anexos de CBU en zonas marginales en las que no había oferta suficiente de escuelas medias. La propuesta incluía la inserción de docentes a tiempo completo, es decir, con concentración de horas en la escuela para desarrollar tareas de orientación y tutoría. Sin embargo, esta propuesta trajo aparejada una fuerte resistencia por parte de los profesores de escuela media a ser trasladados a este tipo de institución que no incluía el Ciclo Superior. Estos indicadores estarían señalando que esta forma de implementación no sólo no facilita la permanencia en el sistema por más años en el caso de los alumnos más pobres, sino que abandonan un año antes de la puesta en marcha, es decir que el abandono se estaría produciendo, en algunas escuelas, en el sexto grado.



Tipo 14: unidad educativa integrada por la Educación General Básica y un Polimodal pequeño, funcionando en forma articulada y bajo un solo equipo de conducción.<sup>18</sup>

**Santiago Del Estero** optó por un sistema de **localización mixta**. La normativa establece la importancia de que el Tercer Ciclo funcione como unidad pedagógica ya sea que se localice en una institución de EGB3 o en una institución de nivel medio<sup>19</sup>. La localización es un complejo proceso de negociación entre las autoridades provinciales, los supervisores, equipos de conducción y la comunidad educativa en general.

**Salta** decidió implementar un sistema de localización mixto dado que el séptimo año se localiza en escuelas de EGB y el octavo y noveno en escuelas medias, es decir que **no hay ruptura de la vieja estructura del sistema**. Al mismo tiempo estableció una normativa que habilita a las instituciones con infraestructura y recursos disponibles para que puedan incorporar séptimo, octavo y noveno en la misma unidad.<sup>20</sup>

**San Juan** decidió implementar el Tercer Ciclo **en forma mixta**: lo ubica en las escuelas medias que tienen capacidad y crea "bloques de Tercer Ciclo" a cargo de un coordinador en las escuelas de EGB periféricas que no tienen una escuela media en las cercanías. Las escuelas son asignadas a uno u otro prototipo de acuerdo sus disponibilidades de espacio y su pertenencia a zona de riesgo escolar. Los tipos de organización institucional son los siguientes:

Prototipo 1: Nivel Inicial, EGB 1 y EGB 2;

Prototipo 2: Nivel Inicial, EGB 1, EGB 2 y EGB 3;

Prototipo 3: Nivel Inicial, EGB 1, EGB 2, EGB 3 y Polimodal;

Prototipo 4: EGB3 y Polimodal;

Prototipo 5: EGB3;

Prototipo 6: Polimodal para las escuelas que por ser su turno único vespertino no pueden contener EGB3.

---

<sup>18</sup> Una de las escuelas visitadas correspondía al tipo 13, el Tercer Ciclo con conducción propia. La otra escuela visitada es del tipo 13 bis, es decir una unidad educativa en la que el 3er. Ciclo conserva su propio perfil, como las del tipo 13, pero funcionando en una institución privada que ofrece servicios de Nivel Polimodal. Ambas instituciones atienden sectores medios y medio bajos.

<sup>19</sup> Una de las escuelas visitadas incluye el Nivel Inicial, EGB 1 y 2 y está implementando desde 1998 el Tercer Ciclo, el primer año con séptimo y octavo y en 1999 incorpora noveno. Atiende sectores bajos y muy bajos. La segunda escuela incluye Nivel Inicial, EGB 1 y 2, EGB 3 y Polimodal. Atiende sectores medios y medio-bajos.

<sup>20</sup> Una de las escuelas visitadas es una ex Escuela Normal que solicitó la localización de los tres años. La escuela se adelantó a las decisiones provinciales y en 1995 comenzó con dos divisiones de séptimo año, y al mismo tiempo implementó a través de la incorporación de los nuevos lineamientos curriculares, el Tercer Ciclo en el octavo y noveno año. La provincia la incorporó a la experiencia piloto en 1997. La otra escuela visitada también responde al modelo institucional de localización del Tercer Ciclo en escuela media. Se trata de una ex escuela comercial que también solicita la localización de los tres años del Tercer Ciclo. En 1997 fue elegida como una de las cinco escuelas en las que se desarrolló la experiencia piloto de implementación del Tercer Ciclo.

El Prototipo 2 se implementa en las “zonas de riesgo escolar”, el Prototipo 5 en las zonas rurales y el Prototipo 4 funciona en las ex-escuelas medias ubicadas en el centro de la Capital y en algunas ciudades de importancia.<sup>21</sup>

**Tucumán** optó por la localización del Tercer Ciclo en EGB pero dejó también un alto grado de autonomía para que las escuelas de nivel medio/polimodal presenten proyectos de localización del Tercer Ciclo en sus instituciones en aquellos casos en que cuenten con el consenso de la comunidad y de los docentes, directivos y supervisores.<sup>22</sup>

**Buenos Aires** se decidió por la localización en EGB, es decir el modelo institucional de EGB completa, unificando de este modo, el trayecto correspondiente al ciclo de escolaridad obligatoria. Esta decisión se justifica en función de la **retención** de los alumnos. En sus documentos de política educativa sostiene que la EGB completa es la estructura más adecuada para retener a los alumnos que desertan en séptimo grado o en primero y segundo año de la escuela media y aseguran de este modo la obligatoriedad. Los conflictos entre las conducciones de uno y otro nivel se intensificaron porque los directivos de EGB tienen la responsabilidad de coordinar el proyecto de implementación del Tercer Ciclo, mientras las escuelas medias/polimodal son las que, de hecho, contienen en su espacio físico a los octavos y novenos años<sup>23</sup>.

**Entre Ríos** estableció una **modalidad mixta** de localización en EGB o en el nivel medio/polimodal. Esta decisión dependía de la infraestructura disponible y la ubicación geográfica de acuerdo al grado de urbanización. De acuerdo con la normativa provincial, el Tercer Ciclo rural funciona con secciones móviles, lo que implica que los alumnos se trasladan

<sup>21</sup> Dos de las escuelas visitadas corresponden al prototipo de Inicial, EGB 1 y 2 con “bloque” de EGB3 anexo a la escuela primaria. Ambas escuelas están ubicadas en la periferia de la ciudad de San Juan y reciben matrícula muy pobre proveniente de las villas que se construyeron alrededor de las vías y los terrenos del ferrocarril cerrado en la década del 60. En esta provincia, ya durante la realización del trabajo de campo, se gestionó la visita a una tercer escuela que depende de la dirección de polimodal. Esta tercera escuela visitada es una ex escuela normal que contiene todos los niveles: inicial, EGB1, EGB2, EGB3, medio/polimodal y terciario. Atiende población proveniente de los sectores medios del centro de la capital provincial.

<sup>22</sup> Una de las escuelas visitadas es un ex colegio nacional ubicado en el centro de la ciudad capital en el que los profesores cuentan con tiempo institucional pago para reuniones de planificación institucional y perfeccionamiento. Atiende a sectores medios. La segunda es una escuela de EGB que incorpora el Tercer Ciclo y recibe sectores provenientes de la periferia de la ciudad capital.

<sup>23</sup> Las dos escuelas visitadas responden al modelo de EGB completa sin articulaciones con el nivel medio, una está ubicada en el segundo cordón del conurbano y la otra en un pueblo del interior de la provincia. A pesar de tratarse de un mismo modelo de organización institucional, hay muchas diferencias en el proceso de implementación entre la escuela del interior y la del conurbano. En la segunda, la puesta en marcha del Tercer Ciclo generó varios problemas, entre los cuales, los actores entrevistados mencionaron el tiempo: *“los tiempos políticos fueron más breves que los que las escuelas necesitaron para implementar la avalancha de cambios, por lo cual todos, directores, profesores, padres y alumnos nos vimos sobrepasados”*. En esta misma escuela comenzaron la implementación con graves carencias de personal: sin vicedirectores, sin coordinadores y sin preceptores. Los profesores provenientes de la escuela media que pasaron a desempeñarse en la EGB3 manifestaron su enorme disconformidad con este tipo de inserción mediante un altísimo porcentaje de ausentismo. En la escuela del interior de la provincia la localización se llevó a cabo sin conflictos institucionales.

a una escuela media una vez a la semana para las clases de tecnología e inglés. En estos casos, la escuela de nivel medio con la que articula acciones la escuela rural, debe brindar capacitación y asesoramiento general a la escuela rural.<sup>24</sup>

**Chubut** elaboró la normativa provincial luego de evaluar la experiencia acotada realizada en escuelas de la ciudad de Rawson, estableciendo la posibilidad de localizar el Tercer Ciclo, tanto en escuelas de EGB como en escuelas de nivel medio/polimodal, **de acuerdo con las disponibilidades de infraestructura y a las demandas de la comunidad**. El proyecto para la implementación del Tercer Ciclo comenzó a desarrollarse en marzo de 1997.<sup>25</sup>

De lo expuesto anteriormente, podemos diferenciar claramente dos grupos de provincias de acuerdo a las modalidades de implementación elegidas. Así, mientras en el primer grupo se encontrarían Buenos Aires y Córdoba que basadas en bs argumentos de retención y calidad respectivamente, instituyen una modalidad única de localización<sup>26</sup>. En tanto, el resto de las provincias asumen una modalidad mixta o, como en el caso de Salta, continúan funcionando con la estructura anterior utilizando las nuevas denominaciones.

