

UNIVERSITAT ROVIRA Y VIRGILI

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

DOCTORADO: INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN

TESIS:

*PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN
N° 24195 EN LA PROVINCIA DE SALTA
TERCER CICLO DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
UNA MIRADA DESDE EL DIRECTIVO*

Director: **Dr. Luis Fernando Valero Iglesias**

Alumna: Lic. Adriana Liz López Figueroa

TARRAGONA – ESPAÑA

2005

PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN
N° 24195 EN LA PROVINCIA DE SALTA
TERCER CICLO DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
UNA MIRADA DESDE EL DIRECTIVO

INDICE

1.- DELIMITACION DEL PROBLEMA DE ESTUDIO	8
2.- JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	12
<i><u>2.1.- Antecedentes</u></i> <i><u>2.2.- Estado de la cuestión</u></i>	
3.- OBJETIVOS DEL ESTUDIO	16
4.- DELIMITACIÓN TEMPORAL Y ESPACIAL DEL OBJETO DE ESTUDIO	17
5.- MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO	18
<i><u>5.1.- Las reformas curriculares en el contexto de las políticas educativas de los años noventa</u></i> <i>5.1.1.- Calidad y equidad</i> <i>5.1.2.- Los procesos de descentralización</i> <i><u>5.2.- Desde un modelo burocrático a una política curricular responsabilizada por el logro de aprendizajes</u></i> <i>5.2.1.- Los modelos de desarrollo curricular centrados en logros</i>	

<p><i>de aprendizaje</i></p> <p>5.2.2.- Procesos de especificación curricular.</p> <p><u>5.3.- Tercer Ciclo de la Educación General Básica</u></p> <p>5.3.1.- Una entidad pedagógica nueva</p>	
<p>6.- HIPÓTESIS Y DISEÑO METODOLÓGICO</p> <p><u>6.1.- Selección</u></p> <p><u>6.2.- Instrumentos</u></p> <p><u>6.3.- Métodos</u></p>	75
<p>7.- ANÁLISIS DEL ESTUDIO</p> <p><u>7.1.- Políticas de desarrollo curricular</u></p> <p><u>7.2.- Representaciones docentes acerca de la elaboración e implementación curricular</u></p> <p>7.2.1.- Currículum prescripto</p> <p>7.2.1.1.- Marcos Normativos</p> <p>7.2.1.2.- Procesos de elaboración de los Diseños Curriculares Provinciales</p> <p>7.2.1.3.- Planificación de insumos</p> <p>7.2.2.- Currículum implementado</p> <p>7.2.2.1.- Estrategias y problemas generales de la implementación</p> <p>7.2.2.2.- Percepciones de la reforma educativa</p>	94
<p>8.- CONCLUSIONES</p> <p><u>8.1.- Currículum Prescripto</u></p> <p><u>8.2.- Currículum Implementado</u></p> <p><u>8.3.- Recomendaciones para el mejoramiento de la actual política</u></p>	160

<u>curricular</u>	
9.- GLOSARIO	194
10.- ACRÓNIMOS	195
11.-REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	196
12.- ANEXOS	201
<u>12.1.- Anexo Instrumentos</u>	
<u>12.2.- Anexo Estadístico</u>	

A *Adriana Malvicino* una amiga que incondicionalmente quitó tiempo a su familia para acompañarme en esta travesía.

A mis familiares y amigos que supieron entender mis ausencias.-

A ellos, muchas gracias por hacer esto posible.

*PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN
N° 24195 EN LA PROVINCIA DE SALTA
TERCER CICLO DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
UNA MIRADA DESDE EL DIRECTIVO*

RESUMEN CRÍTICO

El Tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB3) es una nueva propuesta en la Educación argentina y salteña, la que –además de tener unidad en sí misma- pretende brindar continuidad a los ciclos anteriores y dar culminación con ella a la educación obligatoria, posibilitando a su vez la articulación con el Nivel Polimodal. La novedad del Ciclo, por su carácter obligatorio, tiene como objetivo promover la igualdad de oportunidades y posibilidades para los educandos salteños de todos los niveles sociales, con énfasis en la incorporación al sistema de los sectores sociales postergados, tratando de asegurar para todos los estudiantes su retención y promoción. De esta manera, se pretende que los estudiantes afiancen los conocimientos considerados prioritarios y completen su desarrollo personal y social, al igual que el logro de las competencias básicas de la Educación General.

El estudio tiene un carácter básicamente exploratorio e involucra conceptual y metodológicamente hablando, dos líneas complementarias de análisis. En primer lugar, se ofrece un recuento histórico y secuencial de las

políticas curriculares en tiempos de reforma, organizada según un esquema conceptual que habla de currículum prescripto e implementado. En segundo lugar, se realiza un análisis crítico de los procesos de desarrollo curricular, tomando como referente teórico principal la diferencia entre el modelo burocrático de gestión curricular y el centrado en el compromiso de metas oficiales.

Para ello en líneas generales este estudio presenta una descripción del proceso de desarrollo curricular del Tercer Ciclo de la Educación General Básica en la provincia de Salta y data de su delimitación, justificación, antecedentes, estado de la cuestión, objetivos del mismo y su delimitación temporal y espacial. Luego efectiviza el desarrollo del marco teórico y análisis del estudio en base a las líneas complementarias antes descriptas.

Al finalizar se realiza un análisis reflexivo sobre la reforma curricular encarada por la provincia de Salta en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica, intentando abrir posibles líneas de acción que acompañen los cambios incrementales que permitan resignificarla.

1.- DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DE ESTUDIO

Este trabajo sobre las actuales políticas de desarrollo curricular en Salta – Argentina, lleva a cabo un análisis de los procesos de desarrollo curricular en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica, en adelante E.G.B. 3, como nueva entidad educativa dentro del sistema. Se realiza con un enfoque organizacional y sistémico que reveló principalmente las formas y problemas del flujo de trabajo entre diferentes instancias y agentes de la gestión curricular central, intermedia y escolar¹.

Para hablar del proceso de desarrollo curricular de E.G.B. 3 en la Provincia de Salta se ha elegido desde una multiplicidad de elementos ciertas alternativas al estudio. Estas alternativas en consideración son, en primer lugar, los “participantes”, directivos de las escuelas, los “atributos” de esos participantes (capacidades, pensamientos, acciones), el “contexto”, es decir el marco espacio- temporal de la reforma y su aplicación, y el “contenido” (competencias, estructura, duración, etc.).

Las mencionadas alternativas en consideración estuvieron centradas en un triple foco de reflexión que va desde la apropiación² del Diseño Curricular Jurisdiccional (de la provincia de Salta), desde ahora DCJ, por parte de las

¹ Desde la gestión central hablamos de quienes opcionan las políticas educativas, gestión intermedia desde la mirada del directivo como nexo político e institucional y finalmente gestión escolar desde los docentes de las escuelas.

² Apropiación tanto desde un punto de vista pedagógico – didáctico como de la priorización y secuenciación de contenidos y competencias significativas, de trabajos de integración, de la capacitación

instituciones educativas, hasta los problemas de gestión vinculados a la implementación del mismo, pasando por las propias percepciones que los actores directivos tienen de la reforma en curso.

En términos mayéuticos, se han considerado preguntas como: ¿en qué medida y sentido el perfil de supervisores, directivos y docentes se ajusta a las nuevas demandas educativas?, ¿tienen los docentes dificultades, a nivel de apropiación, de los nuevos saberes y metodologías?, ¿qué nuevos roles emergen de la reforma para los directivos?, ¿qué percepciones se tienen de la función del ciclo, de los logros y dificultades de la reforma?, ¿cuáles son los factores que determinan la calidad educativa?, ¿se forman competencias útiles para el mundo del trabajo y para continuar estudios superiores? Cuestiones éstas, entre muchas otras, que se asientan en la problemática de implementación de la reforma curricular en Salta. No olvidemos que la compulsión a la elección fue a raíz de la toma de decisiones de las políticas educativas y no de los actores que son quienes llevan adelante tales reformas.

Se buscó en este trabajo ofrecer una mirada diferente de las políticas de desarrollo curricular en la Provincia de Salta. En primer lugar, porque la literatura existente hasta hoy no da cuenta de cómo se han llevado a cabo los procesos de reforma curricular en toda su extensión, es decir incluyendo las instancias de elaboración e implementación. En segundo lugar, porque gran parte de la literatura disponible sobre el tema en la Provincia discurre sobre

aspectos teóricos del desarrollo curricular nacional pero no los articula en casos concretos de política educativa en tiempos de reforma.

Si bien en la literatura los conceptos de diversidad y necesidad de recentralizar muestran marcas semánticas claramente diferenciadas, desde las reformas educativas de los 90 se buscó que ambos formaran parte de la noción de equidad en el acceso al currículo. Es por ello que en este trabajo además, se intentó integrar por un lado el respeto por la diversidad y las diferencias mediante la diversificación o contextualización curricular y por otro, la necesidad de “recentralizar” criterios curriculares para ofrecer oportunidades de aprendizaje básicas y comunes para todos los estudiantes.

Soy consciente de que, por limitaciones de tiempo y recursos materiales, no se ha podido cubrir y analizar una cantidad importante de aspectos del desarrollo curricular en lo seleccionado. Sería deseable, por ejemplo, una mayor profundización en el tratamiento del desarrollo curricular en función de la diversidad cultural, las minorías étnicas y lingüísticas, la discriminación por género y orientación sexual, religiones y otras tantas características diferenciales de la población que hacen del currículum uno de los campos más polémicos y fascinantes de la política y la práctica educativa. Estos y otros aspectos centrales de la política curricular debieron en muchos casos soslayarse por la imposibilidad de cubrirlos todos y para evitar hacer un tratamiento superficial de temas que ameritan un análisis mucho más profundo y responsable.

Esta mirada que se ofrece de las políticas de desarrollo curricular, que es parcial y seguramente sesgada, más que convencer al lector busca poner en la mesa de debate aspectos de la problemática que han sido por mucho tiempo velados. Pero nada de lo expuesto, en efecto, tendría valor sin el complemento de las múltiples visiones políticas y pedagógicas que sobre el tema tienen otros autores y actores del medio educativo provincial.

2.- JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

2.1.- Antecedentes

Hoy sin lugar a dudas, es generalizado el consenso tanto desde los decisores de políticas educativas, como en la literatura que relata lo vital de la educación para el desarrollo económico, el progreso social y el fortalecimiento de la democracia para América Latina. Más modernamente también se destacan las conexiones entre educación y competitividad, equidad, empleo, identidad cultural y aproximación a la sociedad del conocimiento³.

Tal vez influido por la toma de conciencia de esta importancia o por la presión de los cambios a escala global, desde los inicios del período democrático en la República Argentina en el año 1983 y en particular en Salta, se desarrolla un movimiento de reforma curricular que se despliega al interior del sistema educativo en numerosas instituciones de la Provincia; movimiento compulsivo que se definió al interior de las políticas educativas sin participación directa de los actores involucrados (directivos, docentes, alumnos).

En este sentido, Salta es una Provincia que desde su configuración socio-geográfica, plantea una diversidad muy grande en relación con estilos y formas institucionales, tanto en el sector estatal como en el ámbito de la

educación privada. Por ejemplo, la reforma de la educación estatal aquí se inició en 1995 e incluyó un vasto esquema de acciones que abarcaron los aspectos administrativo–institucionales, edilicios, pedagógicos y de adecuación a la nueva Ley Federal de Educación, sancionada en 1993. Desde el ámbito privado también fueron numerosas las iniciativas y las motivaciones que para ello, se pusieron en marcha a fin de ofrecer la “novedad” de una educación renovada por el gran cambio del marco normativo.

Los inicios de la reforma curricular fueron coincidentes con el período de reorganización democrática, acaecido durante el cuarto gobierno constitucional en nuestra Provincia (año 1995). Dicho gobierno participó en la gestación, en el ámbito nacional, de la concertación de políticas educativas, a través de las discusiones mantenidas en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación, en el marco de la nueva Ley Federal de Educación con equipos técnicos que luego definirían las políticas de implementación curricular provincial. Así, la elaboración de los diseños curriculares provinciales, a cargo de equipos técnicos, fue la primera línea de trabajo emprendida por Salta. Definición ésta entendida como prioritaria en virtud de que los contenidos y orientaciones pedagógicas para las escuelas estaban, en todos los casos, desactualizados y en muchos fuertemente influidos por la orientación oscurantista y autoritaria del período 1975 – 1983⁴. Salta fue una de las primeras provincias argentinas que enfatizó el trabajo a nivel de reforma

³ Véase Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica (1998: 5): “El Futuro está en Juego”, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, <<http://www.preal.cl>>, abril de 1998 (acceso en junio del 2000).

curricular en los niveles educativos de Educación General Básica (E.G.B.), incluyendo E.G.B. 3 y luego en el Nivel Polimodal.

El marco hasta aquí descripto muestra una transformación sui generis, tanto en sus formas como en los acentos, particularmente el curricular, adoptado para reformar el sistema educativo, debiéndose tener presente que dicha reforma ocurre en una provincia de la Argentina periférica. Ello implica la posibilidad de analizar –tal vez con mayor nitidez- las vinculaciones entre educación y las distintas facetas del desarrollo, la competitividad y la equidad. Por este conjunto de razones, se propone realizar un estudio de los avances en la evolución de la implementación curricular desde las políticas educativas de la Provincia. Se podrían también agregar razones personales, pues quien esto escribe se halló involucrada en las reformas de los años '90.

2.2.- Estado de la Cuestión:

Los estudios de las reformas educativas que ponen énfasis en la dimensión curricular son relativamente escasos y generalmente tratan este tópico desde el análisis más general de un país, abordándose usualmente desde el enfoque de las políticas y desde la organización de las reformas. Entre los pocos trabajos se puede destacar al respecto, el estudio para Argentina⁵ –por ejemplo- de Cecilia Braslavsky (1998). Otro trabajo que

⁴ Puiggrós, Adriana (1984): La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas, Editorial Nueva Imagen, México.

⁵ Braslavsky, Cecilia (1998): “El Proceso Contemporáneo de Transformación Curricular en la República Argentina”, incluido en Filmus (1998, comp.): Las Transformaciones Educativas en Iberoamérica. Tres

también toca parcialmente esta problemática es el de Inés Aguerrondo (1998), aunque desde una perspectiva más amplia de América Latina⁶.

A nivel de las provincias argentinas sólo existe algún material presentado en el Programa de Reformas e Inversiones del Sistema Educativo o a través de congresos, como por ejemplo algunas de las ponencias del seminario “Desafíos y Oportunidades de la Implementación Generalizada del Nivel de Educación Polimodal”, llevado a cabo en Santa Rosa (La Pampa), 22 y 23 de junio del 2000.

Allí la Provincia de Salta se destaca por un primer intento de sistematización y análisis de la información de la reforma por parte del Equipo Curricular de la Provincia⁷. Con estas honrosas excepciones y en función del relevamiento preliminar efectuado, puede casi afirmarse que no existe o es muy escaso el material publicado o los estudios que permitan profundizar la comprensión de los complejos procesos de implementación de E.G.B. 3 en la Provincia de Salta en particular y en Argentina en General, con énfasis en la dinámica curricular de dicha reforma educativa.

A nivel internacional es posible encontrar varias referencias sobre la reforma de la Educación General Básica y otros niveles. A modo sólo indicativo

Desafíos: Democracia, Desarrollo e Integración, Editorial Troquel y Organización de los Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Buenos Aires, pp. 365-402.

⁶ Aguerrondo, Inés (1998): “América Latina y el Desafío del Tercer Milenio. Educación de Mejor Calidad con Menores Costos”, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), < <http://www.preal.cl> > enero de 1998 (acceso 26 de junio del 2000).

⁷ PRISE - Equipo Curricular (1999), op. cit.

pueden señalarse los trabajos de Cristian Cox (1997) para Chile⁸ o los de la Administración Nacional de Educación Pública para Uruguay⁹.

3.- OBJETIVOS DEL ESTUDIO

3.1.- Objetivos Generales del Estudio

1. Caracterizar los procesos de desarrollo curricular de EGB 3 de Salta – Argentina, como materia de estudio.
2. Analizar los procesos de desarrollo curricular de EGB 3 de Salta – Argentina, como materia de estudio.

Dicho estudio se desarrollará tanto en los públicos como privados, pertenecientes a experiencia piloto y a la generalización del ciclo en el ámbito provincial.

3.2.- Objetivos Específicos

1. Observar las diferentes políticas, nacional y provincial, de desarrollo curricular a partir de las reformas iniciadas a principios de los 90.
2. Analizar la elaboración curricular, para visualizar el currículum prescripto y el currículum implementado, desde su inicio hasta el presente.
3. Analizar la implementación desde su inicio hasta el presente.

⁸ Cox, Cristián (1997): "La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenidos, Implementación", Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), <<http://www.preal.cl>> julio de 1997 (acceso 29 de junio del 2000), Documentos N° 8.

⁹ Administración Nacional de Educación Pública y Consejo Directivo Nacional (1998): La Educación Uruguaya. Situación y Perspectivas, basado a su vez en la "Exposición de Motivos del Proyecto de Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal. Ejercicio 1997", Montevideo. Tomado de <<http://www.preal.cl>> (acceso el 29 de junio del 2000).

4. Derivar conclusiones generales sobre los alcances y dificultades de la reforma curricular desde la visión de los directivos, agentes intermedios de gestión curricular, y;
5. Categorizar recomendaciones de política curricular para Salta – Argentina.

4.- DELIMITACIÓN TEMPORAL Y ESPACIAL DEL OBJETO DE ESTUDIO

En términos temporales, el estudio se circunscribirá a la década de los noventa, dado que las bases esenciales de la transformación, tanto en lo que se refiere al marco normativo, como a las acciones concretas de implementación, se dieron en este periodo. Sin embargo, para comprender y encuadrar mejor la evolución histórica de las reformas aún en marcha, se realizará una permanente referencia a las etapas anteriores, a fin de poder entender mejor la configuración del sistema educativo salteño y el por qué de las trayectorias de cambio adoptadas.

Finalmente, aunque esta propuesta se centra geográficamente en la Provincia de Salta, también se hace necesario enmarcar el objeto de estudio en el cuadro más general de la educación argentina, dado el protagonismo tanto en el pasado como en el presente del Estado Nacional en lo atinente al ámbito educativo. Se explorarán las conexiones nacionales anteriores a la reforma salteña y las ocurridas durante la misma, en especial los consensos logrados en el marco del Consejo Federal de Cultura y Educación.

5.- MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO

5.1.- Las reformas curriculares en el contexto de las políticas educativas de los años noventa

Las reformas curriculares de la última década del siglo XX en América Latina se llevaron a cabo en contextos nacionales de política educativa que se caracterizaban y aún se caracterizan, por presentar una gama de problemáticas no resueltas, que amenazan con seguir profundizándose si no cambian los estilos políticos de conducción de las reformas y si no se utilizan, con continuidad y decisión, las tecnologías de organización más adecuadas para cada contexto.

Entre esos problemas y sólo por mencionar, en rasgos generales, los más reconocidos por los analistas de política educativa de la Nación, se encuentran los de un excesivo centralismo en las decisiones y en la administración de los recursos; los del deterioro de las condiciones del trabajo docente; del financiamiento insuficiente y mal distribuido; de contenidos de aprendizaje escolar que se perciben como desvinculados de las necesidades sociales y del mundo del trabajo moderno y aún donde se hubieran recientemente revisado esos contenidos, de una marcada inequidad en el

acceso a las oportunidades reales de aprehenderlos (Dussel¹⁰, 1999; Filmus¹¹, 2002; Braslavsky y Cosse¹², 1996).

Sin embargo, los lentos pero relativamente sostenidos procesos de democratización en Latinoamérica han dado lugar a la suscripción de los países a ciertos acuerdos internacionales sobre los lineamientos de política educativa que se necesita reforzar para la superación de las problemáticas mencionadas. Los acuerdos de Jomtien, las propuestas de CEPAL y UNESCO – OREALC, los encuentros PROMEDLAC, así como las prioridades de inversión en educación sugeridas por el Banco Mundial y por el Banco Interamericano de Desarrollo, resaltan la necesidad de revisar las prioridades de la agenda educativa regional en torno a los problemas de calidad y equidad identificados como los más urgentes y determinantes. Aunque cabe cuestionarse la fuerza que puedan tener esos acuerdos y sugerencias de política dentro de cada país al momento de tomar decisiones concretas de inversión y organización, es posible imaginar que los tomadores de decisiones, al verse condicionados a obrar en un contexto altamente globalizado, optarán por referir sus resoluciones a las prioridades de acción sugeridas por los organismos internacionales y por las agencias crediticias y de cooperación técnica multilaterales.

¹⁰ Dussel, Inés (2001) *Los cambios curriculares en los ámbitos nacional y provinciales en la Argentina (1990 – 2000): Elementos para su análisis*. Borrador. FLACSO

¹¹ Filmus, Daniel (2002) *La descentralización educativa en Argentina: El nuevo papel de los gobiernos locales frente a las desigualdades*. En Escuelas que aprenden y se desarrollan. 1° Seminario Internacional: Investigación para una mejor educación. UPCH. Lima

¹² Braslavsky, Cecilia & Gustavo Cosse (1996) *Las actuales reformas educativas en América Latina: Cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*. PREAL

5.1.1.- Calidad y equidad

Los años noventa presenciaron el logro de acuerdos nacionales para renovar los sistemas educativos, para entender a la educación como política de Estado y para trascender las reformas basadas en programas de gobierno. En la actualidad, existen nuevos pactos educativos expresados en la adopción de una visión compartida sobre la necesidad de modernizar los sistemas de enseñanza y adaptarlos a los nuevos requerimientos de la economía y de la sociedad. Más aún, se generaron mecanismos de concertación para garantizar una participación más eficaz de los diversos actores sociales en la formulación de estrategias nacionales e incluso provinciales de mediano y largo plazo y se pactaron acuerdos para llevarlas a término. Así, más de diez países latinoamericanos (Colombia, Chile, Costa Rica, El Salvador, R. Dominicana, México, Panamá, Argentina, Nicaragua y Guatemala) produjeron y mantienen importantes cambios en la estructura y contenidos de sus programas nacionales de educación¹³. Argentina no estuvo fuera de este contexto.