En relación con la argumentación que sostienen las normativas provinciales podemos observar que en el caso del primer grupo, Córdoba y Buenos Aires, se sostiene que estas modificaciones traerán aparejados cambios positivos en relación con la calidad y la retención, es decir, un discurso que sostiene una línea política en pos del mejoramiento. En cambio, en las normativas correspondientes al otro grupo de provincias, se visualiza una suerte de adaptación a las leyes y acuerdos nacionales y en un caso hasta se reproduce exactamente su texto.

Por otra parte, otro de los ejes que establece diferencias en las modalidades de localización se refiere al grado de urbanización, estableciendo regímenes especiales para las zonas rurales o instituciones que atienden a población "de riesgo".

---

24 En esta provincia se visitaron dos escuelas con modelos institucionales diferentes. La primera de ellas es una escuela media de creación reciente (1992) en la que se localiza un Tercer Ciclo. Respondiendo a la normativa, en 1999 estaban implementando séptimo y octavo y se preveía comenzar con noveno en el 2000. La otra escuela, que cuenta con todos los niveles, desde inicial hasta terciario, es una escuela de la capital provincial a la que el Consejo General autoriza a implementar séptimo, octavo y noveno en forma simultánea durante 1999. Ver Resolución del Consejo General de Educación del 17 de febrero de 1999 N° 151.

25 Las escuelas visitadas corresponden a dos tipos de organización institucional diferente. La primera de ellas es un "complejo educativo" en el que funcionan EGB y nivel medio/polimodal. Las autoridades de la escuela son, tanto los directores de EGB como los de nivel medio/polimodal. La segunda institución visitada es una EGB completa.

26 Sin embargo, cabe destacar que ambas provincias se vieron obligadas a introducir algunas variaciones para atender problemas de infraestructura o de altos índices de deserción. Ver apartado La Localización.

## **La participación de docentes y directivos en las políticas de implementación y localización**

Si bien la gestión participativa tiende a ser menos económica en términos de tiempo, tiende a asegurar la construcción de formas de consenso duraderas al lograr la identificación de los actores con el proceso macropolítico. Es por ello que hemos incluido algunas opiniones de los docentes y directivos en relación con la percepción respecto de sus posibilidades de participación en la toma de decisiones.

*"No tuvimos ninguna participación en la toma de decisiones con respecto a la localización del Tercer Ciclo. Además, tuvimos menos recursos de los que disponíamos cuando había proyecto 13. El trabajo de orientación y tutoría se redujo a un solo espacio curricular, sigue existiendo el profesor-taxi, se congeló la antigüedad de todo el personal docente hace tres años. Un profesor con 60 horas no puede participar en ningún proyecto de cambio por lo que hubo muchos problemas para la reubicación de los profesores en el Tercer Ciclo" (Rector escuela con EGB1, EGB2, EGB3 y Nivel Medio/Polimodal).*

*"La toma de decisiones con respecto a la implementación del mismo fue muy limitada porque, si bien al principio nos dieron a elegir, y tanto docentes como alumnos preferían quedarse en la EGB, las autoridades provinciales decidieron la localización en la escuela media. En este sentido considero que la decisión tomada no fue la adecuada porque los alumnos tuvieron problemas para relacionarse con los profesores que no estaban acostumbrados a la diversidad" (Coordinador del Tercer Ciclo).*

*"Estoy muy impactada por la decisión de sacarnos de la escuela primaria y considero que esa decisión la tomaron los directivos y el coordinador del ciclo" (Maestro reubicado en escuela media con Tercer Ciclo).*

*"Considero que los directivos y la supervisión tomaron una decisión muy importante: que no se perdiera el séptimo grado, que no lo separaran de la EGB, lo que hubiera implicado una fuerte deserción en el 98" (Maestro de EGB con Tercer Ciclo).*

*"Los coordinadores participamos junto con los directivos, padres y alumnos en la localización del Tercer Ciclo porque era la única posibilidad para los alumnos de las zonas marginales de cumplir con la obligatoriedad. Por otro lado, también para nosotros y para los docentes era importante lograr la localización con el fin de mantener la fuente laboral, dado que, en el caso de los profesores de media habían sufrido distintas reasignaciones de las horas cátedra y muchos maestros de séptimo habían perdido sus cargos en los casos en que el séptimo fue incorporado a la escuela media."*

Si bien algunas provincias de las que se incluyen en el presente estudio, tenían previsto en su normativa hacer consultas con padres, docentes, alumnos y organizaciones de la comunidad, la participación se vio limitada debido, entre otras razones, a que las decisiones se tomaron en función de los fondos a disposición o atendiendo a las plantas funcionales de las escuelas. La

mayor parte de las provincias no tenía recursos propios para la implementación y las que no habían modificado la normativa no estaban en condiciones de alterar las plantas funcionales dado que ello hubiera implicado enfrentamientos con las organizaciones gremiales docentes.

## **LOS PROCESOS DE ARTICULACIÓN Y DESARTICULACIÓN ENTRE NIVELES, CICLOS Y ACTORES**

---

### **La organización del trabajo docente**

El trabajo docente se inscribe en estas estrategias de implementación y localización del Tercer Ciclo y, de algún modo, es modificado, tanto en los aspectos relacionados con las regulaciones de su actividad profesional como en las condiciones de trabajo en cada una de las escuelas en las que se configura.

Las normativas provinciales establecieron los movimientos de profesores y maestros realizados para ocupar los cargos en séptimo, octavo y noveno, determinando de este modo, las áreas o disciplinas cubiertas en cada caso. Así, se configuraron nuevas formas de trabajo docente, proceso mediado por el tipo de localización implementada, los acuerdos con los gremios y los distintos estatutos que regulan el trabajo docente en cada provincia<sup>27</sup>.

En algunas provincias se organizaron concursos con pautas claras y con los tiempos adecuados para que los maestros y profesores pudieran optar por la modalidad que les fuera más conveniente. En otras provincias, los procesos de traslado y reubicación fueron realizados sobre la marcha, sin el respaldo de una normativa adecuada y sin llamado a concursos. Los problemas más generalizados en estas provincias fueron:

- ◆ Los docentes fueron asignados a cargos para los cuales no estaban capacitados. El 80% de los docentes entrevistados manifestaron que no tuvieron que realizar ningún tipo de capacitación específica para desempeñarse en el Tercer Ciclo.

---

<sup>27</sup> Los estatutos docentes constituyen una parte sustantiva de la normativa que regula el marco del ejercicio profesional. No ha habido, hasta el momento, relevamientos sobre las modificaciones que pueden haberse realizado en las distintas provincias en el marco de la implementación y localización del Tercer Ciclo. La importancia de los estatutos en la regulación del trabajo docente puede verse en Almandoz-Cigliutti (1992)

- ◆ El 20% restante manifestó haber participado en los cursos de la Red aunque no consideran que hayan sido obligatorios para desempeñarse en el Tercer Ciclo.
- ◆ El 25% de los maestros entrevistados en séptimo año hacían su ingreso a la docencia a través de la convocatoria para el Tercer Ciclo.
- ◆ Los salarios mostraban un alto grado de diferenciación para la realización de una misma tarea porque dependían del cargo de procedencia del docente (horas cátedras del nivel medio o cargos de maestros en primaria).
- ◆ En muchas escuelas no pudieron cubrirse las plantas funcionales durante los primeros meses del año para octavo y noveno año, por lo que los alumnos tuvieron una gran cantidad de horas libres.

Al mismo tiempo, en una misma provincia, las situaciones de reubicación fueron diferentes según el tipo de localización. En las grandes escuelas que contienen desde el nivel inicial al nivel terciario, especialmente en las ex escuelas normales ubicadas en las ciudades capitales o en las escuelas media con "Proyecto 13", el movimiento de maestros y profesores fue mínimo dado que la gran mayoría de los cargos y horas fueron cubiertos por personal docente que ya se desempeñaba en la institución. En cambio, en las escuelas primarias o EGB y medias ubicadas en la periferia, el proceso fue más conflictivo debido a que los profesores tomaron más horas de las que ya tenían en otras escuelas de nivel medio, para desempeñarse en los octavos y novenos años, intensificando su condición de "profesores-taxi". Los maestros, a su vez, fueron convocados a trabajar en séptimo año a partir de listados por puntaje, por lo que muchos hicieron su ingreso a la docencia y accedieron al puesto de trabajo en el Tercer Ciclo con muy escasa experiencia.

Algunos testimonios al respecto:

*"Tardé tres meses en tener la planta funcional completa porque los profesores no querían cambiar de escuela y venir a esta escuela que está en la periferia. Ahora tengo mucho ausentismo y también deserción por parte de los profesores que consiguen mejores ubicaciones. Me quedo con los de menor experiencia cuando necesitaría los más capacitados para trabajar con estos alumnos" (Coordinador de Tercer Ciclo en escuela de EGB).*

*"Tuve que recurrir al supervisor debido a que no se lograba completar la planta funcional. Frente a mis reclamos la supervisora y las autoridades provinciales autorizaron la ampliación de la oferta de horas cátedra para conseguir profesores. Así, por ejemplo, la maestra de inicial es la actual profesora de inglés del Tercer Ciclo" (Director de EGB con EGB3).*

*"Al principio el Tercer Ciclo funcionaba como jornada completa, había muchas horas libres, sobraba el tiempo y no había profesores para tantos chicos. Logramos que pasara a funcionar sólo en el turno mañana". (Profesor de Ciencias Sociales proveniente del nivel medio).*

Es muy significativo el consenso que manifiestan directivos, profesores, maestros y coordinadores, sobre la **falta de tiempo institucional** para el trabajo en equipo en relación con los cambios curriculares. La zona de incertidumbre entre las prescripciones nacionales y provinciales y las posibilidades de los docentes para modificar sus prácticas produce un fuerte grado de tensión que agudiza, como ya hemos visto, los conflictos entre los profesores, portadores de las tradiciones pedagógicas de la escuela media, y los maestros, portadores de las tradiciones pedagógicas de la escuela primaria. En este sentido, es posible afirmar que no se perciben cambios en relación con la construcción de un trabajo cooperativo. Los docentes visualizan las fracturas en el interior de la institución y la falta de espacios para acordar aspectos fundamentales de la gestión curricular e institucional del Tercer Ciclo en articulación con los ciclos anteriores y con la escuela media o el Polimodal. Los directivos señalan que son mínimas las situaciones de reunión e intercambio entre el personal docente de la institución.<sup>28</sup> En la mayoría de las escuelas, el trabajo en equipo puede realizarse fuera del horario escolar, por lo que sólo se pueden implementar las reuniones establecidas como obligatorias en el calendario escolar, que, en la mayoría de las provincias seleccionadas, son entre dos y tres reuniones anuales.

A modo de ejemplo, algunos testimonios sobre la organización del trabajo docente:

*"La estrategia más utilizada en el trabajo cotidiano es la de las conversaciones informales con los profesores en los momentos en los que no están en las aulas. Algunas veces pueden organizar reuniones por áreas pero, en general, no se dispone de tiempo institucional para organizar reuniones con los maestros y profesores. No dispongo de tiempo para articular acciones con la escuela de EGB 1y 2. El Tercer Ciclo ha elaborado su propio proyecto institucional y su reglamento de convivencia articulado con el ya existente en la escuela. Esta tarea se realizó en forma conjunta entre directivos, coordinador y docentes del Tercer Ciclo" (Coordinadora del Tercer Ciclo en varias escuelas).*

*"Las reuniones de coordinación del trabajo cotidiano se realizan en todos lados, en los pasillos, en las reuniones de área. Hay también reuniones de todo el personal para aclarar situaciones de organización del Tercer Ciclo y reuniones por área para compartir criterios sobre metodología, selección de contenidos y articulación con el segundo ciclo". (Maestro de unidad educativa para el Tercer Ciclo).*

Estos testimonios dan cuenta de la informalidad que prevalece en las instancias de organización del trabajo. No se estipulan tiempos dentro de la jornada laboral para las tareas de planificación y seguimiento y por lo tanto, existen grandes obstáculos en la construcción del proyecto institucional y pedagógico.

---

<sup>28</sup> Aún en las escuelas que contienen a todos los niveles, que, como ya señaláramos están en mejores condiciones para articular acciones intrainstitucionales, dado que cuentan con las horas para trabajo institucional del llamado "Proyecto 13", que concentran el trabajo docente, tienen jefaturas de departamentos por áreas y asesores pedagógicos, consideran que el tiempo compartido no es suficiente para trabajar sobre la problemática del Tercer Ciclo.



## **Tensiones en la vida cotidiana de las escuelas: maestros y profesores**

En general, las tradiciones profesionales e institucionales previas de maestros y profesores requieren de un gran esfuerzo de coordinación por parte del equipo de conducción para lograr la construcción de un proyecto institucional y pedagógico compartido. Las disonancias entre las percepciones de los maestros provenientes del nivel primario y de los profesores provenientes del nivel medio fueron una constante en todos los modelos institucionales.

Estas se manifestaron principalmente, en relación con las condiciones laborales, las culturas institucionales, las concepciones en cuanto a las regulaciones disciplinarias necesarias para los alumnos del Tercer Ciclo y las representaciones con respecto a las características de la matrícula.<sup>29</sup>

Observamos que en el Tercer Ciclo se reproduce la fractura entre la escuela primaria y la escuela media, al punto tal que, en varias escuelas, existen dos salas de profesores y los docentes de séptimo se reúnen con los maestros de EGB 1 y 2, mientras que los profesores de 8º y 9º lo hacen con los de Polimodal.<sup>30</sup>

### ***Las condiciones laborales***

Los maestros provenientes del nivel primario aluden a la situación de "profesor taxi" que tienen los profesores provenientes del nivel medio. Estas diferencias en la condición laboral entre maestros y profesores se manifiestan en tiempo de permanencia en la escuela, remuneraciones y regímenes de licencia y son muy acentuadas en algunas provincias.

*"Los docentes de media nunca tienen tiempo y sólo después de intimaciones se logra que vengan a las reuniones" (Maestro de Tercer Ciclo localizado en EGB).*

*"Los maestros les demandan a los profesores una mayor integración con el equipo y con los alumnos en particular. Los profesores trabajan por hora cátedra y deben asistir a otros establecimientos escolares debiendo correr de un lugar a otro. Durante el*

<sup>29</sup> Otro trabajo se refiere a las situaciones de ruptura de las dos culturas de escolarización: "aquella de carácter elemental o primaria y la secundaria, mientras que la primera estaría más vinculada a una propuesta pedagógico-institucional centrada en la atención y el control más pormenorizado de aspectos de socialización de los alumnos, la segunda priorizaría la orientación académica del profesorado con una cultura más permeada por la balcanización que por la colaboración o la colegialidad. La cultura profesional balcanizada se caracteriza por departamentalización y atomización de la escuela por áreas o asignaturas e implicaría el desarrollo de una experiencia curiosamente fragmentada para los estudiantes compuesta por sonidos de timbres cada cuarenta minutos con las implicancias de aislamiento y un zapping diario con la sensación de externalidad", Krichesky M. (comp), "Proyecto de Orientación y Tutoría", Capítulo I, pág. 37, Paidós, Buenos Aires, 1999.