Este nuevo escenario obliga a la generación de capacidades y destrezas indispensables para la competitividad internacional, tendió a aumentar el

¹³ GAJARDO, M- (1999) *Reformas educativas en América Latina: Balance de una década*. PREAL, Documento 15.

potencial científico – tecnológico de la región, así como a desarrollar estrategias que permitan la formación de una moderna ciudadanía vinculada a la competitividad de los países, a la democracia y a la equidad. De la educación se espera que prepare a las nuevas generaciones para trabajar en el marco de economías modernas y competitivas por una parte y por otra, que promueva la equidad y la movilidad social sin descuidar la formación para la participación ciudadana y la integración a la vida nacional.

Entre los contenidos y sugerencias internacionales y a diferencia de las prioridades de décadas anteriores que enfatizaron mayormente la universalización del *acceso* a la enseñanza escolarizada, se destacan los de reorientación de los esfuerzos hacia el mejoramiento de la *calidad* de la educación. Si bien el término “calidad” resulta hasta el día de hoy polémico y difícil de aprehender, es posible resumirlo, al menos para los propósitos de este análisis, como el esfuerzo concertado por mejorar la pertinencia y utilidad de los aprendizajes curriculares prescritos y por garantizar que los recursos existentes y otros por obtener, se inviertan racionalmente para lograr un acceso equitativo y creciente a las oportunidades de logro de esos aprendizajes.

Resumiendo los acuerdos internacionales existentes en torno a la calidad y a la equidad, que en la gran mayoría de los casos coinciden con las metas de política curricular que expresan oficialmente los países que han

iniciado reformas en las dos últimas décadas, resulta pertinente destacar las siguientes recomendaciones:

Fuente¹⁴	Recomendaciones
Acuerdos de Jomtien	Definir el concepto de necesidades básicas de aprendizaje como piso y no como techo de las aspiraciones educativas.
Promedlac IV	Promover la transformación curricular a través de propuestas basadas en la satisfacción de las necesidades básicas de individuos y sociedades. Modificar las prácticas pedagógicas.
Promedlac V	Fortalecer los aprendizajes de los códigos básicos de la modernidad: lectoescritura y matemáticas elementales. Asumir los principales retos de la educación básica de jóvenes y adultos, lograr niveles de alfabetización funcional de los más pobres y concretar esfuerzos por una educación bilingüe intercultural.
Promedlac VI	Incorporar valores fundamentales del ser humano en la agenda de la transformación educativa. Dar prioridad a los aprendizajes y a la formación integral y complementarlos con el desarrollo de una cultura científica y tecnológica fundamental desde la educación básica.
CEPAL	Pasar del énfasis en cobertura, cuando ésta se cumpla, al énfasis en la calidad. Revalorar la función social de los maestros y avanzar hacia el desarrollo de una profesión docente prestigiosa donde el mérito cuente de manera fundamental.

¹⁴ Información seleccionada de Gajardo, M- (1999) *Reformas educativas en América Latina: Balance de una década*. PREAL, Documento 15.

Los bancos internacionales, al ser fuente de financiamiento de los programas de reforma educativa en la mayoría de los países de ingresos medios y bajos, formaron parte del diseño de las políticas y de la determinación de prioridades y estrategias para la educación y su reforma.

Aunque la visibilidad del Banco Mundial, en adelante BM, en el sector educativo es más bien reciente, éste lleva más de treinta años trabajando de manera directa en este sector, ampliando cada vez más su radio de influencia y acción, y cubriendo actualmente actividades de investigación, asistencia técnica, asesoría a gobiernos en materia de políticas educativas, así como la ayuda para la movilización y la coordinación de recursos externos para la educación.

El primer crédito educativo lo concedió en 1963, a Túnez, Africa, para educación secundaria. Desde entonces y hasta 1990, el BM concedió créditos por cerca de 10 billones de dólares, interviniendo en 375 proyectos educativos en 100 países del mundo. (BM, 1990)¹⁵.

El énfasis en la escuela primaria se reforzó luego de la Conferencia Mundial “Educación para todos”, realizada en Jomtien, Tailandia, en Marzo de 1990, convocada conjuntamente por UNESCO, UNICEF, PNUD y BANCO MUNDIAL, la que definió la educación básica como la prioridad para la

¹⁵ BANCO MUNDIAL (1990) *The Dividends of Learning. World Bank Support for Education.* Washintong, World Bank Publication

presente década y la educación primaria como la “punta de lanza” en el logro de dicha educación básica.¹⁶

El BM propuso a los países un cambio radical en sus políticas educacionales y como medidas sugeridas dejó explicitadas las de reformar el financiamiento y la administración de la educación a partir de siete medidas fundamentales cuyo grado de prioridad dependería de las circunstancias de cada país. Incluían: a) renovar la inversión en el elemento humano, b) recurrir al análisis económico para determinar prioridades educacionales, c) establecer normas y medir el rendimiento mediante evaluaciones del aprendizaje, d) centrar la inversión pública en la educación básica y recurrir en mayor medida al financiamiento familiar para la educación superior; e) velar para que todos tengan acceso a la educación básica y no se niegue el acceso a las instituciones de enseñanza a candidatos idóneos, f) subsidiar la demanda y ofrecer más participación al grupo familiar, g) facultar a las escuelas para una operación autónoma y para utilizar sus insumos de conformidad con las condiciones escolares y locales.

También el Banco Interamericano de Desarrollo, a partir de ahora BID, fijó posiciones en 1996, mediante un documento donde se identificaron problemas críticos de la educación latinoamericana y se exploraron opciones de política en temas respecto de los cuales existían consensos restringidos en cuanto a las alternativas a seguir. El énfasis también estuvo puesto en la

¹⁶ Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. *Jomtien*. Tailandia, 1990

necesidad de reformar los sistemas educativos para adecuarlos a los desafíos impuestos por la globalización, las revoluciones de la informática y las telecomunicaciones.

El BID en un balance de la situación de América Latina, tras una década de ajustes, examinaba las reformas educativas emprendidas en los años 80 y extraía lecciones de las mismas, distinguiendo entre las llamadas “reformas por razones de financiamiento”, “reformas por razones de competitividad” y “reformas por razones de equidad”. A la luz de esta tipología se examinaban diversos casos de descentralización, evaluación de resultados, formación para el trabajo y educación secundaria y formación, incentivos y evaluación de profesores para extraer lecciones de la práctica (BID; 1996).¹⁷

Las prioridades del BID para la educación, al igual que el Banco Mundial, pasaron de un énfasis en la construcción y equipamiento de locales a la provisión de textos y materiales, capacitación de profesores y desarrollo del curriculum para luego, en la década de los 90, moverse desde estas dimensiones a la estructura institucional y los mecanismos de incentivos para atacar los síntomas del deterioro educativo en la región.

Entre las medidas para mejorar la calidad, equidad y eficiencia del sistema en los niveles básicos se propuso: 1) ofrecer mayor autonomía administrativa para las escuelas pequeñas, 2) poner mayor énfasis en el

¹⁷ BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO *Education: The dynamics of a public monopoly*. En Economics. Social Progress in Latin America; Washington D.C. 1996

rendimiento de los maestros y en su responsabilidad por los resultados, 3) definir un nuevo papel para el centro del sistema (regulación y suministro de información pública/diseño y ejecución de políticas/coordiación y supervisión de pruebas de rendimiento, y 4) diseño de nuevos mecanismos para la competencia entre escuelas públicas y privadas apoyadas por un sistema de información para las comunidades y los padres de familia sobre el rendimiento y las finanzas en los establecimientos (N. Birdsall, 1996).¹⁸

5.1.2.- Los procesos de descentralización

Además de las metas de calidad y equidad, estos acuerdos y recomendaciones proponen el emplazamiento de ciertos mecanismos de gestión y organización que coinciden en mayor o menor medida con los que vienen experimentándose en América Latina desde las dos últimas décadas. Concretamente se propuso:

¹⁸ BIRDSALL, N. LONDOÑO, J. (1997) *Acumular Capital Humano en Sociedades Desiguales*. BID

Ejes y Estrategias en la Orientaciones de Política Educación en los Noventa¹⁹	
<i>Ejes de Política</i>	<i>Estrategias / Programas</i>
Gestión	Descentralización administrativa y pedagógica.
	Fortalecimiento de las capacidades de gestión.
	Autonomía escolar y participación local
	Mejoría de los Sistemas de Información y Gestión.
	Evaluación / Medición de Resultados / Rendición de cuentas ante la sociedad
	Participación de los padres, gobiernos y comunidades locales.
Equidad y Calidad	Focalización en escuelas más pobres de los niveles básicos.
	Discriminación positiva hacia grupos vulnerables (pobres e indigentes urbanos y rurales, población indígena, mujeres pobres e indígenas).
	Reformas curriculares.
	Provisión de textos y materiales de instrucción.
	Extensión de jornada escolar / incremento de horas de clase.
	Programas de mejoramiento e innovación pedagógica.
	Programas de fortalecimiento institucional.
Perfeccionamiento Docente	Desarrollo profesional de los docentes.
	Remuneración por desempeño.
	Políticas de incentivos.
Financiamiento	Subsidio a la demanda.
	Financiamiento compartido.
	Movilización de recursos del sector privado.
	Redistribución / Impuestos por Educación.
	Uso efectivo de recursos existentes (racionalización).
<i>Nota: Los ejes de política se han organizado con base en las cuatro grandes áreas de reforma y orientaciones de política predominantes en la década de los 90.</i>	

¹⁹ GAJARDO , M. (1999) *Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década.* PREAL. Documento N° 15

Con relación a estas últimas recomendaciones sobre las formas de organización y gestión de las políticas educativas, resulta pertinente introducir aquí algunos conceptos sobre los procesos de descentralización que han ensayado diferentes países de América Latina en los últimos años y que han definido en gran medida los contenidos de la agenda de debate sobre la adecuación de las políticas educativas y curriculares en curso.

Ya sea por los condicionamientos de las agencias crediticias internacionales, por el contagio de tendencias y estilos mundiales de política y administración pública, o por las decisiones de política basadas más en la intuición de los decisores que en el conocimiento formal sobre las posibles implicancias de sus decisiones, lo cierto es que el discurso sobre el nuevo rol del Estado con relación a la educación y a las acciones tomadas en función de ese discurso, han generado cambios estructurales y políticos de gran magnitud e importantes consecuencias para la calidad y equidad de los aprendizajes escolares.

En América Latina y Argentina en particular, ha cobrado ímpetu y considerable grado de materialización la redefinición de los roles del Estado central en la planificación y ejecución de programas educativos, especialmente con relación al focus de las decisiones técnico – pedagógicas y, en menor medida, a las fórmulas de asignación de los recursos humanos y materiales

para la implementación de las reformas. Se argumenta en general que los sistemas descentralizados son más sensibles a las demandas educativas y condiciones funcionales locales (Astiz et al²⁰, 2002; Winkler²¹, 2000; Filmus²², 2002), y por lo tanto pueden resultar más democráticos y eficientes en sus funciones (Astiz et al²³, 2002). En otras palabras, pareciera existir un consenso creciente sobre la idea de que el Estado es demasiado pequeño para abarcar todas las funciones administrativas y pedagógicas que requiere la implementación del proyecto educativo nacional, y demasiado grande para atender las peculiaridades locales (Ostrom²⁴, 1998), lo cual se vuelve particularmente cierto en países de gran diversidad sociocultural como los nuestros.

Dadas estas condiciones y tendencias, la organización e intervención de los Estados nacionales se van desplazando desde un rol proveedor de insumos inspirado en la noción de igualdad (usualmente caracterizado como Estado Benefactor), hacia un rol regulador (o de “comando a distancia”) y garante de la equidad, que centraliza ciertos criterios de logro a largo plazo, luego evalúa las condiciones preexistentes en diferentes poblaciones o subgrupos nacionales, y redistribuye los recursos materiales y humanos en función de las necesidades diferenciales observadas desde el centro,. En teoría, se puede decir que el

²⁰ ASTIZ, M. F.; WISEMAN, A. & BAKER, D. (2002) *Slouching towards Decentralización: Consequences of globalization for curricular control in national education systems*. Comparative Education Review, 46, 1, 66 – 88 Febreury 2002

²¹ WINKLER, D. & ALEC I. GERSHBERG (2000) *Los efectos de las descentralización del sistema educativo sobre la calidad de la educación en América Latina*. PREAL. Documento 17

²² Ob. cit

²³ Ob. cit

Estado delega funciones y facultades de decisión en el nivel regional o local, pero retiene el control sobre la información y los recursos para orientar y reajustar en forma continua los procesos globales de gestión educativa, mediante mecanismos de compensación y redistribución de las oportunidades de aprendizaje, según indiquen las evaluaciones periódicamente realizadas.

Argentina es un país con **tradición federal formal en materia de administración educacional**, siempre con algunos componentes que denotan una fuerte **centralización**, lo que necesariamente se refleja en la organización educativa a pesar de esfuerzos en contrario.

Ya en Argentina, tras una pausa provocada por los problemas económicos del país, en 1991 se promulga la Ley de Transferencia de Servicios donde se prescribe la transferencia de los servicios educativos a las provincias, a través de convenios suscritos con la Nación y recién se implementa a partir de 1992. Los instrumentos que ofrecieron el marco normativo básico para llevar adelante estos cambios son: la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos a las Provincias (1992), la Ley Federal de Educación (1993) y la Ley de Educación Superior (1995).

Con la Ley Federal de Educación, se construyó un sistema que contiene todos los niveles, que abarca las diferentes modalidades educativas y extendió la obligatoriedad escolar a diez años, incorporando la educación pre – escolar

²⁴ OSTROM, EL (1998) *A behavioral approach to a rational choice theory of collective action. Presidential Address, American Political Science Association, 1997.* American Political Science Review,

(este último obligatorio en su último año). Establece la necesidad de acordar políticas nacionales en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación y entre otras normas fija el cumplimiento de contenidos curriculares básicos comunes para todo el país²⁵.

Desde la mencionada ley, Argentina se destaca junto a República Dominicana en el Caribe y a Chile en el Cono Sur, por su inversión en importantes transformaciones curriculares. Junto a la acción de la reforma curricular, se renovó la producción y distribución de libros de textos gratuitos, como mencionamos incluso anteriormente (ver cuadros siguientes²⁶).

Casos seleccionados de Proyectos de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Primaria (de los gobiernos por sí mismos o en convenio con el Banco Mundial)		
<i>País</i>	<i>Programa</i>	<i>Componentes</i>
Argentina (1992-1999)	Programa Plan Social Educativo Escuela Nueva	Capacitación de maestros Registro de experiencias con fines de difusión Materiales bibliográficos Seminarios para Supervisores
Chile (1990-1999)	P_900 Mece Básica /Mece Media	Bibliotecas de Aula Provisión de textos Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) Mejoría de Infraestructura Capacitación y Perfeccionamiento Docente

92, 1, 1 –22.

²⁵ MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1993) *De Ley Federal De Educación..* República Argentina

²⁶ Recorte del Cuadro extractado en cita 1 con información de fuentes secundarias e informes de los países.

Las políticas nacionales de los noventa, en el nivel básico, han enfatizado dos grandes **principios orientadores**: una mayor equidad en la distribución de oportunidades educativas y la mejora de la calidad de la educación.

Cuadro Resumen. Síntesis de las Principales Reformas Curriculares en Países de la Región*	
Argentina, 1995 en adelante	Propuesta de Contenidos Básicos Comunes para los niveles de Educación Inicial, Educación General Básica (en adelante EGB), y Educación Polimodal aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación para la aplicación de la Ley Federal de Educación
Chile, 1996 en adelante	Nuevo marco Curricular con Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la enseñanza básica y media aprobados por Decretos Supremos de Educación de la Presidencia de la República
Uruguay	Enseñanza de idiomas en las escuelas públicas.
* Fuentes: Documentos Oficiales y Ponencias a Seminarios Internacionales extractado de Gajardo, M. (1999) ob. Cit.	

Así, los programas y estrategias de mayor impacto en este campo son aquellas que combinaron políticas de inversión en factores convencionales de gran impacto sobre los aprendizajes con nuevas estrategias de enseñanza – aprendizaje y participación social.

En la práctica, el proceso de descentralización educativa nunca resulta tan nítido ni eficiente como se plantea en el discurso, en primer lugar porque suelen predominar los intereses políticos (a menudo cortoplacistas) de algunos grupos sectoriales, principalmente los gubernamentales y los sindicales (Corrales²⁷, 1999) y en parte también debido a que las metas finales de calidad y equidad en el servicio no se plantean claramente (Corrales²⁸, 1999; Gajardo²⁹, 1999) ni se llegan a operacionalizar mediante programas cuidadosamente diseñados de manera tal que sean técnicamente viables y materialmente sostenibles a largo plazo.

A estos problemas de intereses encontrados y de débiles diseños programáticos se suma una problemática ideológica que determina que los caminos de la descentralización adopten énfasis y orientaciones diferentes de acuerdo a los grupos de actores sub – sectoriales que toman decisiones de política educacional. Siguiendo la clasificación de Filmus³⁰ (2002) sobre las diferentes lógicas que imperan en el terreno de la descentralización, podríamos decir que mientras los equipos de conducción política de las reformas

²⁷ CORRALES, J. (1999) *Aspectos políticos en la implementación de las reformas educativas*. PREAL. Documento 14

²⁸ Ob. cit

²⁹ Ob. cit

educativas (ministros y secretarios) operan según una lógica tecnocrática – economicista, los equipos técnicos del componente curricular de las reformas siguen una lógica predominantemente democrático – participativa. El primer grupo estaría mayormente preocupado por alcanzar mayores niveles de eficiencia financiera y reducción del gasto público en el nivel central y así contribuir a las metas políticas gubernamentales del momento, mientras que el segundo estaría más enfocado, al menos en el discurso, a la democratización del sistema educativo mediante la delegación de facultades de decisión pedagógica en manos de las comunidades educativas locales.

En principio, estas dos lógicas no se encuentran necesariamente en conflicto, pero en la práctica hacen que las decisiones técnicas y las decisiones políticas rara vez caminen por la misma senda, con el resultado casi indefectible de que los actores locales reciban mensajes ambiguos o contradictorios, con la consiguiente sensación de frustración que genera el saber que los esfuerzos por “reformular” resultan una vez más, estériles. Para ejemplificar la situación anterior basta contrastar los efusivos discursos sobre la autonomía escolar, parcialmente lograda en términos de decisión pedagógica – curricular, con la inexistencia de recursos financieros descentralizados. Debido a esto se restringe fuertemente y en muchos casos se aborta, el proceso de consolidación de la gestión autónoma de la educación. Para cualquier actor educativo local, cabría preguntarse cuál es el sentido de decidir sobre contenidos y metodologías que no será posible implementar. O bien, por qué preocuparse por ofrecer oportunidades de aprendizaje que necesitarían de

³⁰ Ob. cit

mayor cantidad de recursos que los disponibles. En este tipo de contexto, las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen dependen más de la percepción local sobre las posibilidades de implementación que de la responsabilidad colectiva por lograr las metas curriculares oficiales.

Las experiencias de descentralización de la gestión educativa llevadas a cabo en América Latina hasta el presente muestran diferentes niveles de “éxito”³¹, o alcance, dependiendo básicamente de las capacidades de los gobiernos centrales para asumir los costos políticos de los emprendimientos, así como de sus capacidades para reorganizar en forma efectiva las estructuras y las funciones que han de cumplir los diferentes actores del sistema bajo el nuevo modelo. En el contexto de Latinoamérica, con Estados históricamente centralizados pero a su vez débiles y fragmentados (Astiz et al³², 2002; Filmus³³, 2002), los intentos de reforma orientados hacia la descentralización de la gestión, del cual Argentina no se excluye, han mostrado ser sumamente débiles al no poder establecer y transmitir a la población un mensaje claro sobre las metas que se busca alcanzar mediante la descentralización, ni tampoco sobre los beneficios que el nuevo esquema de gestión puede reportar a los actores involucrados. Se considera, más bien, que las intenciones son en muchos casos ambiguas y volátiles y que por lo tanto no

³¹ En el sentido estrictamente político, se entiende por éxito la instalación de una determinada línea de acción en la agenda de gobierno que pueda sobreponerse a las fuerzas de la oposición y de la resistencia de los grupos más directamente afectados (Corrales, 1999). Más adelante se retomará el término con un sentido diferente: el de logro de las metas programáticas propuestas.

³² Ob. Cit.

³³ Ob. Cit.

tienen la fuerza suficiente para sostener y ganar la batalla política que todo cambio estructural de magnitud suele generar.

Especialmente en el caso de las reformas orientadas hacia el mejoramiento de la calidad, como ha sido el caso de las reformas educativas latinoamericanas a fines del siglo XX, se considera que los obstáculos políticos se explican por la existencia de un modelo de descentralización que genera costos concentrados, es decir que afecta a ciertos grupos específicos de actores, a la vez que genera beneficios demasiado dispersos, es decir para grupos más grandes de actores que no están formalmente organizados. La dificultad política radica en que los grupos que se ven afectados por tener que asumir, por ejemplo, mayores responsabilidades directas para el logro de las metas, suelen tener mayor capacidad de organización para oponerse a las reformas. Paralelamente, los grupos beneficiados, por ser más dispersos y heterogéneos, por ejemplo los padres de familia, no suelen organizarse fácilmente para articular sus demandas y presionar al Estado por el sostenimiento a largo plazo de las políticas de calidad (Corrales³⁴, 1999).