*primer año de la implementación, los maestros y los profesores no se saludaban. Esta situación fue mejorando con el tiempo mediante algunas estrategias desarrolladas por la dirección y la coordinación de ciclo, como, por ejemplo, la planificación de reuniones para todo el personal" (Profesor de nivel medio/polimodal con EGB3).*

### **Las culturas institucionales**

*"El conflicto se manifiesta en la manera de dar clase. En séptimo no se dejó lo que es primaria y cuando llegan a octavo no entienden lo que es pasar a secundario. Los profesores tenemos que bajar el nivel. Nadie se hace cargo de este conflicto" (Profesor de nivel medio/polimodal con Tercer Ciclo).*

*"No podemos llegar a establecer acuerdos metodológicos con los profesores de octavo y noveno y esto es muy grave porque implica una gran desarticulación pedagógica en el Tercer Ciclo" (Maestro en nivel medio con EGB3).*

*"La principal oposición para la "secundarización"<sup>31</sup> de los séptimos provino de los padres. Estos últimos temían que sus hijos se hiciesen adolescentes antes y no veían bien que estuviesen con profesores a tan temprana edad. Esta fue la lucha más grande que tuvimos pero después los padres reconocieron que la "secundarización" fue mejor para el aprendizaje de sus hijos. Los alumnos señalaron que se divirtieron y aprendieron más, y los profesores destacaron que los chicos del séptimo secundarizado trabajaban en forma más autónoma. (Rector escuela con EGB1, EGB2, EGB3 y Nivel Medio/Polimodal y terciario).*

*"Es importante absorber al alumno desde séptimo para que se perfile mejor para cursar octavo. Es positivo para el desarrollo de los alumnos estar en la misma escuela. Adquieren un mayor grado de madurez"(Profesor de nivel medio con EGB3).*

Si bien no es este informe el espacio adecuado para profundizar sobre las diferencias entre el modelo pedagógico de la escuela primaria y de la escuela media, las diferencias provienen tanto desde las instancias de formación y capacitación como desde las metodologías de enseñanza por áreas o disciplina, como en el vínculo pedagógico que establecen con los alumnos. En algunas escuelas los maestros de primaria tenían expectativas en cuanto a que el trabajo con los docentes de nivel medio iba a contribuir a "mejorar sus prácticas y renovar sus contenidos". A pesar de estas expectativas, las características institucionales de uno y otro

---

<sup>30</sup> Un ejemplo de esta situación ha sido visualizado durante el trabajo de campo en el marco de la problemática salarial en una provincia, dado que, ante una medida de fuerza del gremio provincial por falta del pago, los maestros cobraron primero y levantaron la medida de fuerza, mientras los profesores seguían sin dar clases.

<sup>31</sup> Los términos "secundarización" y "primarización" hacen referencia, no sólo a la localización del Tercer Ciclo en la escuela media o la escuela primaria respectivamente, sino también a que el ciclo adquiere los rasgos del modelo pedagógico y disciplinario del nivel en el que se inserta.

nivel se reproducen al interior de las escuelas. En los casos observados, la mayor parte de los maestros provenientes de primaria planifican separados de los profesores de octavo y noveno.

### ***Las regulaciones disciplinarias y las características de la matrícula***

*"Considero que los códigos de convivencia, que, en su gran mayoría, no incluyen sanciones del tipo tradicional, tales como las amonestaciones, no son operativos para "tratar con adolescentes" (Profesor escuela media que incluye al Tercer Ciclo).*

*"Los docentes que provienen del nivel primario sostienen la necesidad de recurrir al diálogo como principal mecanismo para tratar los problemas de conducta de los alumnos y no se dan cuenta de que ya no están tratando con niños y que se necesitan otros métodos más estrictos" (Profesor de nivel medio con EGB3).*

Estas diferentes concepciones se relacionan, tanto con la formación de los profesores y maestros como con los modelos institucionales de la escuela media y de la escuela primaria y con las percepciones que unos y otros tienen sobre las características de la matrícula y sobre la infancia y la adolescencia.

La recuperación de matrícula que había abandonado la escuela primaria, trae al octavo y noveno año, sectores sociales que tradicionalmente no ingresaban a la escuela media. La incorporación de esta matrícula proveniente de sectores sociales en situaciones de pobreza provoca situaciones de rechazo, especialmente en los profesores provenientes del nivel medio

*"Los profesores de la escuela media nunca habían trabajado con una matrícula de origen social bajo y no se responsabilizan por el aprendizaje de estos jóvenes reinsertados en la escuela" (Coordinador de Tercer Ciclo).*

*"Considero que estos alumnos provienen del sector medio-bajo porque tienen muchos problemas familiares, separaciones, madres solteras y papás solos. También hay enfermedades y falta de trabajo estable. No saben comportarse en una escuela" (Profesor de nivel medio con EGB3).*

*"Los alumnos tienen grandes problemas en sus casas, muchos tienen familiares presos, qué se puede esperar de ellos?" (Profesor en EGB con EGB3).*

*"Son de sectores bajos por su comportamiento, porque los alumnos no tienen acompañamiento de los padres, no tienen diálogo" (Profesor en escuela media con EGB3).*

*"Los padres empleados son muy pocos, la mayoría está sin trabajo, las madres son empleadas domésticas. Hay hijos de madres solteras y de padres separados o de padres que se han ido. Hay chiquitos que van a trabajar. Yo no estoy preparado para enseñar en estas condiciones" (Profesor de escuela media con EGB3).*

Estos procesos de integración a la escuela de niños y jóvenes considerados diferentes por su cultura o situación de clase, promovidos por la implementación del Tercer Ciclo y la extensión

de la obligatoriedad, suelen intensificar la construcción de estereotipos y estigmatizaciones de los que dan cuenta estos testimonios. Sin embargo, es necesario aclarar que las tramas de significaciones estigmatizadoras no constituyen una patología individual sino una construcción social profundamente inscrita en la historia particular de cada actor entrelazada con la particular historia institucional.<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Al respecto puede verse Tadeuz da Silva (1997).

## **LAS NUEVAS CONFIGURACIONES INSTITUCIONALES Y LOS EQUIPOS DIRECTIVOS**

---

Las modalidades de localización implementadas en cada una de las provincias dan como resultado una heterogeneidad institucional que complejiza fuertemente al sistema educativo. Mientras que antes de la sanción de la Ley Federal de Educación, la franja etaria comprendida entre los 5 y los 14 años atravesaba sólo dos niveles diferentes, la escuela primaria y la escuela secundaria, ambas con identidades institucionales específicas, la modalidad por ciclos dio como resultado muy diversos tipos institucionales. Sin embargo en este proceso podemos visualizar ciertas regularidades y problemas en los cuatro tipos institucionales básicos.

### **EGB completa**

Las opiniones de directivos, docentes y coordinadores parecen indicar que son este tipo de instituciones las que se encuentran en mejores condiciones para retener a los alumnos dado que no tienen que trasladarse a otra institución y esto es visto como un aspecto positivo en términos de equidad. Pero, al mismo tiempo, los testimonios dan cuenta de las dificultades para incorporar adolescentes a un espacio tradicionalmente destinado a los niños; de la sobrecarga de trabajo; de los problemas de articulación entre profesores y maestros debido a las distintas condiciones laborales de unos y otros, de la falta de capacitación; de las dificultades para articular un proyecto institucional compartido por los tres ciclos, entre otros.

Este tipo de configuración institucional fue la que más absorbió a los nuevos públicos que tradicionalmente eran excluidos de la escolaridad media como los sectores rurales y las escuelas de la periferia de las grandes ciudades o de zonas urbano-marginales<sup>33</sup>.

En relación con la conducción institucional, estas escuelas son las que parecen tener mayores dificultades para construir una dirección integral de la institución. Una de ellas se vislumbra en

---

<sup>33</sup> Cuando nos referimos a escuelas marginales o "en los márgenes" nos estamos refiriendo a un amplio y heterogéneo conjunto de escuelas dado que, si consideramos que en nuestro país la mayoría de los pobres son niños y la mayoría de los niños son pobres, queda claro que gran parte del sistema educativo argentino atiende a chicos que viven en condiciones de pobreza. Al respecto ver Redondo-Thisted (1999).

la falta de legitimación de la figura del coordinador por parte de los profesores de nivel medio que se integran a la institución. Asimismo, los directivos manifiestan sentirse más seguros en el seguimiento de EGB1 y 2 que en EGB3. Esto se debe a que el coordinador del Tercer Ciclo puede provenir de otro nivel y por lo tanto, tener una formación diferente respecto de la del directivo. Por lo tanto, en estas instituciones es frecuente la superposición de funciones entre ambos roles, la falta de preocupación por parte del directivo de EGB sobre el funcionamiento del Tercer Ciclo, las fracturas en cuanto a las concepciones sobre el trabajo pedagógico.<sup>34</sup>

En más de la mitad de las escuelas visitadas en las que el Tercer Ciclo se localiza en la EGB, las rupturas entre la coordinación y el equipo de conducción de EGB asumen tal grado de intensidad que podría hablarse de dos equipos de conducción: uno para EGB 1 y 2 y otro para EGB3<sup>35</sup>. Estas situaciones de ruptura se visualizaron no sólo en la toma de decisiones relacionadas con aspectos pedagógicos, sino también en el uso del espacio, los servicios de merienda, la disponibilidad de recursos.