5.2.- Desde un modelo burocrático a una política curricular responsabilizada por el logro de aprendizajes.

Desde los inicios de los sistemas latinoamericanos de educación pública ha predominado una lógica esencialmente burocrática en la forma de abordar la organización de la enseñanza escolarizada y, más específicamente, en la

forma de abordar la elaboración e implementación de los programas curriculares. Una larga tradición centralista, que ha asumido históricamente que el Estado central debe normar los contenidos de aprendizaje escolar así como los mecanismos para asegurar su efectiva implementación, dio lugar a la creación y sostenimiento de programas curriculares rígidos que debían ser implementados por igual en todas las escuelas y mediante procesos y recursos fuertemente estandarizados. Primaba, por sobre todo, la idea de que los mecanismos de control sobre los aspectos administrativos y pedagógicos de la educación garantizarían iguales resultados de aprendizaje de los contenidos curriculares centralmente pautados.

La lógica rígida del modelo burocrático de política curricular se fue volviendo cada vez más obsoleta e incapaz de solucionar los graves problemas de desigualdad en el acceso a los contenidos de los currículos oficiales. Ese modelo burocrático, de acuerdo a Lafourcade³⁵(1998), contiene una serie de propiedades que resultan adversas a las metas de equidad y eficiencia de los sistemas educativos y curriculares. Entre las más significativas ameritan mencionarse:

1. *La estructura jerárquica de la autoridad:* Se produce una transferencia de responsabilidades a las autoridades más altas de la jerarquía, con lo cual se vacía de contenido a las funciones locales y escolares por mejorar las condiciones de gestión y se termina responsabilizando a una

³⁴ Ob. Cit.

entidad abstracta, el Estado, por todos los males y disfunciones del sistema.

2. *La reglamentación:* Los miembros de la organización (escuela, subsistema) tienden a permanecer en los moldes pautados por la norma y a concentrarse más en el cumplimiento de las reglas que en las necesidades e intereses de los usuarios.
3. *División del trabajo:* Los actores locales y escolares tienden a despreocuparse por lo que sucede fuera del ámbito específico para el cual fueron designados, se bloquean los canales de comunicación entre las diferentes unidades de acción y se pierde el sentido de los fines específicos de la tarea escolar.
4. *La evaluación:* El monitoreo de los aprendizajes persigue el fin primordial de promover o retener a los alumnos en los diferentes grados de escolaridad, pero el empleo de la información como herramienta de mejoramiento institucional y pedagógico es totalmente desconocido.

Ante este escenario, en épocas de adversidad económica, con el consiguiente deterioro de las condiciones de trabajo docente y de las condiciones de educabilidad de los estudiantes, el desenlace prototípico es el de escuelas que se ven abrumadas por las urgencias sociales y emocionales de los alumnos y que rápidamente pierden de vista la meta esencial de su tarea: que todos los alumnos aprehendan los conocimientos específicos que el currículo oficial estipula.

³⁵ LAFOURCADE, P. (1998) *La evaluación en organizaciones educativas centradas en logros*. Editorial Trillas

Este estado de situación, cuyo diagnóstico no es nuevo, dio lugar a partir de la década de los noventa a una serie de reformas educativas y de reforma curricular, que apuntaban a desburocratizar el sistema mediante pautas y mecanismos de gestión tendientes a la desconcentración de la autoridad, a la elaboración de diseños curriculares basados en las demandas y necesidades locales y a la promoción de la búsqueda de las mejores estrategias organizacionales y pedagógicas de acción de acuerdo a los diseños particulares elaborados en cada región e institución escolar. Así, gran parte de los países de América Latina, entre ellos Argentina, optaron por modelos de desarrollo curricular basados en una estrategia de especificación gradual, que propone unas orientaciones generales de contenido desde el nivel central y que luego deben adecuarse o diversificarse de acuerdo a las realidades y demandas educativas locales. Entre las orientaciones de gestión que mayor fuerza cobró para la materialización de ese modelo de especificación, cabe destacar la del Proyecto Educativo Institucional, en adelante PEI, que promueve la realización de diagnósticos de la situación inicial de la escuela y la comunidad, la selección de objetivos de aprendizaje, de acuerdo a esos diagnósticos y alineados con el currículo oficial central o regional (metas) y la planificación de unas líneas de acción institucionales y pedagógicas para alcanzar las metas establecidas colectivamente entre educadores y comunidad.

El modelo, sin embargo, no fue acompañado por otros dispositivos igualmente importantes de gestión que permitieran al Estado y a la sociedad

asegurarse que el logro de las metas de aprendizaje seleccionadas por las escuelas fuera sistemáticamente evaluado y que así los profesionales locales (directores y docentes) dispusieran de información externa a la escuela para mejorar sus prácticas y para que, tanto el Estado como las escuelas, asumieran públicamente la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, puede decirse que si bien la organización del sistema se ha flexibilizado y permite mayores grados de apropiación voluntaria por el proyecto educativo y curricular, **el modelo de desarrollo curricular en América Latina y en Argentina en particular, sigue siendo esencialmente burocrático, es decir preocupado más por las metas y los procesos que por los resultados de las acciones del sistema** (Filmus³⁶, 2002).

Sin embargo, hay variantes a este modelo burocrático que se han ido desarrollando en diferentes países, que si bien no han resuelto totalmente la problemática de la responsabilización estatal y profesional, introducen dispositivos de gestión tendientes a la verificación de los resultados de aprendizaje mediante la evaluación formativa y sumativa del logro académico³⁷. Entre esos dispositivos, vale destacar el esfuerzo de algunos sistemas nacionales y subnacionales de medición de logro de aprendizajes por realizar evaluaciones externas censales, difundir los resultados entre las escuelas y a la comunidad y hacer uso de los datos recogidos para diseñar estrategias

³⁶ Ob. Cit. El resaltado es personal.-

³⁷ Por logro académico nos referimos al aprendizaje de los contenidos curriculares, disciplinares o transversales, prescritos en forma explícita en los documentos oficiales.

pedagógicas y curriculares que coadyuven al mejoramiento del rendimiento estudiantil.

5.2.1.- Los modelos de desarrollo curricular centrados en logros de aprendizaje.

Se supone que una política curricular responsable y democrática establece metas de aprendizaje, no sólo como orientaciones o lineamientos de práctica escolar, sino para ser efectivamente logradas. La responsabilidad consiste en el compromiso formal y público de lograr esas metas en forma progresiva pero en un período de tiempo acotado que permita concentrar esfuerzos, utilizar eficientemente los recursos humanos y materiales asignados y previamente calculados, a la vez que hacer públicas las informaciones sobre el logro, sea parcial o total, de los aprendizajes que el sistema y las escuelas adoptan como deseables.

Un modelo de gestión curricular centrado en logros es una forma de organizar los recursos y distribuir los esfuerzos de manera racional, de acuerdo a los tiempos y necesidades de diferentes grupos de alumnos, de manera tal que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de acceso al conocimiento y que se espere de todos ellos niveles mínimos comunes de desempeño en el uso de esos conocimientos.

La formulación de esos estándares de manera clara y precisa constituye una primera condición para este modelo centrado en logros. En palabras de Lafourcade³⁸ (1998):

Si bien suele ser común la determinación de fines de la educación y la adjudicación al sistema de responsabilidades por los mismos, son muy raros los casos en que tales fines han operado como hilos conductores de decisiones. Quizá la vaguedad de las formulaciones, la idea de intentarlos a través de una masa indiferenciada de actividades curriculares cuya incidencia se desconoce y el hecho de considerarlos como simples orientaciones, explique su valor decorativo. Un sistema orientado a logros se caracterizará, en este aspecto, por saber con certeza para qué ha sido creado y qué puntos deberá ir alcanzando en los distintos momentos de su acción. La formulación de metas claramente definidas y que abarquen suficientemente su quehacer, constituirá una tarea previa de significación crítica, ya que a partir de las mismas se ordenarán los respectivos procesos de logro, se determinarán las condiciones de factibilidad que deberán ser aseguradas y se precisarán las metodologías de control de gestión que sean pertinentes [...] Ello [impulsará] la imaginación para idear medios de logro de real incidencia y controles de gestión que [permitirán] conocer y mantener, de continuo, un estrecho margen de discrepancia entre lo propuesto y lo que se va logrando. (p.40-41)

³⁸ Ob. Cit.

Las políticas curriculares del Siglo XX en América Latina, se inscribieron en contextos políticos altamente centralizados y liderados por los llamados Estados Benefactores, que en nombre de la igualdad social impartieron directivas y lineamientos curriculares que debían materializarse en las escuelas mediante procesos pedagógicos y de gestión homogéneos y con recursos distribuidos igualitariamente a todas las sub-poblaciones nacionales. Los programas curriculares que se diseñaron e implementaron bajo esa concepción se caracterizaron, por ende, por desconocer la inmensa diversidad de contextos y necesidades particulares dentro de la comunidad educativa y por lo tanto, más que asegurar la igualdad, contribuyeron a abrir aún más la brecha de oportunidades entre los alumnos de contextos socioculturales más favorecidos y aquellos que se encontraban desde siempre en los lugares más vulnerables de la escala social (Carli, 2000)³⁹.

Si bien se realizaron a lo largo del siglo múltiples esfuerzos por reducir esa brecha, mediante la implementación de programas compensatorios y de atención a las poblaciones más desfavorecidas, el enfoque de esos esfuerzos fue básicamente paliativo pero no auténticamente remedial, en términos de lograr, como meta nacional, que todos los estudiantes alcanzaran y sostuvieran en el tiempo niveles mínimos comunes de logro académico.

Las reformas educativas de los años noventa, inscriptas en contextos de democratización y de modernización de la gestión que promovieron el uso de

³⁹ CARLI, S. (2000) *La educación pública en Argentina contemporánea. Una exploración de la historia reciente (1960 – 1990)*. En PRENSA en Revista del IICE

informaciones más objetivas sobre las desigualdades sociales existentes en el sistema educativo, consideraron esas diferencias y fomentaron procesos de gestión más flexibles y descentralizados tendientes a la atención diferencial de los grupos sociales según sus necesidades y condiciones iniciales. Dentro de estas tendencias, un nuevo elemento que se incorporó a los sistemas a partir de la década anterior fue el de los sistemas nacionales de medición y evaluación de la calidad educativa, cuya función era precisamente la de revelar las diferencias de resultados entre las diferentes poblaciones y así poder diseñar más eficazmente medidas de política remediales y compensatorias.

Sin embargo, la inestabilidad en los equipos de conducción y la débil voluntad política por llevar a término los ideales de equidad en las oportunidades, sumado a programas curriculares que no tuvieron en cuenta el factor clave de las fórmulas de distribución de los recursos necesarias, hicieron que esos sistemas de evaluación, en su gran mayoría, cumplieran tan sólo una función formal que poco ha impactado en la toma de decisiones para consolidar políticas auténticamente orientadas a la equidad de oportunidades.

Consecuentemente, las reformas curriculares hoy en curso, si bien se han ido legitimando en su contenido desde una perspectiva democrática-participativa, no han logrado legitimarse política y socialmente como programas eficientes de equidad y calidad de aprendizajes escolares. Por lo contrario, las brechas de rendimiento académico entre diferentes regiones y distritos parecen

perpetuarse en el tiempo y con ello las oportunidades de movilidad e inserción social y laboral de los estudiantes.

Con respecto a las reformas curriculares en particular, esa participación y búsqueda de consenso sobre las metas, que se corresponde con la lógica política democrática-participativa a la que se hiciera referencia anteriormente, ha sido uno de los aspectos de las reformas que ha cobrado mayor legitimidad y adhesión. Los procesos de democratización de América Latina, sumados a la necesidad de cambio después de algunas décadas de prescripción curricular centralizada y “a prueba de maestros”, prepararon el terreno para que la comunidad educativa mirara positivamente la iniciativa de reforma de los currículos nacionales. La noción de un desarrollo curricular planteado en niveles de especificación o concreción, que permite mayores grados de libertad para ensayar propuestas curriculares locales y escolares adaptadas a la realidad del alumnado y sus familias, así como la posibilidad de experimentar abordajes pedagógicos centrados en el aprendizaje significativo y en la formación integral de los alumnos, rápidamente captó la atención de la comunidad educativa y permitió que al menos este aspecto de las reformas educativas y a pesar de la oposición con respecto a otros, lograra instalarse en la agenda de trabajo educativo local.

Puede argumentarse que la apropiación de los nuevos proyectos curriculares nacionales ha sido desigual entre los diferentes países de América Latina y quizás más desigual aún al interior de esos países. Argentina es un

ejemplo claro de esta realidad. Sin embargo, si consideramos como una primera instancia de “éxito” la implementación pacífica de los nuevos currículos y la apropiación por parte de los docentes de un nuevo discurso pedagógico con el cual, al menos en teoría, se identifican, estamos en condiciones de afirmar que la implementación de los aspectos curriculares de las reformas de los noventa ha sido relativamente exitosa.

Sin embargo, esa primera instancia de éxito, medida en términos de adecuación política, no es suficiente para juzgar la efectividad e impacto de las reformas curriculares. Las tensiones que surgen durante el proceso de implementación, derivadas principalmente de la percepción sobre la escasez de recursos y sobre las discontinuidades de compromiso político, hacen que las reformas vayan perdiendo *momento* y que la apropiación del proyecto de cambio se concentre solamente en algunos grupos de escuelas o regiones. En el resto de la comunidad educativa, la reforma curricular se concreta sólo en términos formales, o burocráticos, mediante la elaboración de proyectos educativos que sirven más para cumplir con la norma que para orientar las prácticas escolares y reforzar los compromisos de logro de las metas curriculares seleccionadas.

Desde esta perspectiva, la situación actual de reforma curricular se puede entender como un proceso en declive, donde las ideas y los esfuerzos se van disipando a medida que menguan los recursos y se incrementan las tensiones. Entre los diseñadores de las reformas curriculares, muchos de ellos

profesionales académicos que no pertenecen a la clase política que toma decisiones de peso sino que formulan lineamientos y esperan ser apoyados por las decisiones de gobierno, termina predominando una lógica de “escepticismo optimista” (Braslavsky, 1996) sobre la efectiva implementación de los cambios. En otras palabras, los técnicos diseñadores reconocen las magras posibilidades de que los gobiernos sostengan sus compromisos políticos por largo tiempo, pero igualmente se comprometen con el diseño de nuevos programas curriculares que, aunque se echen a andar sin demasiadas garantías de sostenibilidad, pueden potencialmente generar cambios significativos en la práctica curricular de las escuelas.

Ahora, si bien puede interpretarse que este escenario, un tanto ambiguo y de poca viabilidad, es el mejor escenario posible dentro del contexto político y económico de la América Latina actual, también se puede hipotetizar que los programas de reforma curricular no fueron originalmente diseñados con la intención última de ser efectivamente implementados y logrados, sino más bien como grandes lineamientos de política que deberían alimentarse gradualmente en el tiempo, con recursos de origen no claramente estipulados. Es decir, dentro de esa lógica escéptica-optimista, se previó una estrategia de promoción gradual y continua de los cambios que alimentaría el proceso con algunos recursos humanos y materiales ocasionales, pero sin una planificación racional, ni un adecuado cálculo financiero⁴⁰, que permitiera establecer cuáles serían los

⁴⁰ Si hubo un cálculo financiero estratégico/prospectivo, no aparece en la literatura. Sólo se encuentran referencias a compromisos del Estado por incrementar el porcentaje del PBI para inversiones en educación, o al valor de los préstamos internacionales para la inversión inicial de reforma, pero las

mecanismos concretos de financiamiento sostenido de los diferentes componentes del programa, así como los mecanismos de evaluación y control continuo sobre los avances y logros de implementación curricular.

Esas orientaciones de política, caracterizadas por la confianza en las posibilidades de los cambios incrementales continuos (Sergiovanni et al⁴¹, 1999) y centradas en la noción del crecimiento y la responsabilidad moral de los agentes locales, principalmente docentes y directores de centro⁴² (Adams & Kirst⁴³, 1999; Hoy & Miskel⁴⁴, 1996), han arrojado resultados de implementación ambiguos. Por un lado, han permitido echar a andar procesos de reforma curricular que fueron posibles gracias al contexto de reformas más globales del Estado. Por el otro, los tiempos políticos y la corta vida de los

fórmulas concretas de inversión, transferencia, redistribución, etc. no son de conocimiento público, al menos para la comunidad educativa y para la sociedad civil.

⁴¹ SERGOVIANNI, T. et al (1999) *Educational governance and administration*. 4° ed. Allyn and Bacom: USA

⁴² A modo de referencia, puede decirse que priman en la literatura dos visiones diferentes sobre la función social de la escuela y sobre el rol de sus docentes. Los sistemas que priorizan la *legitimidad social* de la escuela por sobre *la eficiencia en el logro de aprendizajes académicos*, estimulan y reconocen lo que algunos autores denominan la *autoridad democrática* (Sergiovanni et al, 1999), o *autoridad moral* (Adams & Kirst, 1999) de sus docentes. Es decir, maestros y profesores ganan legitimidad en el sistema en tanto organizan su práctica en torno a ciertas metas que históricamente le han otorgado legitimación social (contención socio-afectiva de alumnos y padres, disciplina, infraestructura y equipamiento dignos, cumplimiento de las horas de clase, etc.) . Por otro lado, existen los sistemas que asignan mayor valor al desarrollo de la *autoridad profesional* (Adams & Kirst, 1999) de los maestros, la cual se logra mediante la formación y la práctica docentes orientadas primordialmente al logro de las metas académicas de la escuela, metas que ningún otro agente social por sí solo puede cumplir. La resolución del aparente conflicto entre ambas visiones con respecto al rol de las escuelas y de los docentes tienen implicancias de fondo para la puesta en marcha de mecanismos de responsabilización adecuados para el logro de las metas curriculares de sistema. Según algunos autores la suma de estos dos tipos de expectativas diferentes sobre la acción de las escuelas pone a las instituciones bajo presión y en un estado de conflicto interno y externo difícil de resolver (Parsons, 1960, in Rowan & Miskel, 1999). Otros autores sostienen que ambos tipos de demanda, los de legitimación social y de eficiencia, son reconciliables si se sabe buscar los mecanismos políticos y organizacionales adecuados (Perrow, 1986, in Rowan & Miskel, 1999). Estas consideraciones serán retomadas a lo largo de este trabajo.

⁴³ ADAMS, J. & KIRST, M. (1999) *New demands and concepts for educational accountability: Striving for results in an era of excellence*. En AERA (1999) *Handbook of REsearch on Educational Administration*. 2° edición. Capítulo 22

⁴⁴ HOY, W. & MISKEL, C. (1996) *Educational administration: Theory, research and practice*. 5° edición Mc Graw – Hill. New York

compromisos gubernamentales impidieron que las reformas curriculares se plantearan como una renovación profunda del contrato social básico entre Estado y comunidades educativas, que debió socializar mucho más ampliamente las nuevas metas de aprendizaje, explicitarlas claramente para que todos los actores pudieran comprenderlas, y establecer mecanismos de evaluación externa y difusión de la información sobre resultados de manera pública y sistemática. La consecuencia más obvia de estas debilidades es la proclamación de un nuevo pseudo-contrato, que plantea grandes metas de aprendizaje y de transformación de los individuos, pero que no implica responsabilización alguna por los resultados, ni para el Estado, ni para las escuelas, ni para la sociedad civil en su conjunto.

Con el correr de los años, algunos países han revisado y explicitado de maneras diferentes los objetivos, renovado sus esfuerzos de inversión por la consecución de las metas originales y establecido mecanismos de evaluación e información pública que permiten darle seguimiento a los logros del sistema y que facilitan, en mayor o menor medida, la demanda y participación de los actores locales para la renovación continua del contrato educacional entre Estado y sociedad.

Otros países, por el contrario, han perdido casi totalmente el rumbo original que se trazaron al diseñar sus metas curriculares y hoy los logros de implementación y alcance de resultados dependen exclusivamente de la iniciativa y capacidad local o escolar. El sistema como tal, sin embargo, está

descompuesto y las pocas medidas que se toman desde la administración central no alcanzan para rearticular sus componentes y darle a la reforma el alimento y seguimiento-control que necesita para renovarse y concretarse.

5.2.2.- Procesos de especificación curricular

Históricamente, el currículo oficial de Argentina ha sido un compuesto de los diseños que fueron emanando de las diferentes provincias, en un marco político-administrativo de organización federal. Sin embargo, a pesar de la discrecionalidad de las jurisdicciones⁴⁵ para reglamentar sus currículos y de las acciones efectivas realizadas en ese sentido, el Estado nacional siempre tuvo un alto grado de influencia sobre los contenidos a impartirse en la educación básica.

Según Dussel⁴⁶ (2001), las tendencias en cuanto a orientación y diseño curricular se mantuvieron relativamente estables y homogéneas en todo el país a lo largo del siglo XX. Hasta los años cincuenta se mantuvo una línea predominantemente humanística y enciclopedista, aún cuando el subsector de educación técnica albergaba a más del 50% de la matrícula. A partir de los años cincuenta y sesenta comienza a observarse la influencia de otras tecnologías psicopedagógicas que introducen nuevos lenguajes y formas de categorizar los contenidos en el diseño curricular, específicamente en cuanto a

⁴⁵ 'Jurisdicción' es otra denominación para las provincias, cada una de las entidades políticas autónomas del país.

las clasificaciones exhaustivas del mundo social y natural (Palamidessi⁴⁷, 1997, en Dussel⁴⁸, 2001). Marca también esta época una “sacralización de contenidos”, observable en el énfasis puesto en la pulcritud del lenguaje formal y en la precisión de las operaciones matemáticas, así como en la prescripción rígida de las formas de enseñanza para la cobertura exhaustiva de contenidos, el tipo de actividades a realizarse en aula y las orientaciones para regular la evaluación. Se sumaba a este tipo de prescripción una marcada orientación moralizadora, luego reforzada durante la dictadura de los setenta, que hacía fuerte hincapié en los valores patrióticos y espirituales.