Algunos testimonios de los coordinadores de Tercer Ciclo sobre esta relación con los directivos de las escuelas:

*"Considero que necesitaría un mayor grado de autonomía para trabajar el vínculo entre profesores y maestros de primaria y para disponer sobre los espacios físicos compartidos pero el director no me lo permite."*

*"El mismo niño se distancia de sus propios maestros anteriores de EGB 1 y 2, al pasar al Tercer Ciclo siente que pertenece a otra escuela, el director los considera fuera de su escuela".*

*"El director no quiso reunirse conmigo y el supervisor de Tercer Ciclo porque dice que somos de otro nivel y él tiene su propio supervisor. Tuvieron que intervenir las autoridades provinciales".*

### **Tercer Ciclo/Polimodal**

Los distintos actores de las instituciones del nivel medio que incorporan el Tercer Ciclo dan cuenta de la preocupación por la pérdida de matrícula que se puede producir al pasar de la ex escuela primaria/EGB al Tercer Ciclo en escuela media/Polimodal. Sin embargo, estas escuelas manifiestan un menor grado de conflicto institucional dado que sólo incorporan un año, el séptimo grado, a su estructura anterior. Coinciden con las afirmaciones de los directivos y profesores de la EGB completa en cuanto a las dificultades para consensuar estilos

<sup>34</sup> Para más detalles sobre estas concepciones relacionadas con los alumnos del Tercer Ciclo se puede ver: Gluz, N., 2000, p. 21.

<sup>35</sup> Los conflictos de la localización, entre las opciones de primarización y secundarización se manifiestan, en algunas provincias, en el nivel de gestión ministerial dado que se establecen fracturas en la conducción: una dirección de EGB1 y EGB2 y otra Dirección de EGB 3 y Polimodal, cada una de ellas con sus respectivos equipos de supervisores. El Departamento del Tercer Ciclo de la E.G.B. está bajo la responsabilidad de un coordinador que articula sus acciones con los Coordinadores de Área de la Dirección General de E.G.B. y de la Dirección General de Educación Polimodal y Superior. Esta fragmentación de las áreas de conducción en el nivel central se reproduce con mayor intensidad en las escuelas, no sólo en el nivel de la conducción institucional, sino también en las representaciones de los actores.

pedagógicos y regímenes disciplinarios entre maestros y profesores. En este particular el conflicto se da en relación con la "primarización" o "secundarización" del modelo pedagógico y disciplinario de los alumnos del séptimo año.<sup>36</sup>

En relación con la función de conducción, estas instituciones cuentan con el rol de coordinador que es asignada, en la mayoría de las escuelas, al asesor pedagógico. De este modo, se procede simplemente a la reasignación de funciones de dicho asesor incorporando una mayor responsabilidad sobre el Tercer Ciclo. De esta manera, se mantiene el estilo de conducción tradicional de la Escuela Media incorporando al Tercer Ciclo a esta dinámica.

### **Instituciones específicas del Tercer Ciclo**

Pareciera que la implementación en este tipo de institución tiene un grado menor de conflictividad, dado que se trata de instituciones nuevas en las que no existen tradiciones previas que obstaculicen la configuración de un proyecto institucional consensuado, pero, por otro lado corren el riesgo de una doble desarticulación: con EGB 1 y 2 y con el nivel medio/polimodal.

Aquí se constituyen nuevos equipos de conducción y, en los casos que conformaron nuestra muestra, son escuelas pequeñas. Ambas situaciones contribuyen a facilitar la organización y gestión institucional. En una de estas escuelas se implementa un estilo de conducción innovador: el director está asesorado por lo que la normativa provincial denomina: "el equipo de gestión" integrado por director, vicedirector y representantes de los profesores de cada área, de los preceptores y de la cooperadora. Esta modalidad de gestión facilita la participación de los actores institucionales en el debate sobre la toma de decisiones que conciernen al proyecto institucional y a proyectos específicos, por ejemplo las expectativas de logro y las modalidades de evaluación de los alumnos.

### **Instituciones que contienen todos los niveles**

Estas parecen ser las que tienen menos problemas en la gestión institucional. En general, son ex-escuelas normales que tienen una trayectoria de prestigio en cada una de las provincias. Estas instituciones contienen a todos los niveles por lo que no reciben nueva matrícula y no

---

<sup>36</sup> Una investigación realizada en escuelas de la provincia de Buenos Aires señala al respecto: "Mientras que los maestros de séptimo año continuarían con ciertas tradiciones en el trabajo pedagógico, los profesores más allá del estilo de organización del ciclo (completa o articulada), realizan intentos de adecuación curricular al contexto institucional, en el que se destaca la modificación de contenidos en términos de actualización al trabajo por áreas o contextualización (50%) vinculado a "las posibilidades de los alumnos que asisten a la escuela" en un intento de facilitar o simplificar dicha enseñanza para las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Esto podría derivar en un cierto vaciamiento de contenidos o primarización (en los casos de EGB completas)", Krichesky, M. y Cappellacci, I., (1999).

incorporan nuevos sectores sociales. Los profesores y maestros son los mismos que se desempeñan en la EGB y el nivel medio/polimodal de la institución, el coordinador del Tercer Ciclo es el asesor pedagógico o uno de los vicedirectores, en general el de nivel medio/polimodal. Por otro lado, en los casos analizados, son escuelas que han tenido proyectos innovadores<sup>37</sup> por lo que cuentan con horas pagas para trabajo institucional y profesores designados por cargo así como espacios y profesores a cargo de funciones de orientación y tutoría.

Estas instituciones son las que realizan la menor cantidad de ajustes en relación con los equipos de conducción dado que, como también ya adelantáramos en el apartado anterior, el coordinador de ciclo proviene de la misma escuela, siendo el asesor pedagógico en algunos casos, o el vicedirector del nivel medio/polimodal en otros.

Más allá de estos cuatro tipos predominantes, diversas provincias están implementando otras formas de articulación entre los ciclos y niveles, situación que contribuye a intensificar la complejidad y la multiplicidad de las estructuras de los sistemas educativos provinciales. Es así como, atendiendo a situaciones relacionadas con la disponibilidad edilicia, con la falta de escuelas medias en zonas periféricas y/o rurales y a las diversas presiones de la comunidad y de los distintos grupos de funcionarios intermedios que participan en la toma de decisiones, surgen innumerables configuraciones institucionales en la localización del Tercer Ciclo. Por ejemplo, en algunas jurisdicciones el séptimo año funciona en un establecimiento separado del octavo y noveno año; esta modalidad está presente tanto en casos aislados como también en forma masiva. Además, existen situaciones en las cuales alguno de los años del Tercer Ciclo funciona en una institución privada y el resto en una pública.

## **Nuevas figuras, nuevos actores**

### ***El coordinador del Tercer Ciclo:***

En este proceso complejo de construcción del Tercer Ciclo aparece un nuevo rol, el coordinador del Tercer Ciclo. A pesar de la importancia que se le adjudica al rol en la normativa acordada en el Consejo Federal de Cultura y Educación, sólo dos de las ocho provincias visitadas hacen referencia a su figura y sus funciones.

Las funciones principales que las dos provincias establecen para el coordinador del Tercer Ciclo, en consonancia con los lineamientos nacionales, son las siguientes:

- resguardar la unidad pedagógica integral de la Educación General Básica, construyendo la identidad del ciclo, independientemente de su localización.

---

<sup>37</sup> Nos estamos refiriendo al "proyecto 13".Al respecto pueden verse las diversas evaluaciones que se hicieron sobre el mismo, tales como Aguerrondo, Inés: "Evaluación del Proyecto 13", PRONATASS, Ministerio de Educación de la Nación, 1988.