A partir de 1983, con el retorno de la democracia, comienzan a gestarse nuevos cambios en el abordaje a la elaboración curricular, con elementos de participación de diferentes actores del sector y de flexibilidad para fomentar la interdisciplinariedad y la contextualización regional (sub-nacional) de los contenidos. La apropiación desigual que las provincias fueron haciendo de todas estas orientaciones a lo largo del siglo XX, así como la gradual desactualización de los contenidos curriculares, dieron lugar a una nueva demanda social y sectorial por renovar las metas curriculares nacionales. Esa demanda, a su vez, se vio estimulada por un largo proceso de consulta y debate conducido durante la década del ochenta, que se conoció como “Congreso Pedagógico” y cuyos resultados constituyeron una de las principales

⁴⁶ Ob. Cit.

⁴⁷ PALAMIDESSI, M. (1997) *Ordenes del saber y fuerzas subjetivadas en el discurso curricular: Una lectura del Programa de Educación Primaria y del Plan de Estudios del Consejo Nacional de Educación (1961) [Argentina]*. Propuesta Educativa 8 (16)

⁴⁸ Ob. Cit.

fuentes para la transformación curricular iniciada a principios de la década del noventa.

Según las autoridades sectoriales que lideraron el proceso de reforma, se consideraba que el currículo vigente hasta los noventa, que se había inspirado en un modelo de sociedad industrial ya superado, se había vuelto obsoleto y que para la formación de ciudadanos para una sociedad más moderna y competitiva era necesario llevar a cabo una profunda transformación de los contenidos curriculares. Esa transformación implicaría dotar al nuevo currículo de contenidos social y culturalmente significativos, que promovieran el uso independiente de la información por parte de los estudiantes para poder desenvolverse en una sociedad moderna en forma autónoma, competitiva y socialmente responsable. Simultáneamente, se consideró que la reforma sólo podía ocurrir si se cambiaban las reglas de organización escolar y es por eso que la propuesta curricular incluyó nuevas orientaciones para organizar el trabajo docente y la gestión escolar en general. Entre esas orientaciones, se destaca principalmente la introducción del PEI (Proyecto Educativo Institucional), pero otras modificaciones en la organización del trabajo profesional escolar no resultaron viables, o sostenibles y se abandonaron a poco de comenzar la reforma⁴⁹. Aun así, los nuevos CBC, o Contenidos Básicos Comunes para todo el país, fueron finalmente aprobados en el seno

⁴⁹ Existieron, por ejemplo, propuestas de cambio en la organización horaria para el trabajo en equipo e interdisciplinario de los docentes.

del Consejo Federal de Educación en 1995 y en 1997 ya comenzaron a implementarse en la mayor parte de las provincias argentinas⁵⁰.

Los CBC de Argentina están planteados como competencias que, en su clasificación más general, quedan divididas según los siguientes ejes organizadores: ético, socio-político-comunitario, del conocimiento científico y tecnológico y de la expresión y comunicación. Luego se subclasifican por áreas curriculares, organizadas en ciclos de tres años, que comprenden una o más asignaturas. Cada asignatura, a su vez, está organizada en bloques temáticos regulares que se mantienen bajo la misma nomenclatura a lo largo de los tres ciclos de escolaridad. Los contenidos de cada bloque se clasifican sistemáticamente en conceptuales y procedimentales. Los contenidos actitudinales se consideran transversales al currículo y por esa razón se explicitan solamente en la justificación general del área pero no detalladamente para cada eje temático.

Los Contenidos Básicos Comunes no se consideran propiamente un currículo. Se proponen como acuerdos federales sobre los conocimientos básicos que todos los estudiantes del país deberían aprehender y se estipula que cada provincia debe llevar a cabo su propio diseño curricular sobre la base de esos contenidos. En las orientaciones que ofrece el marco normativo curricular nacional se establece que cada provincia deberá hacer una

⁵⁰ Lo tiempos de implementación han sido dispares, y hay jurisdicciones donde aún se cuestiona si los CBC deben ser adoptados. Lo mismo ocurre con la implementación de los cambios estructurales que dispone la reforma, mediante los cuales la antigua organización de la escolaridad en 7 años de primaria y

justificación epistemológica y filosófica para el diseño, pero no se prescribe ninguna orientación en particular. Por esta razón es que los diseños jurisdiccionales, allí donde se han realizado, exhiben grandes diferencias entre sí. Mientras algunos currículos jurisdiccionales abordan el diseño desde una visión marcadamente pedagógica y más bien teórica, otros consisten en prescripciones más específicas y escuetas sobre los contenidos disciplinares que deben ser cubiertos. De la misma manera, al tiempo que algunas provincias optaron por renovar totalmente los contenidos y alinearse casi textualmente a los CBC nacionales, otras apostaron por recoger las prácticas existentes y sus propios diseños anteriores e ir incorporando las nuevas propuestas gradualmente mediante documentos oficiales de apoyo al desarrollo curricular continuo.

Todas estas acciones se fundamentaron en la convicción de que el currículum para la democracia tiene que ser para todos y si de él se deducen diferencias, sólo será justo, como sugiere Rawls⁵¹ (1995) desde una perspectiva liberal, cuando esas diferencias impliquen ventajas para los menos dotados. Desde una óptica reformista, las diferencias deben tender a corregirse con programas que se basan en la solidaridad.

5 de secundaria debería transformarse en tres ciclos de tres años cada uno de educación básica obligatoria, y luego tres años adicionales de educación secundaria polimodal.

⁵¹ RAWLS, J. (1995) *Teoría de la justicia*. Madrid, Fondo de Cultura Económica

El primer reto de la democracia al decir de Gimeno Sacristán⁵² (1998), es lograr la universalización de la educación; el segundo, hacerlo en las condiciones y con los contenidos que aseguren una cuota básica de igualdad. Las reformas curriculares significan poco si no están guiadas por esos dos principios, más allá del conveniente funcionamiento de los mecanismos pedagógicos que se implican en su desarrollo. El objetivo esencialmente democrático para ellas es el contribuir con otras acciones políticas a la extensión de la educación en condiciones aceptables de igualdad. Por eso los retos de las reformas educativas en general y de las curriculares en particular, son muy distintos cuando se plantean desde sistemas con la escolarización desarrollada, de los que se hacen desde el incumplimiento de la primera condición del desarrollo y de la democracia. Los ideales democráticos implican prioridades y subordinaciones a las estrategias políticas globales con los sistemas educativos, porque las innovaciones curriculares son instrumentos valiosos de esas políticas educativas, pero sólo en determinadas circunstancias.

El carácter deductivo de los procesos de desarrollo curricular en América Latina y en ella Argentina, ha sido definido también como un modelo de especificación, en tanto las prescripciones centrales, logradas con mayor o menor grado de consulta a los actores locales, deben reinterpretarse y adecuarse según las necesidades y demandas de aprendizaje en los niveles

⁵² GIMENO SACRISTÁN, J. (1998) *Cambios culturales y transformaciones curriculares*. En Comp. Daniel Filmus. Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres Desafíos: Democracia, desarrollo e integración. Editorial Troquel

regional, local y escolar (Terigi⁵³, 1999; Braslavsky⁵⁴, 1999; Sacristán⁵⁵, 1998). Estos autores también coinciden en señalar que los procesos de especificación del currículo no consisten en mecanismos puros que respetan estrictamente los marcos superiores de prescripción, sino que en cada nivel de especificación entran en juego las prácticas y referentes curriculares pre – existentes (Terigi, 1999)⁵⁶ y que van influyendo en la “trama decisional” (Braslavsky, 1999)⁵⁷ sobre qué se espera que aprendan los alumnos finalmente.

Desde allí es preciso diferenciar dos fases de política curricular:

a) currículum prescripto (insumos) referido al nivel nacional y nivel regional/ municipal en la elaboración de marcos curriculares de referencia para consulta, validación profesional y social, con marcos normativos y provisiones para la implementación desde leyes y reglamentos, insumos y condiciones de implementación, cálculo de costos y provisiones de sostenibilidad y diseño de programas de formación y capacitación de actores.

b) El currículum implementado (procesos) sería la segunda fase de política curricular en la que se consideran a nivel central y regional, la ejecución de programas y provisión de insumos para la implementación. Implica también

⁵³ TERIGI, F. (1999) *Currículo: Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana. Bs. As.

⁵⁴ BRASLAVSKY, C. (1999) *Rehaciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Santillana – CAB. Buenos Aires.

⁵⁵ SACRISTÁN, J. (1998) *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid.

⁵⁶ Ob. Cit.

⁵⁷ Ob. Cit en 54

a nivel escolar, la elaboración del PEI; a nivel de aula, refiere a la elaboración de planes de aula, también llamados proyectos áulicos.

Toda política curricular de los '90 plantea para cada fase, una serie de componentes (procesos y condiciones) que se consideran presentes en un programa de desarrollo curricular participativo y orientado al logro de las metas curriculares seleccionadas por el sistema.

5.3. Tercer Ciclo de la Educación General Básica

Desde la segunda mitad del siglo XIX los sucesivos gobiernos diseñaron y ejecutaron **políticas educativas que incidieron de manera variable en las formas que fue adoptando el sistema de educación en sus distintos niveles**. El nuevo modelo educativo se despliega entonces, contra el telón de fondo de la modernización, sobre **fundamentos neoliberales** que está experimentando nuestra sociedad y encuentra en ese proceso sus premisas y justificación.

Se trata de crear un sistema educativo “a la altura de los tiempos” y para ello se dispone de un arsenal conceptual, metodológico y técnico provisto por las agencias internacionales en especial CEPAL / UNESCO / BM y por

especialistas en la materia que funcionaban como expertos de esas agencias y del campo profesional (Sábato, -Tiramonti, 1995)⁵⁸

La educación, ámbito privilegiado de reproducción e innovación sociales, fue objeto de una serie de investigaciones empíricas que arrojaron resultados nada alentadores: las prácticas escolares recreaban cotidianamente las rutinas del mando discrecional y la constitución de personalidades capaces de obediencia acrítica; la distribución social de los conocimientos era profundamente inequitativa y el sistema se había fragmentado en segmentos de diferente calidad que se podían asociar claramente con el origen social de los alumnos; la actividad pedagógica era escasa y los contenidos que hacía circular carecían de relevancia y significación social; los fenómenos de repitencia, deserción y hasta exclusión que se había intentado superar en la década de 1970 aún tenían una fuerte presencia en los escasos registros estadísticos existentes (Sábato – Tiramonti, 1995)⁵⁹

Este proceso de diagnóstico tuvo la virtud de reinstalar la cuestión educativa en la esfera pública, configurándola como un tema que debía resolverse a la luz de las exigencias de construcción de condiciones para la institucionalización del régimen democrático en el país. La cuestión educativa abrió un nuevo espacio donde confluyeron y disputaron entre sí, las posiciones de las tradicionales corporaciones influyentes, las propuestas de los

⁵⁸ SÁBATO, H. – TIRAMONTI, G. (1995) *La reforma desde arriba. Política educativa en el gobierno de Menem*. En Revista N° 53 Punto de vista. De Noviembre - Argentina

⁵⁹ Idem cita 58

organismos de financiamiento internacional y los débiles aportes de los partidos políticos y gremios.

La Ley Federal de Educación contiene en sí misma una propuesta refundadora del sistema. Para cumplir con ella y alcanzar el objetivo de la calidad, el Ministerio de Educación ha modificado su estructura organizacional de acuerdo con las nuevas funciones que se le han asignado (evaluación, programación y desarrollo de proyectos de asistencia y compensación). Su presupuesto, liberado de la carga económica del manteniendo de las escuelas, tras la Ley de Transferencia a las provincias, resulta más holgado para el financiamiento de personal calificado y de proyectos especiales que tienen como finalidad explícita compensar las desigualdades extremas y como objetivo implícito el de establecer articulaciones y vínculos de lealtad entre el Ministerio y diferentes agentes del sistema. Además por sus manos pasan los fondos provenientes de fuentes de financiamiento internacionales, que cumplen un papel muy significativo en la actual reforma.

Sobre la base del control de estos recursos el Ministerio hace un importante despliegue técnico destinado a la instrumentación de la nueva Ley Federal de Educación, que introduce un cambio radical en la estructura académica del sistema. Reemplaza la actual escuela primaria por una E.G.B. de nueve años de duración organizada en tres ciclos educativos, que continúa en un ciclo modelizado (Polimodal) de tres años que sustituye a la actual secundaria.

5.3.1.- Una entidad pedagógica nueva.

Para la puesta en marcha de la Ley Federal de Ecuación, el poder central diseñó nuevos Contenidos Básicos que deberían ser especificados en el nivel de las provincias y de las instituciones y éste armó además, una Red Federal de Formación Docente, a través de la cual se financian proyectos de capacitación de todo tipo. Paralelamente, se construye un sistema de acreditación para las instituciones terciarias de formación docente; se desarrolla un plan social con acciones principalmente asistencialistas y una serie de proyectos especiales que financian iniciativas escolares sobre la base de parámetros centralmente estipulados; se realiza un censo docente y se evalúan los logros de los alumnos.

Fue además definiendo la estructura y función del Sistema Educativo y uno de los propósitos que fundamentó la creación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica, fue dar respuestas a algunos problemas históricos del sistema educativo que podían obstaculizar la efectiva extensión de la escolaridad obligatoria, prevista por la Ley Federal de Educación. Entre las más importantes, se destacan los índices de repitencia, sobreedad y deserción en la escuela primaria y el importante grado de abandono que se observa en los dos primeros años del secundario.

Es indudable que durante un siglo se creyó que con escolarizar estaba asegurada la educación; lo que se garantizaba era el ingreso a la escuela y desde el punto de vista cuantitativo, los objetivos de la Ley 1420 estarían cumplidos. Desde los diagnósticos que fundamentaron la Ley Federal de Educación se define que **la problemática está en el rendimiento y la eficiencia de lo que pasa dentro de la escuela y en la calidad en los resultados**; no solamente en el acceso al sistema educativo.

Los datos proporcionados por el Censo Nacional de Población y Vivienda (INDEC, 1991) muestra que la tasa neta de escolarización⁶⁰ para primer grado de la Escuela Primaria registra a nivel nacional el 83.7 %, descendiendo a un 51.3 % para séptimo grado y al 47.1 % en primer año de la Escuela Media. El alcance del fracaso escolar⁶¹ que revelan estos datos, se combina con la disparidad regional, presentando mayor magnitud en las regiones más pobres. Por otra parte, entre quienes finalizan la escolaridad primaria sólo un 52.7 % ingresa a la Escuela Media. Pero una vez allí, los dos primeros años de la Secundaria constituyen un nuevo tamiz. Según el Anuario Estadístico Educativo (MCyE, 1996), el porcentaje de repitentes asciende al 16.6 % en primer año y al 13.5 % en el segundo y la diferencia de matriculación entre el 1° y 5° año es del 59.2 %, sucediendo el mayor desgranamiento en los dos primeros años.

⁶⁰ La tasa de escolarización por grado/año establece la relación entre la población escolarizada en un determinado grado o año de estudio, en la edad teórica correspondiente al mismo, y el total de la edad teórica simple correspondiente a dicho grado/año (Res de información educativa. Sec. De Programación y Evaluación Educativa, Buenos Aires, 1996)

Frente a estas condiciones, la creación del Tercer Ciclo de la EGB se presentó como una respuesta institucional a la necesidad de extender la obligatoriedad basándose, entre otras, en dos justificaciones centrales: en primer lugar, los resultados de investigaciones nacionales mostraban complejos mecanismos de discriminación escolar que generaban la exclusión educativa de una importante cantidad de púberes en su paso de la Escuela Primaria a la Secundaria. La desarticulación entre los modelos curriculares e institucionales de ambos niveles mostró ser uno de los factores endógenos más potentes en el fracaso educativo de los sectores sociales más desfavorecidos recién descrito⁶¹. En segundo lugar, la percepción de la inadecuación de las instituciones educativas del Nivel Medio a las necesidades y expectativas de los púberes y adolescentes es factor adicional de deserción escolar.

Con la creación del Tercer Ciclo de la EGB se esperaba promover la democratización del sistema a través de la construcción de un modelo pedagógico que resolviera la articulación de las culturas institucionales propias de la Escuela Primaria y Secundaria. A su vez, se proponía construir estrategias educativas respetuosas del púber – adolescente como sujeto pedagógico. A través de estas medidas se fortalecería la capacidad del sistema educativo de retener al estudiantado adolescente evitando las altas tasas de abandono.

⁶¹ El fracaso escolar está representado por las tasas de repitencia, deserción y sobreedad.

⁶² FILMUS, D. (1985) *Primer año del colegio secundario y discriminación educativa*. En Serie de Documentos e Informes de investigación. Programa Buenos Aires, FLACSO – Buenos Aires

Extender la obligatoriedad bajo este nuevo modelo de estructura educativa, implicaba que el Tercer Ciclo nacía con el desafío de incorporar un 32 % de los adolescentes de entre 13 y 14 años, que según el Censo Nacional de Población y Vivienda 1991 estaban fuera del sistema y a su vez, crear alternativas pedagógicas para retener a los adolescentes con más edad que la estipulada. Dicho desafío no era sólo cuantitativo sino también cualitativo, ya que la nueva propuesta debía incluir a sectores que tradicionalmente no ingresan a la Escuela Secundaria o que llegaban a ella con experiencias de repetición y/o abandono.

Históricamente son las instituciones estatales las principales encargadas de atender a estos sectores. Esto es evidente si observamos comparativamente la distribución de establecimientos por dependencia para el Nivel Primario y Medio. Según lo afirmado anteriormente, sólo el 52.7 % de quienes finalizaban la Escuela Primaria ingresaban a la Escuela Media y eran atendidos en gran medida por el sector privado, que recibe a una población de mayores recursos⁶³. De hecho, según el Anuario Estadístico 1996 del MCyE, mientras el 84% de las unidades educativas para el Nivel Primario / EGB son de gestión estatal, en el caso del Nivel Medio se reduce al 55 %. Para el caso de la matrícula, mientras en el Nivel Primario el sector estatal atiende casi cuatro veces más alumnos que el sector privado, en la Escuela Secundaria es sólo algo más que el doble. Por todo esto, el reto de la reforma educativa fue aún mayor para el sector público de la educación argentina, ya que debía

generar mecanismos inclusivos para sectores tradicionalmente excluidos que por su origen social serían captados por la oferta estatal.

Quedó claro para la Ley que el desafío de la calidad debe resolverse a nivel curricular; por ello plantea ahora no una educación graduada, sino una organización ciclada (art. 10 b) y lo que ya se ha definido por la Resolución 30/93 CFCE es que esos ciclos van de tres en tres.

De allí que argumentaciones de carácter político, organizativo y administrativo, así como consideraciones socio- educativas, psicoevolutivas y pedagógicas, señalan la conveniencia de adoptar una organización del nivel en tres ciclos, cada uno de tres años de duración.

El ciclo significa una construcción curricular, teniendo en cuenta unidades de tiempo mayores que las de cada grado. Actualmente rendimiento es igual a tiempo. Hay que pensar en objetivos que puedan ser logrados y evaluados en tiempos mayores evitando segmentar excesivamente los objetivos a tiempos cortos por las características de la evolución en esta edad.

- Primer ciclo: tres años (de 6 a 8 años de edad)⁶⁴

Se centra en el logro de la alfabetización y la adquisición de operaciones numéricas básicas. En este ciclo el niño se complace en descubrir que piensa, que utiliza un código compartido y que logra su propia producción.

⁶³ Una evidencia de la distinción social entre dependencias es la distribución de los servicios asistenciales de alimentación entre el sector público y el privado. Si consideramos el servicio de copa de leche, almuerzo y refrigerio, el 95 % del mismo es absorbido por el sector estatal.

⁶⁴ Resolución N° 30/93 CFCyE Buenos Aires. 8 de setiembre de 1993.-

- Segundo ciclo: tres años (de 9 a 11 años de edad)

Afianza el conocimiento de la lengua y la matemática. Inicia el estudio sistemático de los saberes provenientes de distintos campos culturales incorporando gradualmente la lógica de éstos, que se le ofrecen como espacios de descubrimiento y de conquista de la autonomía personal y social.

- Tercer ciclo: tres años (de 12 a 14 años de edad)

El alumno accede a una “lógica de lo posible” que le permite reflexionar y elaborar hipótesis trascendiendo los límites de lo concreto en el espacio que crea la escuela para el aprendizaje y la producción científica y tecnológica. Constituye una unidad respecto del desarrollo psico – evolutivo (preadolescencia y primeros años de adolescencia) y busca generar una propuesta pedagógica superadora al evitar posibles asimilaciones de niveles existentes.

Las principales finalidades de este nivel obligatorio son:

Función educativa

La principal finalidad de este nivel obligatorio es universalizar la cobertura de la EGB con igualdad de oportunidades de 6 a 14 años de edad para toda la población teniendo en cuenta las características propias de la segunda infancia (Primer Ciclo), tercera infancia (Segundo Ciclo) y pre-adolescencia (Tercer Ciclo).

Otra es posibilitar la adquisición de competencias básicas, la apropiación de conocimientos elementales y comunes, destrezas y actitudes, imprescindibles para el buen desempeño en sociedad.

Función preparatoria

Asegurar la educación post – obligatoria en los demás niveles del sistema, sin discriminaciones y articular el último ciclo de la EGB con la Educación Polimodal.

Función compensadora, no segregadora

Producir la homogeneización de los objetivos y de los resultados considerando la heterogeneidad de los puntos de partida. Los alumnos de los sectores más carenciados deben tener acceso a resultados similares al resto de la población. Por ello, este nivel actúa como mecanismo no segregador y compensador de las desigualdades de origen económico y social, que permita retener a los alumnos ofreciendo una formación básica y común en un tramo de extensión de la obligatoriedad hasta los 14 años como mínimo.