- secundar al director en la orientación de las acciones institucionales, en la supervisión pedagógica, y en el seguimiento de la gestión administrativo contable del Tercer Cido.
- coordinar esfuerzos para estudiar el contexto comunitario y relacionarse con los padres, promover los cambios y apoyar proyectos, articular la relación interciclos, informar acerca de la marcha del ciclo a su cargo y plantear problemas que requieran ser tratados por el cuerpo directivo.
- organizar espacios de participación y estructuras participativas para el desarrollo curricular y la elaboración del proyecto educativo institucional.
- conducir equipos de trabajo y articular acciones entre ciclos y departamentos de las distintas áreas curriculares.
- orientar, evaluar, articular y supervisar las tareas técnico pedagógicas.
- administrar espacios , tiempos y recursos materiales.
- asignar cargas horarias y definir espacios de opción institucional y proyectos de orientación y tutoría.
- propiciar la autoevaluación permanente al interior del Tercer Ciclo.
- evaluar el desempeño de los docentes del Tercer Ciclo.

A partir del análisis de estas normativas, puede afirmarse que las funciones que se le asignan al coordinador del Tercer Ciclo son, mayoritariamente, de conducción, por lo que, de hecho formaría parte de los equipos de dirección institucional. Sin embargo, ninguna de las normativas analizadas explicitan su inclusión en los equipos directivos: los alcances de su función quedan en una zona de incertidumbre que cada escuela podrá resignificar otorgándose su propio contenido.

La inespecificidad en la normativa vigente respecto de las incumbencias del coordinador del Tercer Ciclo, se manifiestan en el discurso de los mismos:

*"Charlo con los profesores, les doy indicaciones sobre alguna disposición que no conozcan. Controlo la entrada de los alumnos. Si no hay que hacer papeles empiezo a pasar por las aulas, entro, pregunto. Después de las 15 horas charlo con la directora sobre qué se va a hacer con las novedades del Tercer Ciclo. Atiendo a algún alumno que se está portando mal. A las 17.30 voy a visitar al séptimo grado. Me siento bien en el cargo porque puedo hacer un poco más por la educación de los chicos siendo coordinador (antes se desempeñaba como profesor de educación física en una escuela media), tengo un poco más de poder de decisión. También me siento mal porque me faltan herramientas, no tuve capacitación para el cargo, necesitaría mayores conocimientos para ayudar a los maestros y profesores".*

*"Considero que mi actividad específica debería ser pedagógica: "ayudar a los profesores a trabajar mejor en sus clases".*

*"Estoy recargado de tareas porque no hay asignación específica para la coordinación del Tercer Ciclo. Necesitamos mejor pago porque dan ganas de dejar por más compromiso con la tarea que se tenga"*

*"Yo tuve que preguntar qué hace un coordinador del Tercer Ciclo. Las autoridades del ministerio me contestaron que es el que se encarga de organizar la estructura curricular y me hicieron leer el diseño curricular del Tercer Ciclo. Pero también somos preceptores. Acepté porque me habían repartido las horas cátedra en cinco escuelas distintas y acá las tengo concentradas. Tampoco está clara la responsabilidad del director de EGB1 y 2 sobre el Tercer Ciclo, especialmente porque hay dos supervisiones separadas y dos direcciones de nivel también separadas a nivel del ministerio provincial".*

*"Necesitaríamos mayor apoyo, orientación y contención de parte de las autoridades institucionales y provinciales. No tenemos claras nuestras tareas ni las del equipo directivo en relación con el Tercer Ciclo. "*

*"Como vice a cargo del Tercer Ciclo me encargo de los rituales de ingreso y de la recepción de alumnos, formación, mensajes, calendario, efemérides. También de comunicar las novedades, organizar y flexibilizar horarios. Resuelvo temas de los alumnos, tales como presentismo, ausentismo. A veces realizo visitas a algunas actividades del aula y converso con los coordinadores de las disciplinas. Mantengo informada a la rectora de las novedades diarias. La rectora sólo se ocupa de aspectos administrativos relacionados con el Tercer Ciclo, dado que conduce también los otros niveles de la institución".*

*"A las tareas que realizaba como asesora pedagógica, tales como atención a los padres de alumnos, la orientación y el asesoramiento pedagógico a los profesores, elaboración del PEI y el PCI, resolución de los problemas de los alumnos en cuanto a la disciplina y a la aplicación del reglamento de convivencia, reuniones con el equipo de conducción en la rectoría, le tengo que sumar todo el trabajo de implementación del Tercer Ciclo. Necesito más tiempo para centrarme en lo prioritario: el trabajo netamente pedagógico acompañando a los docentes y a los alumnos. Yo me siento muy sola frente a situaciones que rebasan mi capacidad para solucionar los problemas".*

En relación con las representaciones de los directivos sobre las funciones del coordinador del Tercer Ciclo:

*"...el coordinador del Tercer Ciclo es una responsabilidad más porque no tiene idea de cuales son sus tareas."*

*"Yo no conozco ninguna normativa sobre el Tercer Ciclo porque son responsabilidad de los coordinadores. No están claras las funciones de la coordinación, hay superposiciones y conflictos en la conducción institucional, la normativa es confusa, para algunas tareas nosotros somos personal de conducción y para otras, especialmente en lo relacionado con lo pedagógico y lo disciplinario, la capacidad de decisión recae en la coordinadora del Tercer Ciclo. Nosotros como directores de EGB 1 y 2 no tenemos responsabilidad porque, además, dependemos de otra supervisora".*

*“En su mayoría, los coordinadores del Tercer Ciclo no tienen formación, no hubo listado de méritos, simplemente se ofrecía a los docentes y ellos podían elegir si optaban o no por esas funciones. El cargo no existe como tal sino que se trata de horas o cargos que los profesores de media o los maestros de primaria ya tenían y que son afectadas o concentradas en el Tercer Ciclo”.*

*“El coordinador no forma parte del equipo de conducción. Las coordinadoras de Tercer Ciclo pueden provenir, tanto del nivel medio, mediante reubicaciones de asignaturas a las que les disminuyeron las horas, o del nivel primario por alguna sección de grado cerrada. Esto implica que las condiciones laborales y salariales son muy dispares. Por ejemplo, en una de las escuelas, la coordinadora proveniente del nivel medio cobra 36 horas cátedras (le concentraron todas sus horas en esta escuela) para ejercer el cargo mientras que la coordinadora proveniente del nivel primario cobra sólo su cargo de maestra, dado que nunca se efectivizó la normativa que le otorgaba el plus por coordinación”.*

*“El coordinador de EGB3 tiene sólo cuatro horas semanales para utilizar en sus funciones de coordinador, las otras veinte horas las tiene frente a alumnos, por lo que es muy poco lo que puede realizar como tarea específica de coordinación. Considero que trata de actuar como “canal de transmisión entre docentes y directivos en relación con todo tipo de problemas”*

Otros testimonios dan cuenta de la forma en que los maestros y profesores visualizan la función del coordinador:

*“El coordinador acompaña el trabajo de los docentes y los apoya”. (Profesor de octavo año proveniente del nivel medio)*

*“Las tareas específicas que realiza el coordinador son las de gestión, facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje organizando reuniones cuando es necesario. Nos facilita todo”. (Maestro de séptimo año proveniente del nivel primario)*

*“Hace de todo por la falta de recursos humanos que tiene la institución. Se ocupa de lo organizacional, de los horarios, entradas, salidas. También observa las clases, organiza talleres. Desarrolla tareas de mediación en los conflictos. Realiza el seguimiento de los programas que se están llevando a cabo”.*

*“Nos apoya en todas nuestras necesidades, en todo lo que sea indispensable, por ejemplo problemas de conducta o inasistencia de los alumnos o problemas personales de uno mismo”.*

*“Siempre está en el auxilio y respondiendo a nuestras inquietudes. Por ejemplo nos asesora sobre las estrategias para mejorar nuestras técnicas y nos corrige ante cualquier equivocación”.*

Estos testimonios dan cuenta de que la construcción de la función del coordinador del Tercer Ciclo es una tarea inconclusa en la mayoría de las provincias. Asimismo, se visualizan posturas encontradas entre maestros y directivos respecto de la figura del coordinador del Tercer Ciclo.