Esta batería de propuestas se lanza al sistema con prescindencia de la capacidad de los agentes para procesarlas. El ajuste económico, la debilidad de los cuerpos técnicos, la cultura patrimonialista y en algunos casos la indiferencia de la clase política impiden a muchas de las jurisdicciones ir más allá de la aceptación sin mediaciones de las propuestas nacionales. Las jurisdicciones con tradición en la preocupación por el desarrollo de sus

subsistemas educativos, con capacidad técnica instalada y autonomía para el diseño y la incorporación de innovaciones, ahora tienen que dedicar toda su capacidad a dar respuestas a las exigencias y demandas que provienen del Ministerio. Deberán reformar sus planes docentes para redistribuir su personal en la nueva estructura, hacer las provisiones edilicias del caso, trabajar en la especificación de los contenidos y, en la misma dirección, decidir la formación de los docentes en función de la estructura y los contenidos nuevos.

Las posibilidades de construir propuestas alternativas son prácticamente nulas. No se puede desobedecer una ley nacional y aplicarla sin la concurrencia del Ministerio significa renunciar a una porción importante de fondos públicos e internacionales con los que se financia la reforma educativa, acción más que temeraria en un contexto de estrecheces y en el marco de un sistema de distribución de recursos fuertemente centralizado que coloca a las provincias en una situación de dependencia frente al gobierno nacional (Sábato – Tiramonti, 1995)⁶⁵.

El proceso contemporáneo de reforma educativa en lo curricular en la República Argentina ha sido hasta ahora extremadamente prolífero en papeles. Esta afirmación no se refiere exclusivamente al hecho de que en su seno se ha producido un sinnúmero de materiales curriculares tanto federales como de la mayoría de las provincias argentinas, sino también al hecho de que ha impactado muy considerablemente en la producción editorial.

Por otra parte, los nuevos contenidos están siendo trabajados en las nuevas ofertas de capacitación docente, que se financian a través de fondos especiales de la Nación y se ejecutan en el marco de la recientemente creada Red Federal de Formación Docente Continua, de la que participan los tradicionales institutos de formación docente y las universidades públicas y privadas. Sin embargo puede afirmarse que carece de una contextualización adecuada, sin tener instrumentada una evaluación que permita hablar de la real transferencia al aula.

Particularmente limitado parece el proceso de reforma curricular en sí mismo, para el caso de la transformación del viejo nivel secundario del sistema educativo argentino en tercer ciclo de la EGB y en Nivel Polimodal. Instalar en estos ciclos una nueva y verdaderamente acertada propuesta curricular implica, tocar plantas funcionales, contratos de trabajo, instituciones que no tienen la escala necesaria para garantizar una oferta pedagógica, en suma, intereses.

El proceso de implementación de EGB3 a Nivel nacional asumió distintas características. La descripción que a continuación se detallará incluirá cuadros extraídos del Informe “Estado de situación de la educación media argentina (Tercer ciclo de la EGB y Educación Polimodal)” presentado por el Programa de Gestión Curricular y Capacitación – Proyecto de Diseño y Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación de la Nación – Secretaría de Educación Básica – Subsecretaría de Educación Básica, durante el Seminario

⁶⁵ Ob. Cit. Referencia 58

de Educación Media Argentina realizado en Buenos Aires en junio del 2000. Para ese entonces era muy dispar la implementación de la Ley Federal de Educación y eso se refleja en las estadísticas y la información parcial presentada.

En cuanto a la extensión de EGB3 se pueden definir tres tipos diferentes: masiva (en todas las escuelas), a escala (en más del 15 % de las escuelas) y piloto (en menos del 15 % de las escuelas). Extensión esta última que fue asumida por nuestra provincia como se verá en el desarrollo del trabajo.

Por otro lado, en cuanto a la progresión de la implementación se dio de modo total-masiva (en los tres años al mismo tiempo), gradual (año a año) y mixta tipo 1 (de 7° año y 8° año juntos, y luego 9° año) o tipo 2 (de 7° año y luego 8° y 9° años juntos)⁶⁶.

⁶⁶ Datos extractados del Informe presentación del Estado de situación de la educación media argentina de la Subsecretaría de Educación Básica del McyE sobre un total de 20 jurisdicciones informantes. Buenos Aires. 2000

Diversidad de procesos de implementación

IMPLEMENTACIÓN	CANTIDAD DE PROVINCIAS
Masiva gradual	6
Escala gradual	4
Masiva mixta	2
Sin implementación o experiencias mínimas	2
Combinatoria de varios tipos	2
De escala masiva mixta tipo 1	1
Masiva completa	1
De experiencia piloto a masiva total	1
De experiencia piloto a masiva gradual ⁶⁷	1

EGB3 además de asumir en nuestro país diversos procesos de implementación, también tomó diferentes modelos institucionales de localización para el ciclo como se apreciará en el siguiente cuadro⁶⁸:

⁶⁷ Salta es la representativa de este último proceso de implementación.

⁶⁸ Idem cita 57

Modelos de localización institucional

MODELOS DE LOCALIZACIÓN	CANTIDAD DE PROVINCIAS
Modelos 1, 2, 3 y 5 ⁶⁹	4
Modelos 2, 3 y 5	2
Modelos 1, 2 y 5	2
Modelos 1, 2, 4 y 5	1
Modelos 1, 3 y 5	1
Modelos 1 y 3	1
Modelos 1 y 2	1
Modelos 2 y 5	1
Modelo 2	1
Modelos 3, 4 y 5	1
Antigua estructura primaria/media más 2 o 3 modelos de localización de EGB3	5

Para ubicarnos describiremos los modelos que se asumieron en la localización de EGB3:

- Modelo 1: con EGB 1 y 2 en escuelas primarias (Esto es Primer y Segundo Ciclo de EGB)
- Modelo 2: en las escuelas medias.
- Modelo 3: articulada (7° en escuelas primarias; 8° y 9° en escuelas medias).
- Modelo 4: como unidad autónoma o como unidad educativa núcleo.
- Modelo 5: en escuelas multigrados rurales.

⁶⁹ Salta es representativa de este modelo de localización institucional.

Estos modelos de localización implicaron que la función directiva de EGB 3 estuviera a cargo del director de la EGB, del de la escuela Media - Polimodal, o bien apareció la figura de un coordinador designado ad hoc. Asimismo el nivel de dependencia administrativa del ciclo varió según las provincias, desde la misma para EGB3 y Polimodal, diferentes para cada uno, y llegando incluso a diferentes para EGB 3 con EGB según la localización e incluso con dependencia doble (7° año de ex primarias y 8° y 9° año de ex medias).

Con relación a los *perfiles de los docentes* que asumieron EGB 3 varió también en las provincias como muestra el siguiente cuadro⁷⁰.

PERFIL DOCENTE POR AÑO	CANTIDAD DE PROVINCIAS
7° maestros y profesores; 8° y 9° profesores	9
7° maestros; 8° y 9° profesores	4
7°, 8° y 9° maestros y profesores ¹	3
7° maestros; 8° y 9° maestros y profesores	3
7°, 8° y 9° profesores	1

La diversidad de decisiones en relación a lo curricular también se hizo visible en función de la cantidad total de espacios curriculares (areal/disciplinar), las cargas horarias total de las estructuras curriculares, la carga horaria total asignada a los distintos espacios, la inclusión o no de

espacios de definición institucional e incluso la forma en que se incluye Orientación y Tutoría como nuevo espacio.

De estas variaciones se detallará en el siguiente cuadro⁷², sólo a modo de ejemplo, el rango de variabilidad en relación a los espacios curriculares.

Cantidad total de espacios curriculares del ciclo

CANTIDAD DE ESPACIOS	CANTIDAD DE PROVINCIAS
21	1
24	1
27	2
28	1
29	1
30 ⁷³	6
31	2
33	3
35	2
39	1

Según el cuadro el rango de variabilidad sería de 21 a 39 (+ / - 18 espacios).

De las lecturas anteriores se puede afirmar que es impensable tocar intereses sin programar y concertar con los interesados. De allí que este

⁷⁰ Idem cita 57

⁷¹ Salta es representativa de este perfil docente por año, en su diversidad de expresión.

⁷² Idem cita 57.

⁷³ Salta es representativa de este total de espacios curriculares por ciclo.

trabajo intenta describir el proceso de reforma curricular en el Tercer Ciclo de la EGB en la Provincia de Salta, como un aporte para visualizar las lógicas de reconocimiento de los involucrados, en este caso la mirada del directivo al tomar como unidad de análisis la institución educativa.

Ahora la cuestión es: ¿qué cosas deben tenerse en cuenta desde la perspectiva macro – sistema para la realización a nivel micro – institucional? ¿Cuáles son los desafíos concretos que se plantean para la transformación educativa en el ámbito de cada uno de los establecimientos?

6.- HIPÓTESIS Y DISEÑO METODOLÓGICO

El proceso metodológico de nuestra investigación la hemos sustentado en el marco que Bunge señala en su obra “La investigación científica”, que nos señala dos niveles en la teoría: la estática y la dinámica.

Este autor nos señala un marco estático en donde la abstracción y la generalización tienen un gran poder y es extensible a varias disciplinas científicas.

Para ello es necesario:

- Sistematizar conocimientos en relaciones lógicas antes inconexas.
- Explicar hechos mediante hipótesis.
- Aumentar el conocimiento mediante nuevas proposiciones.
- Contrastar las hipótesis.

Esto lo hemos enmarcado en nuestros objetivos.

Dado el sustrato y sustancia de nuestra investigación hemos enfocado en el descubrimiento de lo que subyace en los planteamientos buscando dar sentido a la investigación mediante una orientación, reformulación de los problemas. Bunge, (1983; 417).

El marco dinámico es la construcción de una teoría científica a partir de una profundización de ideas que se unifican y amplían a partir de intuiciones y esquemas inconexos (Bunge, 1983: 487).

Siguiendo estas apreciaciones de Bunge hemos ofrecido a nuestro marco metodológico una consistencia formal, una consistencia semántica y estableciendo unas relaciones funcionales de causa – efecto.

El tema que tratamos y en donde hemos desarrollado gran parte de nuestra actividad profesional nos ha permitido ir tomando conciencia de ir formulando hipótesis, objetivos concretos. Siguiendo la norma de Bunge:

- formular el problema con precisión.
- Proponer conjeturas bien definidas y fundadas en conocimiento previo.

Nuestro trabajo lo consideramos como investigación aplicada. Dirigido a solucionar problemas prácticos que amplíen el campo de acción del problema afectado.

Dada nuestra experiencia y preparación anterior hemos observado, descrito, analizado y extraídos unas consideraciones. El proceso de comprensión pedagógica planteaba a la hora de determinar el método un esquema que nos permitiera acceder e interpretar los marcos legales sobre los que estamos basando nuestra investigación.

Siguiendo a Habermas (1972:164), afirma que: “en cierto sentido toda interpretación es una interpretación racional. El subrayado es de Habermas.

Así mismo Fullat (1988;147/48), señala que en el terreno de la investigación lo que denomina: “pragmático, relación entre las palabras y los hombres”. Y a su vez Castell e Ipola (1972;164), afirman que la metodología está llamada a legitimar la objetividad de un descubrimiento por su mayor o menor profundidad a un modelo que merezca el calificativo de científico.

Estos mismos autores señalan que existe una verdad histórica que se encuentra dada de antemano en la realidad, basta con extraerla. El sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento constituyen los elementos últimos del conocimiento científico.

La investigación científica consiste en el establecimiento de una adecuación entre el Sujeto y el Objeto de conocimiento. Esta adecuación define la verdad.

Hemos planteado asimismo de acuerdo con Latorre, del Rincón y Arnal (1996:199), el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales en cuanto a la descripción e interpretación de los fenómenos sociales, y por tanto, de los educativos.

El propósito de la investigación es evaluar las estrategias y las técnicas que se presentan en el marco legal y su efecto en las propuestas curriculares.

El presente trabajo de investigación forma parte del Estado de Situación de EGB3, cuyo trabajo de campo fue realizado en setiembre – noviembre de 1999. Dado el carácter reciente de la implementación, la heterogeneidad de los modos de inserción y la cristalización institucional promovida al interior de la provincia, el trabajo de investigación reviste un carácter exploratorio.

En este trabajo exploratorio, nos centraremos en los directivos, como actores fundamentales de la construcción de EGB 3 en las escuelas. Para ello se trabajó sobre **las representaciones de los directivos a fin de visualizar cómo resignifican el cambio**. Las representaciones son elegidas **tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común**.

Este estudio instrumental de casos⁷⁴, no me interesa porque con su estudio aprendemos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque es necesario en este tramo de la reforma educativa salteña detenernos a aprender sobre este caso particular y vislumbrar impactos.

Se busca con este estudio alcanzar generalizaciones menores que hablan de particularizaciones y no para conseguir la mejor producción de

generalizaciones mayores. Es cualitativo como estudio de campo en el que las interpretaciones claves son las que se deben perseguir; las de las personas objeto de estudio (directivos), no las del investigador.

Ya se enunció en la delimitación del problema de estudio y así se entendió, el presente estudio es paciente, reflexivo y dispuesto a considerar otras variantes del caso. Así asumió un carácter exploratorio como empático y no intervencionista. Se trata de comprender cómo ven las cosas los actores, las personas estudiadas. Es probable que las interpretaciones del investigador reciban mayor consideración que las de las personas estudiadas, sin embargo como investigador cualitativo preservé las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede.

Aquí se pretende dar cuenta tan sólo de la dinámica de continuidades y rupturas a partir de la implementación de la nueva estructura. A partir de los tópicos que se enuncian a continuación intento indagar algunos aspectos estructurantes de las rutinas escolares y su relación con los objetivos estipulados en las políticas oficiales. Ellos son:

- . las **políticas de desarrollo curricular**;

- . las **representaciones** de los directivos acerca de los procesos de elaboración e implementación curricular (currículum prescripto, currículum implementado).

⁷⁴ STAKE, R.E. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Ed. Morata - Madrid

6.1.- Selección

Para ello se seleccionó veinticuatro escuelas como casos que presentaban modalidades diferentes de localización institucional del ciclo (selección originariamente realizada por el Ministerio de Educación de la Nación para un seguimiento de la reforma curricular de EGB 3 a nivel país, pero cuyo estudio no se concreta dados los cambios ministeriales y gubernamentales).

Es preciso aquí detenernos y aclarar que por Resolución N° 30/93 del Consejo Federal de Cultura y Educación (en adelante CFCE), órgano creado por la Ley Federal de Educación, se estableció una estrategia de implementación de la nueva estructura del sistema educativo: “Acuerdo de Criterios de gradualidad”. La aplicación de la Ley Federal para la reforma educativa debe ser: gradual y global; progresiva y masiva (según los artículos de la misma Ley 10 y 66). Para ello se define a:

1. gradual: respetar las posibilidades y ritmos de cada realidad, elaborando concertadamente las prioridades y las estrategias comunes, para facilitar los procesos de reforma.
2. global: garantizar simultáneamente todas las dimensiones del proceso de cambio integral: la nueva función académica de cada nivel o ciclo, la reformulación de los contenidos curriculares y la

nueva organización institucional como contexto de transformación.

3. progresiva: reducir al mínimo la coexistencia del sistema antiguo con el nuevo.
4. masiva: una vez que estén dadas las condiciones indispensables (currículum y organización institucional, capacitación del personal, relación laboral docente, infraestructura edilicia ...) no hay razones para poner freno a la aplicación.

Atento a tales definiciones la RES. 30/93 propone diferenciar tres momentos, con ritmos diversos según las condiciones de factibilidad en cada jurisdicción; momentos que son tomados por nuestra provincia para la implementación de EGB3:

- a. Aplicación experimental: se pone en marcha en aquellas instituciones que opten por incorporarse al proceso de reforma educativa. En nuestra provincia se nomina como experiencia piloto y se define políticamente.
- b. Aplicación experimental ampliada: se amplía a un número mayor de escuelas, de acuerdo con un planificación global de cada jurisdicción. En Salta se efectiviza como experiencia piloto ampliada en aquellas instituciones que lo desean y muestran capacidad instalada para hacerlo.

- c. Aplicación global: se generaliza a la totalidad de servicios la implementación de la reforma. Se nomina en Salta indistintamente como generalización o implementación masiva.

De allí que del total de los casos, dos instituciones educativas pertenecían a la experiencia piloto iniciada en 1996 (en correspondencia con el total real), seis instituciones a la experiencia piloto ampliada iniciada en 1997 y las 16 restantes a la generalización de EGB 3 a partir de 1998. Además cabe destacar que del total diecisiete fueron establecimientos estatales y 7 escuelas privadas.

Asimismo, en la provincia de Salta, existe una clasificación que incluye a EGB 3 en la ex – escuela primaria y en la ex – escuela secundaria, esto dio lugar a un complejo espectro de situación de los agentes educativos según la localización del ciclo, de modo que establecimos como criterios de selección: Condiciones que debían caracterizar a cada institución educativa en una de ellas:

- . Escuelas estatales con EGB 3 completo: experiencia piloto en la provincia.
- . Escuelas estatales con EGB 3 incompleto.
- . Escuelas estatales con EGB 3 y población aborígen.

. Escuelas estatales con EGB 3 en pluriaño (atención simultánea de varios años con una sola docente, esto es 7°, 8° y 9°)

. Escuelas privadas con EGB 3 completo.

. Escuelas privadas con EGB 3 incompletos.

La selección final de las escuelas según estos criterios estuvo a cargo de asistentes técnicos del Equipo Curricular Central, quienes solicitaron recomendaciones a autoridades del ministerio de la provincia y se respetó la selección determinada por Nación.

Nº	Establecimiento	Tipo de Gestión	Experiencia	Gralización.
			Piloto	del EGB3
1	Julio A. Roca	Pública	No	Si
2	Benjamín Zorrilla	Pública	No	Si
3	San Rafael Arcángel	Privada	No	Si
4	Escuela Normal	Pública	Si	No
5	Arturo Illia	Pública	No	Si
6	América Latina	Pública	No	Si
7	Juana M. Gorriti	Pública	No	Si
8	Victorino De La Plaza	Pública	Si	No
9	Colegio Barrio Limache	Pública	No	Si
10	Che Sundaro	Pública	No	Si
11	Sta. Catalina de	Privada	No	Si

Nº	Establecimiento	Tipo de Gestión	Experiencia	Gralización.
			Piloto	del EGB3
	Bolonia			
12	Néstor Palacios	Pública	No	Si
13	Ctro. Educativo San Lorenzo	Privada	Si	No
14	Bernardo Frías de Pulares	Pública	Si	No
15	San José de Yacuy	Pública	No	Si
16	Ntra. Sra. de Guadalupe	Pública	Si	No
17	Colegio Integral S.A. Padua	Privada	Si	No
18	20 de Febrero de 1813	Pública	Si	No
19	Miguel Lardies	Pública	Si	No
20	Facundo de Zuviría	Pública	No	Si
21	Divina Misericordia	Privada	No	Si
22	Instituto Modelo	Privada	No	Si
23	Instituto Tommassini	Privada	No	Si
24	Mª Ernestina Gutiérrez	Pública	No	Si

Casi siempre, la recogida de datos se “juega en casa” de alguien. En la mayoría de los casos, supone al menos una pequeña invasión de la vida

privada⁷⁵. Por ello para dar a conocer la naturaleza del estudio de casos, el patrocinador, la actividad que se pretendía llevar a cabo, los temas principales, el tiempo que se va a necesitar y la carga que va a suponer para las diversas partes, el Equipo Curricular Central bajo mi coordinación distribuyó previamente un tríptico explicativo (Ver Anexo Instrumentos) a las instituciones involucradas.

6.2.- Instrumentos

El diseño de este estudio requirió una organización conceptual, ideas que expresen la comprensión que se necesitaba, puentes conceptuales que arranquen de lo que ya se conoce, estructuras cognitivas que guíen la recogida de datos y esquemas para presentar las interpretaciones de otras personas. Las hipótesis y las declaraciones de objetivos delimitan el enfoque y reducen en gran medida el interés por la situación y la circunstancia. Mi propuesta es utilizar *temas* como estructura conceptual y las *preguntas temáticas* como preguntas básicas de la investigación; para obligar la atención a la complejidad y a la contextualidad.

Los temas no son simples y claros, sino que tienen una intrincada relación con contextos políticos, sociales, históricos y sobre todo personales. Todos estos significados son importantes en el estudio de casos, las actitudes conflictivas, la compleja historia de las preocupaciones humanas. Los temas nos ayudan a traspasar el momento presente, a ver las cosas desde una

⁷⁵ STAKE, R. Ob Cit.

perspectiva histórica, a reconocer los problemas implícitos en la interacción humana. Las preguntas temáticas o las afirmaciones temáticas constituyen una valiosa estructura conceptual para la organización del estudio de casos.

Para relevar la información del Estado de Situación de 1999 se recurrió a:

- *Entrevista estructurada con respuestas abiertas y cerradas,*

En cada una de las veinticuatro instituciones visitadas se llevaron a cabo entrevistas estructuradas a los siguientes actores:

Directores/as, vicedirectores y coordinadores académicos o pedagógicos (individualmente)

En todos los casos, las personas entrevistadas fueron seleccionadas por los directores.

Las preguntas de la entrevista ayudaron a estructurar las cédulas estadísticas y la revisión de documentos. Como no existe una experiencia previa con el caso, estas preguntas fueron *temas éticos* que como investigador aporté desde el exterior. Los temas éticos son los temas del investigador, en algunos casos los temas de una comunidad investigadora más amplia (Equipo Curricular Central). Es posible que las declaraciones temáticas no encajen bien con las circunstancias y requieran una nueva formulación. Los temas

evolucionan. Y surgen los *temas émicos*. Son los temas de los actores, de las personas que pertenecen al caso. Surgen desde dentro.

Los etnógrafos tradicionalmente han mostrado satisfacción por el desarrollo de los temas émicos y han partido de lo convencional para delimitar lo importante y en última instancia relacionar los temas émicos con los temas éticos de su disciplina. A medida que las preguntas llevan a la comprensión, el investigador empieza a reformular los temas como asertos, primero de forma provisional, para ir cobrando mayor confianza a medida que realiza nuevas observaciones y confirma las antiguas. Estos asertos toman la forma de generalizaciones menores y se centran en el caso único o en los casos muy similares, pero algunas veces constituyen generalizaciones mayores y se refieren a un gran número de casos.⁷⁶

- *Análisis de documentos (PEI, planificaciones) y, normativa nacional y jurisdiccional.*

En cada escuela además, se recogió evidencia documental sobre Proyectos Educativos Institucionales, ejemplos de planificaciones utilizados por los docentes, tipos de libretas de calificaciones utilizadas, entre otras posibles.

Entre las normativas cabe mencionar:

⁷⁶ STAKE, R. Ob Cit

- Leyes nacionales y provincial de educación.
- Marcos curriculares oficiales y resoluciones posteriores complementarias.
- Borrador de Diseño Curricular para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica
- Materiales de apoyo al desarrollo curricular
- Descripción de programas remediales complementarios al desarrollo curricular (insumos informáticos, atención focalizada a escuelas desfavorecidas, apoyo a estudiantes en riesgo social, dotación de materiales didácticos, etc.)
- Proyecto Educativo Institucional
- Proyecto Curricular Institucional
- Proyectos áulicos
- Libros de temas

Todas estas fuentes documentales adquirieron el carácter de indicativos de la dedicación del docente. La forma de relacionarlas y analizarlas dependió de las preguntas de las entrevistas. Se efectuó de ese modo ya que las preguntas son especialmente importantes en los estudios de casos porque el caso y el contexto son infinitamente complejos y los fenómenos fluyen y se escapan.

Debido a la falta de tiempo y recursos para permanecer en las escuelas durante un tiempo prolongado y realizar allí observaciones de aula, los

aspectos pedagógicos (currículum implementado) fueron estudiados de acuerdo al contenido de las entrevistas. Para tal fin, se analizó el grado de consistencia entre lo reportado por los directivos y estilos didácticos desde lo documental en aula. Allí donde se percibieron inconsistencias, se evitó hacer generalizaciones sobre el tema.

- *Cédula estadística*

La cédula estadística utilizada es la Cédula Institucional desarrollada en “La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: las escuelas técnicas y el mundo del trabajo” de Gallart. Cuaderno CENP N° 33-34. De ella fue tomado el apartado 2. Datos estadísticos.

Este y los otros instrumentos pueden verse en Anexo Instrumentos.

Dos de las utilidades principales del estudio de casos son las descripciones y las interpretaciones que se obtienen de otras personas. No todos verán el caso de la misma forma. Los investigadores cualitativos nos enorgullecemos de descubrir y reflejar las múltiples visiones del caso. La entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples.

La recolección de la información se llevó adelante en instituciones educativas en las que se encontraba localizada EGB 3.

6.3.- Métodos

Se privilegió en este estudio el análisis de los datos desde un enfoque progresivo, donde una descripción general está como estructura subordinada a la estructura temática. Esto es en atención a que con el análisis se trata de comprender la experiencia humana, la búsqueda de la comprensión.

Von Weight también hablada de empatía, como el conocimiento de la situación del otro mediante la experiencia propia. Por ello él sostiene que la investigación cualitativa intenta establecer una comprensión empática para el lector. Para el pensador cualitativo, la comprensión de la experiencia humana es una cuestión de cronología, más que de causas y efectos.⁷⁷

Análisis e interpretación consisten en dar sentido a todo esto. Por ello se utiliza como perspectiva de análisis la vida cotidiana de las escuelas. La decisión de esta mirada **parte del supuesto de que los propósitos expresados en las decisiones macropolíticas no impactan directa y linealmente en la vida diaria de las escuelas**. La política educativa constituye una herramienta más para crear las condiciones de funcionamiento institucional, pero éste se ve influido por una multiplicidad de factores. Esto explica las causas, según las cuales, en los procesos de reforma se producen efectos inesperados o incluso opuestos a las intenciones iniciales, o se dan

⁷⁷ Stake, R. Ob Cit.

situaciones que aparentemente no tienen razón o que al menos no pueden ser atribuibles a condiciones específicas.

El estudio cualitativo aprovecha las formas habituales de interpretar las cosas, por ello, para analizar lo sucedido a partir de la creación de EGB 3 en las instituciones, es preciso mirar los modos en que los sujetos interpretan y actúan el proyecto en el día a día de esas escuelas. Lo observado es más que el “efecto” del cambio de estructura. La cotidianeidad escolar es producto de la compleja trama de relaciones que combina diversos factores: las definiciones político – educativas pasadas y actuales, los estilos y tradiciones institucionales, las condiciones materiales en las que docentes y alumnos desarrollan su tarea, el arraigo de teorías educativas en las prácticas y representaciones de los directivos.

Dos estrategias para alcanzar los significados de los casos se utilizaron: la interpretación directa de los ejemplos individuales y la suma de ejemplos hasta que se puede decir algo sobre ellos como conjunto o clase. En ningún otro momento de la investigación naturalista de casos, las técnicas cualitativas y las técnicas cuantitativas son más dispares que durante el análisis.

El proceso del enfoque progresivo que se usó se concentra en el ejemplo, intenta ponerlo aparte, para devolverlo a su sitio cargado de mayor significado; análisis y síntesis en la interpretación directa. Busca paralelamente ejemplos y espera que de la suma de ellos surjan significados relevantes para

el tema. La tarea principal es llegar a entender el caso. El hecho de descubrir relaciones, indagar en los temas y sumar datos categóricos ayudó, pero estos fines están subordinados a la comprensión del caso. El caso es complejo y se dispuso de poco tiempo y recursos para examinar tal complejidad. De todos modos dedicar demasiado tiempo a la suma formal de datos categóricos probablemente distraerá la atención que requieren las diversas implicaciones, los diferentes contextos.

Se privilegió la búsqueda de significado como una búsqueda de modelos, de consistencias, de consistencia de unas determinadas condiciones, a la que denominaré correspondencia.

Las entrevistas, que fueron todas estructuradas según el mismo modelo conceptual de currículo prescripto e implementado, fueron en sus contenidos reorganizados por categorías según ese modelo conceptual. Luego se analizó cualitativamente cada categoría, por ejemplo sobre la participación en la elaboración del diseño y el conocimiento que demuestran del currículo oficial. Las inconsistencias se determinaron de las entrevistas luego de su codificación en la determinación de las relaciones al cargarse por preguntas y cruzar con la codificación del procesamiento de información de la evidencia documental.

Sin embargo la clasificación principal con la que se realizó el análisis e interpretación de los resultados se centró en las categorías experiencia piloto y generalización de EGB 3.

Sólo en casos aislados, como se verá más adelante en el análisis e interpretación de resultados, se utilizaron otras aproximaciones, por ejemplo se han clasificado como rurales, públicas urbanas y privadas.

Esta es la perspectiva que atraviesa el presente informe. Lo que se pretende es la comprensión de las instituciones existentes – a través de las significaciones que los docentes atribuyen al cambio de estructura del sistema educativo -, más que el relato acerca de cómo debieran organizarse las mismas.

La triangulación metodológica de la información se pensó desde el diseño mismo de los instrumentos ya que permitía cruzar los datos cualitativos. Así se cruzaron indicadores desprendidos desde la entrevista al directivo, la cédula estadística y la guía para el análisis de fuentes documentales de la información, generando diversas matrices de categorías de análisis que permitieron identificar claramente los ejes de análisis sobre los que se trabajaría en el informe final del programa de investigación. El criterio principal fue la oportunidad de aprender.

Normalmente “lo mejor” significa aquello que mejor nos ayude a comprender el caso, sea característico o no.

7.- ANÁLISIS DEL ESTUDIO

7.1.- Políticas de desarrollo curricular

Los nuevos Contenidos Básicos Comunes o CBC para todo el país, fueron aprobados en el seno del CFCyE o Consejo Federal de Cultura y Educación en 1995 y en 1997. Así los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de Salta, entendidos como segundo nivel de concreción, aparecieron durante 1997 y concretamente para EGB 3 durante 1998.

Los DCJ están planteados como competencias que, en su clasificación más general, quedan determinadas según los siguientes ejes organizadores: ético, socio-político-comunitario, del conocimiento científico y tecnológico y de la expresión y comunicación. Los DCJ se presentan al interior divididos por áreas curriculares, organizadas en ciclos de tres años que comprenden una o más disciplinas. Cada área, a su vez, está organizada en bloques temáticos regulares que se mantienen bajo la misma denominación a lo largo de los tres ciclos de escolaridad. Los contenidos de cada bloque se clasifican sistemáticamente en conceptuales y procedimentales. Los contenidos actitudinales se consideran transversales al currículo y por esa razón se explicitan solamente en la justificación general del área pero no detalladamente para cada eje temático.

Los DCJ no se consideran propiamente un currículum. Se proponen como Borradores para el Tercer Ciclo de EGB sobre los conocimientos básicos que todos los estudiantes de la provincia deberían aprehender y se estipula que cada institución debe llevar a cabo su propio diseño curricular sobre la base de esos contenidos. En las orientaciones generales que ofrece, dentro del marco normativo se establece que cada institución deberá hacer una justificación epistemológica y filosófica para el PEI, pero no se prescribe ninguna orientación en particular. Por esta razón es que los PEI, allí donde se han realizado, exhiben grandes diferencias entre sí. Mientras algunos currículos abordan el diseño desde una visión marcadamente pedagógica y más bien teórica, otros consisten en prescripciones más específicas y escuetas sobre los contenidos disciplinares que deben ser cubiertos. De la misma forma, al tiempo que la mayoría de las instituciones optaron por renovar totalmente los contenidos y alinearse casi textualmente a los DCJ de Salta, otras optaron por recoger prácticas existentes además de sus propios diseños anteriores e ir incorporando las nuevas propuestas gradualmente.

7.2.- Representaciones docentes acerca de la elaboración e implementación curricular

7.2.1.- Currículum prescripto

7.2.1.1.- Marcos normativos

Salta fue una de las provincias pioneras en acompañar la reforma curricular en un acelerado proceso iniciado en 1995, tratando de acordar los tiempos nacionales iniciados en 1993. Este proceso se inició en un contexto caracterizado por la disociación entre crítica y acción. De allí que en materia normativa la reforma curricular en Salta está formalmente respaldada por la Ley de Educación de la Provincia N° 6829 de 1995; sostenida a su vez por la Ley Federal de Educación N° 24195 de 1993.

Las disposiciones de esa Ley en materia de currículo constituyeron un mandato que dio legitimidad formal y empuje inicial a los esfuerzos por renovar los contenidos escolares y a que esa renovación fuera encarada, por primera vez en la historia, como un esfuerzo provincial conjunto. La relativa solidez de la Ley de Educación de la Provincia, como marco normativo principal, reforzó la validez de los emprendimientos de reforma curricular y se consideró que el proceso, con todas sus dificultades, estaba encaminado y que las acciones que se seguirían tomando estarían más vinculadas al mejoramiento del desarrollo

curricular dentro de las líneas propuestas por la Ley Federal que a posibles contramarchas y reformulaciones radicales de los marcos normativos.

Pero este aspecto de la normatividad no ha garantizado por sí solo el éxito de la implementación de la reforma. Junto con las medidas de regulación de los macroprocesos de política (concertación, compatibilidad de los diseños institucionales, provincial y nacional, etc.), se vio desde un principio que habría que replantearse también muchas de las disposiciones legales que rigen la organización escolar en el nivel institucional. Tanto las autoridades que lideraron la reforma inicial como muchos de los expertos educacionales del país observaron críticamente que si la reforma apuntaba a un cambio profundo de las reglas de organización escolar y del trabajo docente como se establece desde la Ley Federal, debió hacerse más hincapié en la reforma institucional escolar. Los cambios normativos que se percibieron y se perciben aún como los más necesarios, están relacionados con los grados de autonomía de las escuelas para la toma de decisiones sobre designación docente, sobre el uso de recursos financieros descentralizados y sobre la disponibilidad de tiempos y espacios especiales para el trabajo docente en equipo. Sin embargo, los alcances de la normatividad en cuanto a descentralización y autonomía no llegaron más allá del nivel central provincial y así, al interior de cada institución educativa, se replica el mismo grado de centralismo administrativo que existía antes de la propia Ley.

Asimismo, a la implementación de la EGB 3 en la provincia, se la acompañó desde la norma y desde su comienzo como **experiencia experimental** en nuestra provincia en 1996. Desde entonces se sancionaron ocho resoluciones provinciales que legislaron la implementación durante 1997 y así hasta llegar a once nuevas resoluciones durante 1998 y 1999. Las mismas validan el tipo de implementación curricular de las alternativas definidas desde nación, a cuyo marco adscribe la provincia. La normativa establece sistemas de evaluación, equipos docentes en atención a la ruralidad, definiciones administrativas de funcionamiento y la aprobación misma del Borrador Diseño Curricular Tercer Ciclo de EGB.

Salta, acorde a la Resolución N° 30/93 del CFCyE, adhiere a la implementación de **experiencia piloto a gradual y progresiva masiva** de EGB 3. Para ello constituyó una comisión técnica a los fines de definir las líneas de acción de su implementación. Esta comisión aprueba durante 1996 la **Experiencia Piloto** en dos establecimientos del interior de nuestra provincia (Nazareno – Dpto. Santa Victoria y Los Blancos – Dpto. Rivadavia). En 1997 la implementación se amplía en una muestra constituida por treinta establecimientos y paralelamente inicia una experiencia rural en dos departamentos de la provincia como Chicoana y General Güemes, ampliando esta última durante 1998 a otros establecimientos educativos de otros departamentos (Rosario de la Frontera, Rivadavia, entre otros). Finalmente ya en 1999 autoriza la implementación **gradual y progresiva masiva** en todo el ámbito provincial.

Es así que durante 1999⁷⁸, la provincia contaba con 767 establecimientos educativos con 7° año incorporado (683 del sector estatal en tanto 84 pertenecen al sector privado), 202 con 8° (138 del sector estatal y 64 del sector privado) y 40 con 9° año (32 del sector estatal y 8 del sector privado). Esta situación entra en contradicción con lo dispuesto por Nación, quien recomienda la gestión centralizada en un organismo de coordinación sin segmentar la EGB 3.

Salta, para justificar la factibilidad de la implementación de la EGB 3 define diversos modelos institucionales para la implementación de la misma, al igual que otras provincias, como ya fuera definido en el marco teórico. Por ello adhiere a cuatro modelos de localización:

1. Modelo 1: junto EGB 1 y 2 en ex escuelas primarias.
2. Modelo 2: en las ex escuelas de nivel medio.
3. Modelo 3: EGB3 articulada (7° en ex escuelas primarias; 8° y 9° en ex escuelas medias)
4. Modelo 5: en escuelas multigrados rurales (por definición provincial, pluriaños)

Se crea además desde la normativa, la figura de un Coordinador de EGB 3 independiente de los equipos ya conformados por profesionales para las

⁷⁸ Datos aportados por la división de Estadísticas del Programa de Planeamiento Educativo – Ministerio de Educación de la Provincia de Salta en marzo de 2001.-

instituciones educativas, quien garantizaría la articulación de los modelos de implementación. Pero en función de los presupuestos, se recarga la función de los equipos directivos asignándole tal responsabilidad.

Las funciones de los directivos en la coordinación operativa y pedagógica del Tercer Ciclo de EGB son muy variadas. En la siguiente tabla se resumen quiénes se responsabilizan de la coordinación del ciclo:

Personal a cargo de la coordinación de EGB3 - 1999

Rol de Coordinador	Total	Porcentaje
Vicedirectores	8	33,3 %
Directores	10	41,7 %
Director y Vicedirector	2	8,3 %
Docente a cargo	2	8,3 %
Otros (supervisor)	2	8,4 %
Total	24	100,0 %

Como puede observarse, sólo marginalmente el rol de coordinación y gestión es ocupado por otra figura dentro de la escuela salteña, puesto que el porcentaje mayor lo ejercen directores o vicedirectores.

En relación al rol de los directivos en la gestión del ciclo, las siete funciones específicas de la EGB3 mayoritariamente consignadas por el

respondente (generalmente un miembro del equipo directivo de la escuela), han sido categorizadas como sigue:

- ◆ Coordinación y organización de los actores y recursos necesarios para la implementación.
- ◆ Asesoramiento y orientación a los docentes.
- ◆ Evaluación de las acciones y de la calidad educativa.
- ◆ Analizar y transmitir documentación, favoreciendo la articulación de ciclos.
- ◆ Solución de problemas, en particular conflictos emergentes de la implementación.
- ◆ Observación de clases y supervisión de las acciones en curso.
- ◆ Búsqueda de material didáctico y de apoyo a la transformación.

Puede observarse que las tres funciones más importantes son las de **orientar y asesorar, coordinar y organizar** y **evaluar**. Por otra parte, el relativamente bajo peso de la función **solucionar problemas** y el casi marginal de la función **observación de clases** permiten señalar la posible existencia de una debilidad en materia de coordinación pedagógico–didáctica del ciclo, lo que a su vez podría indicar la necesidad de otra persona distinta para coordinar y acompañar mejor la transposición de los nuevos lineamientos curriculares al aula.

Dada la variedad de aspectos que tanto logros como dificultades de la coordinación del ciclo suscitan en los directivos, se ha procedido a tomar dos

enfoques complementarios: uno cuantitativo, reflejado en los dos cuadros siguientes y otro cualitativo, a partir de clasificar las respuestas teniendo en cuenta la frecuencia de aparición de los factores señalados. En conjunto, las tres siguientes tablas expresan qué percepciones son las dominantes en la reforma en curso desde la perspectiva de la gestión de la misma, lo que introduce elementos dinámicos de valoración:

Percepciones de los logros que se le asignan a EGB3 diferenciado en Prueba Piloto y Experiencia Generalizada. 1999

Logros en la Coordinación del Ciclo	%	Prueba Piloto	EGB3 Generalizada
Reducción del temor al cambio	2,9 %	0,0 %	2,9 %
Calidad y rendimiento educativo	14,3 %	2,9 %	11,4 %
Articulación intra/inter ciclo	11,4 %	2,9 %	8,6 %
Integración pedagógica	8,6 %	2,9 %	5,7 %
Consenso en la implementación	5,7 %	0,0 %	5,7 %
Coordinación docentes–directivos	22,9 %	5,7 %	17,2 %
Reuniones socio–comunitarias	2,9 %	2,9 %	0,0 %
Evaluación periódica	11,4 %	2,9 %	8,6%
Tolerancia institucional	5,7 %	2,9 %	2,9 %
Otros	14,7 %	8,6 %	5,7 %

Entre los logros destacados resalta la coordinación entre docentes y directivos, seguida por la calidad y el rendimiento educativo. Ambos factores

son valorados en forma más acentuada por las escuelas que participan en la generalización de EGB3. Idéntica situación ocurre con la articular intra e inter ciclo, lo que puede estar marcando una fortaleza de la transformación. La categoría de otros factores, también importante por su porcentaje, incluye a logros de distinta índole. Este conjunto incluye como señalados sólo una vez: aprendizaje de saberes nuevos, bibliografía actualizada, retención del alumno a través de proyectos específicos, concreción del PCI, manejo de los espacios y organización propia de la institución, difusión de la transformación en todos los sectores, e identificación y resolución de problemas

Para complementar esta mirada de la reforma, también se interrogó a los directivos por las dificultades que la misma trae aparejada.

Surgieron así, un número interesante de problemas y limitantes que han sido diferenciados en la tabla siguiente teniendo en cuenta el tipo de experiencia en la implementación del ciclo.

Percepciones de las dificultades que se le asignan a la coordinación de EGB3 diferenciado en Prueba Piloto y Experiencia Generalizada. 1999

Dificultades en la Coordinación del Ciclo	%	Prueba Piloto	EGB3 Generalizada
Problemas de infraestructura	22,2 %	2,8 %	19,4 %
Exceso de actividades	22,2 %	5,6 %	16,6 %
Capacitación insuficiente	5,6 %	0,0 %	5,6 %
Problemas de gestión	5,6 %	0,0 %	5,6 %
Falta Perfil docente	8,3 %	0,0 %	8,3 %
Trabajos por área o equipo	16,7 %	5,6 %	11,1 %
Falta de tiempo	11,1 %	8,3 %	2,8 %
Problemas con la evaluación	8,3 %	2,8 %	5,5 %

Los porcentajes mayoritarios que alcanzan la representatividad del cuarto del total de las dificultades, hablan de **problemas de infraestructura** y **exceso de actividades**. Si a cualquiera de éstos se agrega la **falta de tiempo**, también considerada una limitante de la reforma, entonces se tiene que casi un tercio de las respuestas de los directivos manifiestan dificultades por la sobrecarga de trabajo.

La problemática del **trabajo por área o equipo** ha sido otra cuestión importante para los directivos cuya experiencia de implementación en EGB3 se corresponde más con la generalización. Por otra parte para este tipo de

escuelas son también críticos – aunque con una ponderación menos importante en relación a otros problemas- otros factores tales como: capacitación insuficiente, problemas de gestión y falta de perfil docente que se apreciará posteriormente. Todo ello conduce a señalar que estos elementos constituyen debilidades a neutralizar para mejorar los resultados de la implementación de EGB 3.