Mientras que en los primeros aparece brindando apoyo y contención al trabajo diario, los segundos no lo ven como miembro del equipo de conducción.

Además, en el marco de los proyectos institucionales, tres de las provincias visitadas organizan el espacio de **orientación y tutoría**, especialmente en las escuelas medias que incorporan el Tercer Ciclo<sup>38</sup>. En estas escuelas el tutor participa en la toma de decisiones junto con el equipo directivo y/o el coordinador del Tercer Ciclo.

*“El tutor es quien le da sentido a las necesidades de aprendizaje, se ocupa de las relaciones interpersonales, de las estrategias de motivación y de las situaciones de repitencia y abandono.”*

*“El trabajo del tutor se define como “orientador conforme a las características individuales de cada alumno y como nexos o mediador entre los distintos integrantes de la escuela y entre ésta y la familia”.*

Los distintos tipos de localización contribuyeron a configurar situaciones y tipos particulares en la constitución de los equipos directivos y en la organización del trabajo. Se afectó de manera cambiante a una serie de actores, tanto en aspectos relacionados con el poder, con la autoridad y las incumbencias propias de cada uno como en los distintos aspectos del desempeño de su tarea cotidiana. Así, se conforman equipos de directivos de la EGB o del nivel medio/polimodal, que pueden incluir o no al coordinador del Tercer Ciclo, o sistemas mixtos de conducción que incluyen a directivos de ambos niveles y, en algunos casos, también al coordinador del Tercer Ciclo.

Más allá de la heterogeneidad inter e intraprovincial entre escuelas de EGB completa o de nivel medio con EGB3, en general, en los distintos tipos institucionales, el coordinador tiene funciones poco claras. Pareciera que los maestros y profesores valorizan más su rol como un preceptor-secretario y asesor pedagógico, que los directivos de EGB, quienes tienden a desvalorizar su función.

En general, de los diversos testimonios puede inferirse el grado de complejidad que adquiere la distribución de funciones entre el equipo directivo, el coordinador y el tutor. Pareciera predominar un estilo de improvisación sobre la marcha en el que todos realizan todas las tareas: administrar los recursos, relacionarse con la cooperadora y los padres, asesorar y orientar a los docentes, elaborar el PEI y el PCI, atender a los alumnos. Surge, así, el interrogante sobre si esta es una característica de los equipos de conducción que integran el Tercer Ciclo o es una situación más estructural del sistema educativo en nuestro país.<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> En las escuelas visitadas pudo observarse que, en realidad no se trata de una creación sino de una reformulación de las funciones de tutoría establecidas en el marco del Proyecto 13.

<sup>39</sup> Diversas investigaciones dan cuenta de esta ambigüedad en la definición de las funciones de los distintos integrantes del equipo directivo en las escuelas de nuestro país. Al respecto puede consultarse, entre otros, Bertoni, Poggi, Teobaldo, "De la evaluación al mejoramiento: un proceso de construcción de la calidad educativa", Investigación y práctica docente, Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Dirección de Planeamiento, Dirección de Investigación Educativa, 1996.



## REFLEXIONES FINALES

---

El análisis de las prescripciones nacionales, federales y provinciales en relación con la implementación y localización del Tercer Ciclo, y su impacto en las instituciones educativas, nos permite afirmar que los procesos desencadenados son de enorme complejidad y heterogeneidad.

En este sentido dos provincias optaron por implementaciones masivas con mayor o menor gradualidad pero con localizaciones opuestas. Son la provincia de Córdoba y la provincia de Buenos Aires, en las que la opción elegida responde a una decisión que descansa en las concepciones de política educativa de cada una de las gestiones a cargo. Si en la provincia de Buenos Aires el lema fue “la EGB completa” para disminuir el fuerte desgranamiento entre primaria y media, en la provincia de Córdoba fue “mejorar la calidad de la educación mediante la incorporación del séptimo grado a la escuela media”.

En el primer caso los interrogantes se relacionan con el hecho de que las condiciones deficitarias (en cuanto a condición laboral y capacitación docente, infraestructura y equipamiento) junto con la presión de un tiempo demasiado corto para la implementación, si bien habilitan la vuelta a la escolaridad de un sector de adolescentes que no había podido ingresar a la escuela media, esta incorporación se realiza en un marco tal de fragilidad que no puede asegurarse la retención.

En el caso de Córdoba habría que preguntarse si el supuesto “mejoramiento de la calidad” no se realiza a expensas de la expulsión del sistema de grupos de niños que terminan su escolaridad un año antes de lo que lo hubieran hecho en la escuela primaria tradicional, es decir en sexto grado en lugar de en séptimo grado<sup>40</sup>. El resto de las provincias en las que se realizó el trabajo toman decisiones que combinan distintos tipos de implementación y

<sup>40</sup> La evolución de los índices de repitencia y promoción en cada provincia parecen dar cuenta de una estabilización y mejoramiento a partir del fuerte impacto inicial.

localización según las distintas realidades en cuanto a disponibilidad de infraestructura y negociaciones con los actores involucrados.

Es necesario señalar que los procesos de relocalización de los niños y adolescentes no se adaptan por completo a la voluntad de los actores macropolíticos, es decir, que la política educativa no prima, necesariamente, sobre la historia, las tradiciones y los hábitos escolares de las familias y de los docentes. Esto significa que si el discurso pedagógico instaló durante más de un siglo un conjunto instrumental para comprender y explicar la lógica de la localización de los niños y adolescentes en la escuela primaria y la escuela media, es de prever que las relocalizaciones de tipo voluntarista que se desprenden de la normativa nacional y provincial, aumente los niveles de conflictividad frente a una ruptura abrupta de esas tradiciones y hábitos.<sup>41</sup>

Por otro lado, es necesario señalar las dificultades en la comunicación y difusión de las normativas y de las políticas impulsadas para la implementación, dado que la mayor parte de los actores tienen informaciones fragmentadas e incluso contradictorias en relación con los distintos aspectos vinculados con las formas de implementación y localización.

También podríamos señalar la distancia existente entre las aspiraciones establecidas en las normativas, tanto nacionales como federales y provinciales y la implementación del Tercer Ciclo, que en la mayor parte de las provincias se realizó sin los recursos para crear las condiciones institucionales prescriptas. Si bien los acuerdos federales dan gran importancia a la construcción de proyectos institucionales consensuados, en general, las normativas provinciales no preveen la conformación de espacios para el trabajo cooperativo y en equipo. Es así que los actores provenientes de uno y otro nivel no pueden reunirse para aunar criterios y buscar modelos pedagógico-didácticos más adecuados al perfil del alumno del Tercer Ciclo, que rompan con las tradicionales lógicas “infantilizadoras” de la escuela primaria o “expulsoras” de la escuela media.

En cuanto a las nuevas configuraciones institucionales, el conflicto entre los dos niveles “dueños” del Tercer Ciclo, la escuela primaria y la escuela media, se da desde el mismo momento en que comienza a discutirse la implementación en cada una de las provincias. Los distintos prototipos son, en la mayoría de los casos, productos de negociaciones entre las autoridades provinciales, las escuelas y la comunidad. En general, podríamos decir que las escuelas más prestigiosas de cada provincia “secundarizan” el Tercer Ciclo, mientras que aquellas escuelas que atienden a sectores pobres lo “primarizan”. En este sentido es importante tener en cuenta el mapa de distribución de las escuelas medias en el país: se encuentran en el centro de las grandes ciudades. Las escuelas medias en las periferias de las ciudades o en las zonas rurales no alcanzan a cubrir la demanda de los egresados de primaria.

---

<sup>41</sup> “Es necesaria una extrema cautela respecto de los efectos de la voluntad macropolítica en relación con nuevas distribuciones de alumnos: una prospectiva astuta tendría que sopesar el peso de las tradiciones y la historia y partir de tácticas macropolíticas específicas que las reconozcan y las integren.”. Ponencia de Narodowski, M. en “VI Seminario Cooperativo para la transformación curricular”, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Programación Educativa (mimeo), Villa Giardino, Córdoba, 1996.