7.2.1.2.- Procesos de elaboración de los DCJ

Los primeros pasos para la elaboración de los DCJ de Salta consistieron en la organización de equipos profesionales y académicos que acompañarían a las autoridades del Ministerio de Educación durante todo el proceso de consulta, debate, elaboración, validación y aprobación de los nuevos contenidos curriculares. Esos contenidos fueron definidos finalmente por el Equipo Curricular de la Provincia de Salta durante 1998 para EGB3. Para ello el Equipo Curricular concurrió a todas las asistencias técnicas bilaterales, organizadas por parte de los equipos técnicos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Al tiempo que concurrió, además, a las reuniones de los Seminarios Federales Cooperativos.

La concepción de Seminario Cooperativo consistía en generar condiciones de trabajo que muchos equipos provinciales no tenían, alimentando su producción a través de paneles, seminarios, un Centro de Documentación itinerante, modelos de simulación y toda otra cuestión que se

considerase necesaria. Los trabajos circularon en comisiones provinciales, integrándose a su vez en comisiones temáticas interprovinciales. Se promovía la transferencia horizontal de competencias y conocimientos entre diferentes equipos, al tiempo de fortalecerse para lograr acuerdos técnicos en forma no forzada desde los espacios de conducción política y aún más allá de aquellos a los que obliga la Ley.

La provincia además tomó como referencia para la elaboración de sus materiales, los Criterios para la Planificación de Diseños Curriculares Compatibles, definidos en el Acuerdo Marco Número 8, en el seno del CFCyE. Por lo tanto el Equipo Técnico que tuvo en sus manos la elaboración de los DCJ para EGB 3, siguió los lineamientos nacionales y participó en cada una de las reuniones y seminarios convocados en el seno de dicho Consejo.

Algunos de los elementos tomados por Salta y que en el citado documento se mencionan, refieren al perfil de sujeto/persona que se forma, fundamentos, elementos diagnósticos, contenidos propuestos y criterios de organización de los mismos, proyecto pedagógico – didáctico, encuadre institucional, propuestas de contenidos transversales, determinación de la carga horaria, explicitación de los procedimientos de evaluación, promoción y registro de los procesos de los alumnos, entre otros. Se evidencia una producción curricular en procesos heterosostenidos y fuertemente dependientes de la provisión de insumos y de asistencias técnicas por parte del Ministerio de Educación de la Nación.

Una historia diferente siguió la implementación de los Diseños Curriculares elaborados. Si bien el Ministerio de Educación de la Nación recomienda para todo el proceso, la consulta, el debate, la elaboración, la validación y la aprobación de los nuevos contenidos curriculares, estos contenidos provinciales fueron definidos mediante la participación exclusiva de expertos disciplinarios y pedagogos miembros del Equipo Técnico. No se consideró la consulta o validación de diferentes sectores de opinión y del espectro político.

Esta idea de “pluralismo” sostenía la *representatividad* que se buscaba con la idea de dotar al proceso de *legitimidad* en las acciones emprendidas oficialmente. Tal como explica Dussel (2001):

El proceso de elaboración del nuevo marco curricular consistió en diversos planos de participación –o legitimación, señalan algunos-, que incluyeron: la conformación de equipos especialistas y académicos para la escritura de propuestas preliminares; la movilización del Consejo Federal de Educación y de los equipos técnicos provinciales para la discusión de estos borradores; la consulta a ONG, organizaciones empresariales y sindicales y otras organizaciones sociales; encuestas de opinión pública; seminarios de discusión para directivos y docentes; consulta a sociedades científicas y académicas; y la impresión de 100.000 ejemplares de la versión de consulta para su discusión en las escuelas, antes de la

redacción definitiva. Este proceso de participación y legitimación duró, para la Educación General Básica, alrededor de dos años (1993-1995); para el caso de la Educación Polimodal, cuyos contenidos se escribieron a continuación de los de la EGB, se terminó en 1997; y para la Formación Docente, se encuentra aún abierto. En términos de los equipos de la reforma, estos niveles se llamaron técnico (especialistas y académicos), federal (gobiernos provinciales) y nacional (otras formas de consulta a diferentes organizaciones y al público). Se buscó a través de estos tres niveles quebrar la tradicional “endogamia” de las reformas curriculares, y plantear a la educación como un objeto de debate público y un tema central en la agenda nacional.

Las encuestas de opinión pública en la provincia de Salta para el Diseño Curricular de EGB 3, se restringió a un cuestionario impreso en las primeras páginas de los Borradores de Diseño Curricular Jurisdiccional de Nivel Inicial, EGB 1 y EGB2, presentados entre el 30 de mayo y el 30 de setiembre de 1997. De esta acción no existen registros del procesamiento de la Circular N° 2/97 que permita contar con las apreciaciones realizadas por las instituciones que según datos de boca por parte de la Jefa del Subprograma de Investigación del Programa de Planeamiento Educativo de la Provincia no llegaron a representar el 40% del total de establecimientos educativos y cuyos aportes no consideraron modificaciones.

Todas las otras acciones de consulta emprendidas por la Provincia datan de procesos de consulta sobre los DCJ de los ciclos anteriores en Jornadas de Capacitación en Servicio, de consulta, de reuniones de supervisión, de reuniones técnicas federales y seminarios federales cooperativos según lo manifiesto en las primeras páginas del Borrador de EGB 3. Una vez más exceptuando el acceso de tales informaciones por no hallarse los registros de tales procesos y solo los instrumentos legales que norman dichas acciones, los borradores de EGB 3 fueron finalmente presentados a las instituciones en escaso número para ser discutidos y validados con una apreciación general de sugerencias durante 1998, a dos años de iniciada su implementación; sin recabar información de las instituciones.

Desde la Nación algunos autores coinciden en señalar que el gremio docente no estuvo debidamente representado en el debate público sobre el currículum⁷⁹, quizás porque el contexto macropolítico de la década del noventa fue percibido por ese grupo como particularmente hostil a sus intereses; el diálogo entre partes, por tanto, se veía sistemáticamente interrumpido. Salta no fue una excepción a esta situación.

Resumiendo, en Salta quienes lideraron los procesos para la elaboración curricular consideraron la idea de que las decisiones curriculares deben ser decisiones profesionales, de especialistas de diversas áreas y que tomar en cuenta todas las voces no necesariamente contribuye a que el proceso sea

más democrático. Desde esa perspectiva, el equipo de conducción de ese momento definió un producto tecnocrático con fuerte contenido político – social acorde a lo delimitado por nación.

Esta aseveración probablemente sea la que mejor resume el espíritu del proceso de elaboración de marcos curriculares en Salta, donde primó la participación técnico – profesional y donde la consulta civil fue una instancia menor de legitimación de los nuevos contenidos. Sumado a ello, los Borradores tomaron el carácter de definitivos como propuesta curricular provincial para EGB 3.

En cuanto a la validación práctica de la nueva propuesta curricular en términos de experimentación, el Ministerio de la provincia optó por una estrategia de aplicación gradual. Se consideró que la experimentación en una muestra de escuelas era la estrategia más deseable, probablemente por la presión de los tiempos políticos del gobierno provincial que iniciaba una reforma en 1995 con dos años de posterioridad a la nación y así es como se decidió la implementación de los nuevos marcos curriculares. La misma aprueba durante 1996 la Experiencia Piloto en dos establecimientos del interior de nuestra provincia (Nazareno – Dpto. Santa Victoria y Los Blancos – Dpto. Rivadavia). En 1997 amplía en una muestra de 30 establecimientos y lanza una experiencia rural en otros dos departamentos de la provincia como son Chicoana y General Güemes que luego amplía en 1998. Para finalmente llegar

⁷⁹ Dussel (2001) señala que la participación del gremio docente fue débil y errática y que si bien se recogieron sus aportes en las fases iniciales del proceso, “sus saberes fueron luego desautorizados en las

a la implementación gradual y progresiva en todos los establecimientos educativos restantes de la provincia (información que ya fuera dada con anterioridad en el trabajo).

Este esquema gradual de implementación permitiría desde el principio realizar algunos estudios de seguimiento que mostraran algunas de las dificultades de implementación más importantes. Sin embargo, para cuando los resultados de esos seguimientos estuvieran disponibles, el gobierno provincial y los equipos originales de conducción curricular habían cambiado y la tarea de reorientación y apoyo a la implementación recayó en manos de otras autoridades.

El circuito de definición curricular estuvo bajo la responsabilidad del Equipo Técnico convocado para ello, financiado por el PRISE (Programa de Reformas e Inversiones del Sistema Educativo). Las decisiones en torno a lo curricular estuvieron en función de 30 (treinta) espacios curriculares, 10 por año para la EGB3 con una carga horaria total de 2520 horas reloj. Deja además libradas dos horas cátedras por año como espacios de definición institucional conforme a las posibilidades institucionales, a los lineamientos planteados en los DCJ y a lo que considerase pertinente la institución, en su ámbito de influencia. Por ello se recupera desde los DCJ sugerencias tales como: proyectos o alternativas en función del grupo escolar, de la comunidad, de un área o disciplina, o de un grupo de ellas, del cuerpo de docentes, del PEI, entre otras. Estos espacios de definición institucional estuvieron ligados al espacio de

Proyecto de Orientación y Tutorías en sus orígenes, incluso a niveles de calificación en los boletines de evaluación; pero luego de la transición, durante 1999 se les otorga espacios independientes e incluso de calificación diferenciada.

El mencionado Equipo Técnico pasó a conformarse como Equipo Curricular Provincial desde julio /98, viró su objetivo fundamental al de acompañar a las instituciones en la Implementación de los Diseños Curriculares Provinciales mediante Asistencias Técnicas por núcleos institucionales.

Entre las acciones concretas para la puesta en marcha en las instituciones educativas, se decidió acompañar la implementación con Asistencias Técnicas, visitando el 80% de las instituciones educativas en sus 23 departamentos (datos de fines del 2000). Se priorizó durante 1999, particularmente el acompañamiento a las instituciones que en su planta orgánica poseen EGB. 3. Durante las mismas se trabajó en la clarificación de los fundamentos, estrategias metodológicas de abordaje, organización, distribución, profundización y secuenciación de los ejes de los distintos espacios curriculares. Se evaluó además la incidencia de los materiales de apoyo editados en años anteriores y se relevaron los requerimientos para futuras producciones o visitas técnicas.

Se llevaron a cabo, incluso anteriores a las Asistencias Técnicas, Jornadas de trabajo con el cuerpo de supervisores de toda la provincia. En ellas se visualizaron los fundamentos, profundización, secuenciación y expectativas de logros de las distintas áreas del conocimiento contempladas en los DCJ. Se acordaron además criterios de nucleamientos institucionales y acompañamiento durante las jornadas de trabajo con los actores institucionales.

Un caso particular y de relevancia fue el trabajo encarado en las escuelas pluriaños rurales y las escuelas definidas desde otros Programas del PRISE, como escuelas con proyectos de retención escolar. Durante este trabajo de campo visitamos no sólo las instituciones rurales, sino que se realizó un trabajo conjunto de capacitación docente junto a los equipos docentes itinerantes definidos por provincia para la atención a esta realidad educativa. Cabe aclarar que el 60 % de los establecimientos educativos de la provincia son de características rurales, asumiendo en un 80 % de ellos la modalidad de pluriaños. Esta modalidad trae aparejada la figura del directivo a cargo de grado, no como desempeño independiente de su función, por lo que fue preciso diseñar materiales de propuestas didácticas de trabajo (alcanzando a tres producciones durante el 2000).

El trabajo de campo con las instituciones que trabajaban con proyectos de retención escolar, consistió en un monitoreo del estado de situación y la evaluación de impacto de dichos proyectos. En casi todas las instituciones se

manifestó la satisfacción por los logros alcanzados, pero no contaban con registros que permitieran visualizar tales apreciaciones; en función, de ello durante la segunda etapa de visitas se trabajó sobre el relevamiento y procesamiento de la información a los fines de garantizar un trabajo prolijo, eficiente y oportuno para alcanzar nuevos financiamientos en futuros proyectos remediales.

El Equipo Curricular de la provincia logró articular y trabajar en forma conjunta con las Direcciones Generales, Cuerpo de Supervisores, Directores institucionales y la Red Federal de Formación Docente Continua, en este proceso de reforma curricular. No sólo se concretaron acciones propuestas desde el Equipo, sino además se atendieron y organizaron demandas institucionales particulares y/o sugeridas por los diferentes actores del sistema a nivel orgánico e institucional. Cabe aclarar que este Equipo no estaba sólo a disposición del Tercer Ciclo de EGB sino que estaba en atención a todos los niveles educativos de la provincia, por lo que haber alcanzado una cobertura total de departamentos de la provincia con acciones que involucraran al 80 % de los establecimientos educativos con EGB3 en dos años de trabajo, muestra una propuesta eficiente de política educativa, que sin duda hoy se halla ausente.

Del análisis de las apreciaciones de los directivos, estos apuntaron entre los obstáculos o problemas más significativos para la implementación de los

nuevos contenidos curriculares en la escuela con mayor frecuencia por orden decreciente, a los siguientes puntos:

- ◆ Falta de capacitación docente en los distintos espacios curriculares, la que se ve potenciada por el aumento de la experiencia extraescolar de los alumnos (televisión, diarios, revistas, etc.). Los problemas no radican en los contenidos sino en la transmisión de los mismos.
- ◆ Falta de infraestructura y material didáctico en algunas áreas.
- ◆ La itinerancia de los docentes dificulta el trabajo integrado de los contenidos.
- ◆ Problemas internos de abordaje en algunos espacios curriculares. Por ejemplo, el área de Ciencias Sociales no logra coherencia interna entre Geografía e Historia en el quehacer cotidiano. Por su parte, Tecnología es tan amplia que un docente no puede abarcar su abordaje con el recorte de su formación.
- ◆ No se tiene en cuenta la cosmovisión de los grupos aborígenes ya que los contenidos no responden a ella ni están dirigidos a alumnos bilingües.

En cuanto a la articulación del ciclo, se destaca en términos generales la creación de nuevos proyectos, como una nueva estructuración de espacios y tiempos y nuevos diseños curriculares de áreas. Particularmente, la incorporación de prácticas de diseño basadas en gran medida en la formulación de proyectos que permiten una integración tanto entre ciclos educativos, sobre todo para aquellas instituciones que tienen EGB1 y EGB2,

como también la articulación con otras entidades del medio. Cuanto más innovadores son los proyectos, más favorecida se ve esta faceta de la implementación de EGB3.

Por otro lado, salvo en contados casos (2), la gran mayoría de las instituciones está implementando estrategias de retención y seguimiento que van de lo puramente pedagógico hasta los apoyos económicos, pasando por cuestiones de carácter sociocultural. Para el tratamiento de ambas problemáticas en torno a los alumnos, las principales estrategias han sido las siguientes:

- ◆ Nuevos horarios, módulos, áreas y contenidos.
- ◆ Implementación de materias especiales (deportes, arte, inglés, informática) y renovación de viejas áreas (lengua, etc.).
- ◆ Talleres diversos (folclore, artesanías, computación, radio escolar, etc.).
- ◆ Apoyo a alumnos con dificultades, incluyendo reuniones con la familia y acuerdos personales con los estudiantes. Particularmente, se incorporan también proyectos de Orientación y Tutoría para el seguimiento y retención de los estudiantes.
- ◆ Planificaciones acotadas para los periodos de recuperación e integración.
- ◆ Implementación de apoyos económicos, como becas y comedores escolares, de fundamental importancia en escuelas con población de bajos niveles socioeconómicos.

La sistematización de estos datos conduce a los valores de la tabla siguiente; para ello se tiene en cuenta la localización geográfica y los modos de gestión de las instituciones encuestadas:

Estrategias propuestas por la institución para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes en función de la localización geográfica institucional y su modo de gestión. 1999

Estrategias de Retención	%	% Pública		% Privada	
		Rural	Urbana	Rural	Urbana
Detección de problemas	17,6 %	5,9 %	11,7 %	0,0 %	0,0 %
Formación de equipos con padres y docentes	14,7 %	5,9 %	8,8 %	0,0 %	0,0 %
Más periodos de recuperación	11,8 %	2,95 %	5,9 %	0,0 %	2,95 %
Agrupamiento de alumnos con problemas	2,9 %	0,0 %	2,9 %	0,0 %	0,0 %
Recuperación individualizada	8,9 %	3,0 %	5,9 %	0,0 %	0,0 %
Adecuación metodológica	2,9 %	0,0 %	2,9 %	0,0 %	0,0 %
Proyecto de Orientación y Tutoría	8,9 %	0,0 %	5,9 %	0,0 %	3,0 %
Becas	11,8 %	5,9 %	5,9 %	0,0 %	0,0 %
Talleres de Trabajo	2,9 %	0,0 %	2,9 %	0,0 %	0,0 %
Proyectos específicos de retención	14,7 %	11,8 %	2,9 %	0,0 %	0,0 %
Otras estrategias	2,9 %	2,9 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %

Se destaca nítidamente que hay un bajo porcentaje de utilización de talleres de trabajo como instrumento de retención y que la mayoría abrumadora de estrategias en esta materia son patrimonio casi exclusivo de las escuelas

públicas. Los bajos niveles de desgranamiento y repitencia en el sector privado probablemente expliquen estas respuestas. En este sentido, en términos cuantitativos, el promedio de repitencia, en porcentaje del total de alumnos para las escuelas de la selección registrados en la cédula, es el que refleja la tabla adjunta.

Año	Tasa de Repitencia de los 24 Casos		
	7º Año EGB3	8º Año EGB3	9º Año EGB3
1996	1,38	0,0	0,0
1997	1,53	0,0	0,0
1998	0,72	1,27	0,0
1999	0,82	9,5	2,1

Se da un incremento de repitencia del 9,5% en el 8º año en 1999, aún así los establecimientos encuestados están todos por debajo de la media provincial y nacional⁸⁰. La repitencia sólo toma valores positivos importantes en escuelas públicas, por lo que esta problemática en los establecimientos privados también está muy por debajo de la media provincial y nacional.

Es importante también destacar el gran incremento de repitencia en el 8º año para 1999, lo que puede interpretarse como problemas debidos a dos

⁸⁰ La repitencia para toda la provincia de Salta, en el año 1998, es según datos oficiales del 6,59% para los tres ciclos de EGB a nivel estatal y del 1,47% a nivel privado. Para Argentina en su conjunto, según datos del Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos de 1994, la tasa de repitencia era del 6,80% en el ámbito estatal y del 1,30% para la órbita privada. En líneas generales, la tasa de repitencia de la muestra aquí analizada es particularmente baja comparada con relación al total provincial y nacional estatal.

posibles razones: deficiencias en la calidad educativa o la recepción en 8º año de una población escolar que usualmente padece problemas de fracaso y abandono escolar, pero que como fruto de la obligatoriedad continúa hoy en el sistema⁸¹. Por otra parte, según lo consignan los directivos, la evolución de la matrícula del '96 al '98 ha crecido en la mayoría de los casos (70,83%), ha permanecido igual en el 16,67% de los establecimientos y ha disminuido en el restante 12,50%. En términos cuantitativos agregados, la siguiente tabla expresa los resultados para la selección⁸².

Año	Matrícula de los 24 Casos		
	7º Año EGB3	8º Año EGB3	9º Año EGB3
1996	650	0	0
1997	980	8	18
1998	1.117	472	43
1999	1.215	1.942	487

Los datos parecen corroborar las afirmaciones cualitativas, aunque un análisis más detallado de los mismos en cada institución y de los totales provinciales, en el Anexo Estadístico, indican que el aumento se dio hasta el 8º año en 1998. Evidentemente, hubo recuperación de matrícula con la

⁸¹ Es el caso de las instituciones educativas públicas como América Latina, con una repitencia del 46,8%, Juana M. Gorriti con un 27,9% y Facundo Zuviría con un 11,5%, todas ellas receptoras de jóvenes de estratos socialmente vulnerable. Ver tabla en Anexo Estadístico

⁸² Los totales provinciales pueden verse en el Anexo Estadístico.

implementación de EGB3, lo que no ha sucedido proporcionalmente al crecimiento de la población⁸³.

La madurez y posibilidades de tiempo para el trabajo en equipo representan un talón de Aquiles y -a la vez- un desafío para cualquier institución que trabaje desde parámetros de eficiencia y pertinencia. En este sentido, sólo el 66,7 % de los establecimientos relevados consignan que trabajan en equipo. El 33,3 % restante no realizan tareas grupales.

También resulta interesante destacar que del total de escuelas que sí realizan trabajos en conjunto, el 53,33 % de las mismas lo hace coordinadas por el equipo directivo (68,8 % por el director y 31,3% por el vicedirector). Como puede apreciarse, el trabajo bajo formas cooperativas depende en gran medida de los valores y los acuerdos que internamente impulse la conducción del establecimiento educativo. Además, de aquellos que dicen realizar actividades conjuntas de todo tipo, el 93,8% menciona que efectúa jornadas pedagógicas.

En cuanto al tipo de actividades conjuntas del equipo docente, éstas tienen que ver principalmente con los siguientes cuatro tópicos:

⁸³ Ver Anexo Estadístico que relata un incremento población del 8 % y de matrícula en un 15 % para el período 1995 – 1999.-

- ◆ Reuniones de coordinación e integración intra e interareales, incluyendo actividades de articulación interinstitucional y con otros ciclos educativos (funcionando dentro del mismo establecimiento).
- ◆ Elaboración de proyectos conjuntos, particularmente proyectos innovadores para el Plan Social. Este último parece haber generado importantes estímulos positivos para el trabajo en equipo de los docentes.
- ◆ Trabajo por áreas, incluyendo la conformación de equipos de apoyo para la asistencia personalizada a los alumnos.
- ◆ Jornadas pedagógicas de intercambio, trabajo conjunto y capacitación.