En los casos en que conviven conducciones de primaria y media en la misma institución se reproduce la lógica del funcionamiento de la escuela primaria en el séptimo grado y de la escuela media en el octavo y el noveno. Es así que los profesores de media se quejan de la “infantilización”<sup>42</sup> de los alumnos de octavo y noveno cuando se incorporan maestros como docentes o como coordinadores o cuando la conducción del Tercer Ciclo está en manos de un directivo de primaria, mientras que los maestros y directores de primaria se refieren a la falta de estrategias de la escuela media para trabajar con los niños de séptimo grado cuando el mismo está a cargo de profesores o de coordinadores y/o directivos del nivel medio.

En relación con el surgimiento de nuevos actores, las funciones del coordinador del Tercer Ciclo, figura de gran importancia en los lineamientos de los acuerdos federales, nos encontramos fluctuando entre una función que no existe y una función asignada pero no desempeñada o una función de conducción autónoma del Tercer Ciclo en aquellas escuelas en las que el director de EGB no asume la conducción de EGB3. Es necesario profundizar sobre el impacto de esta función en las provincias que más importancia le han asignado a la misma.<sup>43</sup>

Teniendo en cuenta los argumentos anteriores, la unidad pedagógica de la EGB y, específicamente la del Tercer Ciclo es, también, una utopía. Podríamos incluso hipotetizar sobre el hecho de que, en algunas provincias, se han profundizado las desarticulaciones entre ciclos y niveles: EGB1 y 2 en relación con EGB3 y EGB3 con ciclo superior del nivel medio o polimodal<sup>44</sup>. La extensión de la obligatoriedad y su impacto en la incorporación de adolescentes y jóvenes, que habían sido excluidos o no habían ingresado a la escuela media, al octavo y noveno año, es una problemática de gran complejidad. Si bien el estudio exploratorio indica que niños y jóvenes de sectores sociales bajos o muy bajos que habían dejado la escuela, se reincorporan, especialmente en el caso de EGB3 completa, es necesario realizar un estudio macro sobre las tasas actuales de escolarización, de retención y desgranamiento, así como también tener información sobre los logros en el aprendizaje de los jóvenes incorporados. Algunos estudios nos indican que estos públicos vuelven a la escuela en la mayoría de las provincias pero no nos dice demasiado sobre las posibilidades de permanencia. Si tomamos como indicador el modelo pedagógico del Tercer Ciclo, especialmente en las escuelas de la periferia, que son las que absorben a estos jóvenes, podemos señalar que las perspectivas no son muy promisorias. La situación laboral de los profesores, los conflictos institucionales con EGB1 y 2 y las carencias en las funciones del coordinador de ciclo configuran un estado de situación poco adecuado para un mejoramiento de la oferta pedagógica acorde a las

---

<sup>42</sup> Nos referimos aquí a un proceso que se instala en la institución escolar y que funciona por medio de dispositivos institucionales y discursivos que la pedagogía se ha encargado de estipular como la heteronomía, la dependencia y la troca de obediencia con el adulto a cambio de protección. Para más detalles ver Narodowski, M. (1994).

<sup>43</sup> Hasta el momento de la salida al campo eran: San Juan, La Pampa, Chubut y Buenos Aires.

<sup>44</sup> Al respecto de estas políticas ver Hirschberg, S. (1999).



necesidades e intereses de estos jóvenes que, ya una vez o varias veces, abandonaron la escuela.<sup>45</sup>

Es decir, pudimos “ver” que los jóvenes están en octavo pero no podemos saber cuanto tiempo permanecerán. Si las condiciones de trabajo de los docentes, las carencias en cuanto a infraestructura y equipamiento, los problemas de organización y gestión institucional y el desdibujamiento de la oferta pedagógica, se mantienen en la situación actual, es bastante posible prever altas tasas de deserción de los grupos más pobres que, sin ninguna duda, se han incorporado a las escuelas más pobres, situación que se da en todas las jurisdicciones visitadas.<sup>46</sup>

---

---

<sup>45</sup> "Existe una verdadera contradicción entre el discurso pedagógico y las políticas implementadas. Desde las perspectivas de las estrategias de transformación se convoca a los maestros y profesores a abordar la tarea educativa con un mayor nivel de formación, autonomía y responsabilidad en la calidad de los resultados de su trabajo. En cambio, desde las políticas de financiamiento se condicionan las posibilidades materiales de acceder a las capacidades y competencias necesarias para que esa autonomía pueda ser responsablemente ejercida en dirección a elevar la calidad de la educación que se brinda", en Filmus, Miranda "América Latina y Argentina en los 90. Más educación, menos trabajo, igual más desocupación", Filmus, D. (1999).

<sup>46</sup> Cecilia Braslavsky (1999) expresa que "la experiencia Argentina demostró que el cambio desde una estructura del sistema educativo organizada por niveles a una estructura organizada por ciclos puede tener un alto impacto en cuestiones tales como la asistencia y la retención de los alumnos, pero no en el mejoramiento de la calidad educativa. También puso de manifiesto que significa un titánico esfuerzo organizativo y que induce a reflexionar sobre una gran cantidad de aspectos relacionados con la vida misma de las instituciones, el protagonismo de los actores y también la necesidad de reinstalar renovadas estrategias de planificación. Es una experiencia que debe evaluarse".

## BIBLIOGRAFÍA

---

- ALMANDOZ, M. R. (2000) *Sistema educativo argentino, escenarios y políticas*. Santillana: Buenos Aires.
- ALMANDOZ, M. R., CIGLIUTTI, S. (1992) *La docencia: un trabajo de riesgo*, Tesis Norma: Buenos Aires.
- BRASLAVSKY C. (1999) *Re-haciendo escuelas*, Santillana: Buenos Aires.
- BALL, S (1989) *La micropolítica de la escuela*. Paidós: Madrid.
- FEJOO, M. (1996) "Caracterización del tercer ciclo de la EGB en relación con sus funciones y destinatarios. La equidad". Ponencia presentada en el Seminario Federal para la elaboración de diseños curriculares compatibles, IV reunión, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Subsecretaría y Programación Educativa, Villa Giardino, Córdoba.
- FILMUS, D. (1999) (comp), *Los 90*, EUDEBA: Buenos Aires.
- FRIGERIO, G. - POGGI, M. (1992) "Las instituciones educativas", en: *Cara y Ceca*. Troquel: Buenos Aires.
- GALARZA D. (2000) *La estructura curricular básica del Tercer Ciclo de la EGB en ocho jurisdicciones*, Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación Básica, Unidad de Investigaciones Educativas: Buenos Aires.
- GLUZ, N. (2000) "El Tercer Ciclo desde la mirada docente", Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación Básica, Unidad de Investigaciones Educativas: Buenos Aires.
- GÓMEZ, M. (1993) *Sociología del disciplinamiento escolar*, CEAL, 1993.
- KRICHESKY, M. - CAPPELLACCI, I. (1999) "Gestión curricular y riesgo pedagógico en EGB3", en *Propuesta Educativa N° 21*. FLACSO: Buenos Aires.
- KRICHESKY M. (comp). (1999) *Proyecto de Orientación y Tutoría*. Paidós: Buenos Aires.
- NARODOWSKI, M. (1994) *Infancia y Poder*, Aique: Buenos Aires.
- POPKEWITZ, T. (1994) *Sociología política de las reformas educativas*. Morata: Madrid.
- PUIGGRÓS, A. (comp.) (1999). *En los límites de la educación*. Homo Sapiens: Buenos Aires.
- SUTEBA (1998) *Impacto de la implementación del octavo año en las escuelas bonaerenses*, Primer informe de investigación: Buenos Aires.
- TADEUZ DA SILVA, T. (1997) "Descolonizar el curriculum" en Gentili P. (comp), *Cultura, Política y Currículo*. Losada: Buenos Aires.
- TEDESCO, J. (1995) *El nuevo pacto educativo*. Anaya: Buenos Aires.
- TIRAMONTI, G. (1996) *Los nuevos modelos de gestión educativa y su incidencia sobre la calidad de la educación*. Serie de documentos e informes de Investigación. FLACSO: Buenos Aires.

Director de la Unidad de Investigaciones Educativas

**Lic. Mariano Palamidessi**

Equipo técnico:

**Lic. Beatriz Fernández**

**Lic. Daniel Galarza**

**Lic. Nora Gluz**

**Lic. Dora González**

**Lic. Sonia Hirschberg**

**Lic. Mariana Landau**

**Lic. Mirta Rosovsky**

**Lic. Juan Carlos Serra**

Secretaria:

**Gabriela García**