Se puede apreciar una mayor propensión al trabajo conjunto en el Tercer Ciclo localizado hoy en las ex–escuelas primarias, lo que es coherente con la problemática del profesor *taxi* de los establecimientos ex–secundarios, que carece del recurso principal para el trabajo en equipo: tiempo. Teniendo en cuenta la implementación de EGB3 a través de experiencias piloto, destaca el nulo trabajo en equipo a través de proyectos. Lo paradójico es que la reforma, desde el punto de vista curricular, justamente demanda la necesidad de poner en marcha proyectos conjuntos y trabajos interareales, ya que desaparecen las disciplinas y aparecen áreas de conocimiento como, por ejemplo, las ciencias naturales y las ciencias sociales. Se detecta a través de estos datos una debilidad a subsanar.

Finalmente, completando los datos de la encuesta, el proceso de relevamiento incluyó la revisión de algunos otros indicadores, relevados de los

documentos propios del establecimiento. Se verificó la participación de los docentes en las jornadas institucionales (a través de los libros de actas y cuadernos departamentales) y la existencia de proyectos interareales con ejes interdisciplinarios, como indicadores que aproximan cualitativamente la existencia de un verdadero trabajo en equipo.

Con relación al primer indicador, éste registra una participación masiva de los docentes en las jornadas institucionales: en el 54,1 % de los establecimientos el porcentaje de docentes que participan es entre 75-100%; y en el 29,16% restante participan entre el 50-75% de los docentes⁸⁴. Como puede observarse, es un alto porcentaje el que asiste a jornadas vinculadas con la implementación del tercer ciclo.

En cuanto a la existencia de proyectos interareales con ejes interdisciplinarios, se ha observado que el 25,0% de la selección ha desarrollado este tipo de proyectos, que aparecen consignados en documentos escolares. Este indicador aunque de manera imperfecta, muestra importantes carencias en la comprensión de los nuevos paradigmas de enfoque del diseño curricular, como también la necesidad de hacer esfuerzos adicionales y concretos en esta dirección, para lograr una mejor implementación del Diseño Curricular Provincial por parte de las instituciones.

7.2.1.3.- Planificación de insumos

Los emprendimientos de reforma curricular, así como de otros aspectos de la reforma de los noventa, fueron financiados con fondos nacionales y, principalmente, con préstamos de agencias crediticias multilaterales. Mediante esos fondos, se contaba con un presupuesto operativo para llevar a cabo todos los movimientos técnicos de la reforma, así como para el financiamiento de los programas que originalmente apoyaron la reforma: equipos profesionales, materiales de difusión, programas de capacitación, infraestructura escolar, equipamiento y materiales didácticos. Una gran parte de esos fondos fueron administrados en forma de planes compensatorios por una unidad ministerial creada ad – hoc, PRISE – del Plan Social Educativo, que funcionó hasta fines del año 2001.

La provisión de insumos materiales y de capacitación para implementar la reforma desde nación, sin embargo, no estuvo basada en cálculos específicos sobre el costo real a largo plazo de los programas diseñados. Existió un compromiso político por incrementar gradualmente el volumen de inversión en el sector educación, pero esos aumentos no fueron pensados en términos de costos reales de implementación sino como porcentajes del PBI que se destinarían al sector⁸⁴. La noción de que los programas tienen un costo específico y calculable, que deben ser continuos y que deben ser garantizados mediante mecanismos efectivos de financiamiento sostenible a

⁸⁴ En el 16,67% restante, es decir 4 casos, no se pudieron observar libros de actas u otros registros.

⁸⁵ El compromiso original fue de duplicar el presupuesto educativo entre 1993 y 2000 pero esto nunca llegó a concretarse.

largo plazo, parece haber estado ausente⁸⁶. Primó, tal como manifiesta Cecilia Braslavsky (1996), una lógica de “escepticismo optimista” y se echó a andar la reforma aún cuando no se conocían los mecanismos que podrían hacerla sostenible para que los estudiantes logaran, en tiempos preestablecidos, las metas curriculares que los nuevos programas postulaban. Este problema, como señalan otros autores (Naradowsky, 1995), se ha visto agravado por la falta de comunicación histórica que existe entre los equipos técnicos y políticos de las administraciones provinciales, lo cual insidie sistemáticamente en la toma irracional de decisiones que no tienen en cuenta los aspectos presupuestarios de los programas.

7.2.2.- Currículum implementado

7.2.2.1.- Estrategias y problemas generales de la implementación

Los programas que acompañaron a la reforma más directamente vinculados al desarrollo curricular fueron los de capacitación docente a través de circuitos federales definidos por nación y asistencias técnicas definidas por provincia, así como materiales curriculares de apoyo a las escuelas. Inicialmente, la capacitación federal se organizó en seis circuitos diferenciados según los destinatarios: educación inicial, los tres ciclos de educación básica,

⁸⁶ Por ejemplo, los salarios para los equipos profesionales de diseño curricular fueron financiados con fondos extraordinarios provistos por el BID mediante el PRISE – Programa de Reformas e Inversiones del Sector Educación. Esto no sólo ocasionó problemas entre los profesionales contratados y los de

educación secundaria polimodal, profesores de institutos de formación docente⁸⁷, directivos de escuelas y supervisores. Se decidió que quienes quisieran ofrecer capacitación accederían a los fondos disponibles por concurso y de acuerdo a ciertos criterios de selección preestablecidos. El plan preveía doscientas horas de capacitación por docente, debía contener seis módulos temáticos y contemplar la evaluación presencial de los docentes para ser acreditados. Algunos problemas de implementación de este esquema obligaron luego a las autoridades a cambiar la estrategia y se decidió reemplazar las capacitaciones por un programa comprensivo de dotación de “bibliotecas profesionales docentes”, en atención a provincias como la nuestra cuya diversidad geográfica impedía la presencia de acciones de capacitación que se justificara en los gastos por las distancias en relación a la población que atendería. Esos materiales de las bibliotecas se distribuyeron a escuelas y servían al doble propósito de brindar actualización profesional e información de consulta para los alumnos. También fueron complementados con una publicación periódica del Ministerio, Zona Educativa, que ofrecían orientaciones para el desarrollo curricular continuo.

Las Asistencias Técnicas se hacían como acciones masivas de capacitación por nucleamientos institucionales, generalmente departamentales,

planta, sino que levantó preguntas no poco relevantes sobre las posibilidades de dejar capacidad profesional instalada en los ámbitos provinciales de gestión.

⁸⁷ En Salta y Argentina en general, la formación docente para educación primaria se ofrece en institutos de educación terciaria, no universitaria. La formación para educación secundaria se ofrece en los “profesorados”, que pueden ser de nivel terciario o universitario. Allí la formación es básicamente disciplinar, con una carga menor de formación pedagógica hacia el final de la carrera. Usualmente los profesorados universitarios ofrecen el grado de licenciatura en la disciplina correspondiente con el cumplimiento de un año adicional de estudios o con la presentación de una tesis o tesina final. Entre ambas instituciones, esto es universitarias y no universitarias, no existen propuestas de articulación.

con asistencia de los supervisores a cuyo cargo estaban los establecimientos convocados. Estas se organizaban en atención a los diez espacios curriculares definidos por la provincia.

El Ministerio desde el Equipo Curricular también ha producido y distribuido extensamente materiales de apoyo al desarrollo curricular continuo mediante una serie de publicaciones para EGB, llamada *Material de Apoyo a los Borradores del Diseño Curricular*. El material está diseñado para ser usado con los alumnos y presenta formas variadas de explotar los contenidos en diferentes áreas. En Ciencias Naturales y Tecnología, por ejemplo, a partir del eje: La materia, la energía, el cambio y la información, se propone desde el proyecto tecnológico y el análisis de productos, el desarrollo de proyectos. Este “proyecto” tratará de responder interrogantes sobre ¿cómo se procesa y elaboran en la actualidad los alimentos perecederos?, ¿nuestra región posee industrias o tradiciones artesanales respecto a la conservación de los alimentos?, ¿podemos nosotros conocer y practicar algunas de las formas de vender a una escala determinada? Para llevar adelante el proyecto se sugiere dos grandes secuencias de actividades que incluyen el proceso de fabricación de mermelada a escala artesanal, el análisis de las transformaciones y la composición química de los elementos involucrados, la presencia de microorganismos y el proceso de fabricación a escala industrial.

Otros materiales distribuidos posteriormente han sido *Propuestas de Enseñanza para Escuelas de EGB 3 pluriaños*, además de cintas de música,

guías de análisis de películas y documentales, guías para explorar materiales de arte, y Kits de juegos para matemáticas y lengua, estos últimos todos desde nación. Algunos de esos materiales forman parte de los programas compensatorios para las provincias más desfavorecidas, como la nuestra en materia de ruralidad y, según afirman las autoridades de la Unidad de Recursos Didácticos del Ministerio, apuntan al desarrollo del pensamiento crítico y a la ampliación del horizonte cultural de los estudiantes.

A pesar de los ingentes esfuerzos por hacer llegar el material a las escuelas, hoy se considera que la capacitación docente fue y es en la actualidad, el aspecto más débil de la política curricular nacional y provincial. Las capacidades de los docentes se han deteriorado significativamente en los últimos años; existen escasos mecanismos para regular el ingreso y la acreditación en la carrera de magisterio.

Un factor que parece haber contribuido a una mejor implementación curricular es el de los libros de texto presentes en el mercado editorial. Si bien el Ministerio no adoptó una política de provisión gratuita de libros y materiales educativos, con excepción de las veinte escuelas que se beneficiaron con el Plan Social Educativo, las principales empresas editoriales en el país adaptaron rápidamente sus textos, ajustándolos a los requerimientos de los CBC (Contenidos Básicos Comunes). No existen estudios que registren tales afirmaciones solo parten de los supuestos del análisis de los materiales

curriculares vistos en las instituciones visitadas y de la lectura de la bibliografía que los mismos referencian.

El equipo central de gestión curricular que sucediera a los impulsores de la reforma juntamente con el cambio de parte del gabinete del Ministerio de Educación de la Provincia en 1999 enfrentó una serie de dificultades con la implementación curricular. Uno de los problemas más serios para resolver, además de la siempre presente falta de capacitación, aún más evidenciada en el interior de la provincia en atención a la ruralidad, ha sido el de ir redefiniendo y acotando el universo de contenidos planteados por los DCJ. Estos contenidos, que fueron originalmente propuestos como “básicos” o “mínimos”, han resultado ser expectativas “máximas” debido a la virtual imposibilidad de cubrirlos todos y en adecuada profundidad. Simultáneamente, la selección curricular que han hecho las instituciones ha sido muy despareja. Estos problemas se atribuyen principalmente a las escasas capacidades que hay en los estamentos medios de la gestión curricular (autoridades provinciales y supervisores) para llevar a cabo un desarrollo curricular continuo, ya que los diseños institucionales, con algunas excepciones, no establecen expectativas claras de aprendizaje para todos los alumnos⁸⁸. Adicionalmente, las instituciones hacen caso omiso de los nuevos documentos curriculares y replican año a año las planificaciones que vienen haciendo desde antes de la reforma, ya que muchos docentes no son protagonistas natos de los Proyectos Curriculares Institucionales, por falta de espacios de participación, por falta de

⁸⁸ Como se mencionó anteriormente, algunos diseños consisten principalmente en orientaciones teórico – pedagógicas pero no expresan las expectativas de aprendizaje por áreas en forma suficientemente clara.

motivación, supervisión, o sentido de responsabilidad o bien, por la existencia de una cultura escolar burocrática sobre la cual el Estado no ha logrado incidir eficazmente y en todo caso la fomentó en función de los tiempos otorgados para la formulación de las propuestas.

Como respuesta a estas dificultades, el Ministerio puso en funcionamiento un plan de mejoramiento durante el año 2000, liderado por otro equipo técnico - profesional. Este plan apuntaba a definir centralmente una serie de *prioridades curriculares* sobre la base de los DCJ, para reorientar y concentrar los esfuerzos de los docentes en torno a algunos de los contenidos considerados más críticos, para el logro de las principales competencias del currículo. Quedaron así definidas las prioridades pedagógicas para las áreas de Matemática y Lengua desde el Nivel Inicial hasta el Segundo Ciclo de la Educación General Básica. Correspondiéndole al Equipo Central la determinación de prioridades para EGB 3 que lo hizo sobre los diez espacios curriculares definidos por la provincia pero dirigido exclusivamente a escuelas pluriaños de la ruralidad.

En cuanto al grado de apropiación e implementación de los DCJ a nivel institucional, un estudio realizado por el Equipo Curricular Central del Ministerio de Educación de la Provincia (1999), sobre veinticuatro instituciones educativas diferentes revela los siguientes datos:

- *No se observan grandes diferencias entre los postulados teóricos del DCJ y los propuestos por las instituciones en sus PEI.*

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es vital entre otros como nexo vertebrador entre las políticas educativas provinciales y nacionales y las posibilidades reales de implementación del DCJ en cada uno de los entornos institucionales locales. En este sentido, resultó ampliamente mayoritario el número de escuelas de la muestra que ya elaboró su PEI, aproximadamente un 83 %. Este dato no contiene información cualitativa sobre el valor de dicho documento como directriz de todas las acciones y estrategias encaradas por la institución, pues se sabe que en algunos casos sólo ha representado un requisito burocrático más a realizar y no una verdadera herramienta para alumbrar el trabajo cotidiano. Entre las causas aducidas para justificar su ausencia en algunas instituciones está el tiempo y la preparación técnica profesional que se requeriría para su elaboración.

A fin de apreciar otros aspectos cualitativos importantes que se tuvieron en cuenta en la formulación del PEI, se ha verificado la existencia de relaciones entre contenidos y competencias, la existencia de ejes transversales, la pertinencia y relevancia de los contenidos en función del contexto y las referencias a saberes previos del entorno sociocultural. Estas categorías de análisis hacen referencia, respectivamente, a las siguientes variables de análisis: pertinencia y relevancia de contenidos en relación a las competencias

a formar, la transversalidad de los contenidos, la relación entre selección de contenidos y competencias educativas y la relevancia sociocultural del contexto áulico en materia de propuesta de enseñanza

Mayoritariamente se puede comprobar que existen referencias concretas (completas e incompletas) a estas categorías en el PEI. En los casos restantes, algunas de las mismas estuvieron presentes, aún de manera parcial.

A su vez, las categorías más salientes tenidas en cuenta en la realización de este documento de trabajo han sido las siguientes:

- ◆ Análisis del contexto interno y externo a la institución, incluyendo el análisis FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas), para identificar (sic) "...la escuela que queremos".
- ◆ Búsqueda de proyectos innovadores.
- ◆ Reuniones docentes para la identificación de ejes transversales, formulación de nuevas acciones y articulación intra e interareal.
- ◆ Reuniones con los padres y con la comunidad en general.
- ◆ Perfil del alumno.
- ◆ Convivencia intercultural, particularmente en escuelas con población aborígen.

Si se tiene en cuenta que casi el 60% de los PEI parte de un **diagnóstico de situación**, lo que se complementa con la consideración de las **necesidades de los alumnos** (otro 20%), puede concluirse que el análisis de las demandas del contexto institucional es la principal base de diseño del PEI en la EGB3 salteña. Los porcentajes mayoritarios para todos los factores considerados pueden estar indicando un mejor conocimiento de la ex escuela primaria para abordar la formulación de documentos colectivos de estrategias y de trabajos. A su vez, las escuelas de la experiencia piloto pusieron proporcionalmente más énfasis en el **análisis del contexto socioeconómico**, en las reuniones con la comunidad y en otros componentes, a diferencia de las instituciones que luego se plegaron a la generalización de la EGB3 en la Provincia; éstas se preocuparon por la identificación de las **necesidades de los alumnos** y en la **realización de proyectos**⁸⁹. Además pusieron énfasis en factores tales como **la convivencia armónica intercultural, perfil del docente, temas transversales** y otros no identificados, factores todos que presentaban uno o dos casos de ocurrencia.

Resulta también interesante contrastar en este nivel de análisis la posible relación entre “contenidos - competencias” verificada en el PEI y, las competencias que –a juicio de los directivos- deben formarse prioritariamente en EGB3, a fin de corroborar la coherencia interna del proyecto educativo.

⁸⁹ Se dice en forma más que proporcional teniendo en cuenta que las escuelas de la experiencia piloto son 8, es decir un 33,3% de la muestra, y las escuelas de la generalización del EGB3 son 16, lo que implica un 66,7% del total de casos analizados. Porcentajes por arriba de los mencionados en las tablas permiten hacer afirmar un énfasis más que proporcional para algunos componentes del diseño del PEI.

La competencia “pensamiento crítico y democrático” recibió la mayor atención entre los directivos, pero la verificación de la misma en la relación contenidos y competencia del PEI no tiene la misma importancia. Entre las competencias prioritarias, la variable “pensamiento lógico” es la que muestra un mayor nivel de significación en relación a los contenidos y competencias del PEI.

También las competencias comunicativas tuvieron en forma parcial una mejor presencia en este documento institucional que en las percepciones de los directivos. Esto implica la necesidad de **aumentar la coherencia interna del proyecto educativo a través de la capacitación en materia de formulación del mismo**, pues se observan desfases entre lo que manifiestan los directivos y lo que se observa en la práctica en los documentos institucionales.

Las funciones que los encuestados le asignan al tercer ciclo tienen, dentro de cierto rango, un amplio espectro de variación. Se menciona con menor frecuencia la función de **adquisición de capacidades para el mundo productivo** y la de **facilitador de la inserción laboral de los alumnos**. En otra categoría de funciones, se destaca **la importancia de la educación integral**. El detalle de las principales funciones es el siguiente:

- ◆ Adquisición de capacidades y saberes socialmente significativos, que preparen para la vida.

- ◆ Culminar la formación cívica, cultural y laboral del alumno.
- ◆ Inserción de los alumnos en el mundo social, atendiendo a la problemática actual. Culminación de un nivel.
- ◆ Formación integral, incluyendo preparación para la vida y formación de la personalidad.
- ◆ Desarrollar competencias en relación al pensamiento lógico.

Principales funciones asignadas al Tercer Ciclo de EGB, en función del contexto donde opera la escuela – 1999.-

Función del EGB3	%	%Pública		% Privada	
		Rural	Urbana	Rural	Urbana
Adquirir saberes socialmente significativos	20,4 %	4,1 %	12,2 %	0,0 %	4,1 %
Formar competencias complejas	8,2 %	2,0 %	4,1 %	0,0 %	2,0 %
Perfiles decisores a futuro	32,7 %	6,1 %	16,4 %	0,0 %	10,2 %
Formación de la personalidad	26,5 %	4,0 %	14,3 %	0,0 %	8,2 %
Formación para el trabajo	12,2 %	2,0 %	2,0 %	0,0 %	8,2 %

Se destaca la importancia asignada a las competencias para la **formación de los alumnos como decisores críticos y responsables a futuro**. Se visualiza la preocupación de las escuelas públicas urbanas por la adquisición de saberes socialmente significativos, contrastando por su menor énfasis en la formación para el trabajo.

Además, es interesante apuntar a la importancia expresada por los directivos, con menor frecuencia, respecto de la función de **preparación para el mundo del trabajo**, lo que revela que las competencias a formar en los estudiantes de EGB3 no deben ser sólo las básicas, sino que también debe apuntarse a desarrollar –como función específica del ciclo- algún vértice de especialización. Por cierto, las competencias básicas son condición necesaria para el desarrollo de un perfil del sujeto pedagógico más especializado, que mejore las posibilidades de una salida laboral, pero dicho perfil a su vez potencia y enfoca el aprendizaje de las competencias básicas. Para el logro de estos objetivos mutuamente reforzantes, se hace necesario desarrollar competencias pre-ocupacionales a partir de contenidos procedimentales y actitudinales, e incorporando al trabajo como gran agente educador. Incluso en los casos en los que los alumnos continuarán en el nivel Polimodal, el trabajo como forma dinámica de aprendizaje es formador de valores y capacidades integrales de resolución de problemas, ya que obliga a conjugar competencias cognitivas, actitudinales y prácticas.

La función educativa del ciclo desde la mirada del directivo alude también en términos de mejoras en los aprendizajes de los estudiantes con relación a la situación de partida en la reforma educativa salteña. Mayoritariamente los directivos aprecian **mejoras en los aprendizajes** y con más peso porcentual en las escuelas que se sumaron a la generalización de EGB3. Por el contrario, algunas de las escuelas de la prueba piloto (2), con más años de experiencia en la implementación, señalan una igualdad en los

aprendizajes. Finalmente, el número de aquellos que no han despejado sus incertidumbres en torno a las mejoras del aprendizaje en el nuevo ciclo es aproximadamente la quinta parte de la muestra, repartida casi proporcionalmente entre ambos tipos de escuelas consideradas.

Opiniones de los directivos acerca de la mejoría de aprendizajes en función de los modelos de implementación de EGB3 - 1999.-

Mejora de los Aprendizajes	%	Nº Casos	% Piloto	% Gralizada.
Si hay mejoras	58,3 %	14	16,7 %	41,6 %
Iguals aprendizajes que antes	12,5 %	3	8,3 %	4,2 %
Menores aprendizajes que antes	8,3 %	2	0,0 %	8,3 %
NS/NC	20,5 %	5	8,2 %	12,3 %

La **visión de futuro** del alumno de la EGB3, como otra arista de análisis, apunta desde la mirada del directivo a la **función propedéutica** en contraposición a una menor atención asignada al **mundo del trabajo**, destacándose en ambos casos la formación de perfiles que faciliten la **toma de decisiones de los jóvenes a futuro**. El escaso peso relativo que recibe el trabajo como opción de futuro, frente a la realidad de un importante número de jóvenes que no continúan en el sistema después de terminar la ex escuela primaria, llama a la reflexión sobre la necesidad de contemplar mejor la relación educación-trabajo en la implementación de EGB3 en la Provincia de Salta. Aunque no se disponen de datos temporales de cohortes que ingresan y

egresan, según cifras de la Secretaría de Planeamiento Educativo, en 1998 del total de 175.410 jóvenes que cursaban el ex nivel primario–EGB3 (estatal más privado), sólo cursaban el nivel secundario 87.600 y el nivel terciario no universitario 12.718 estudiantes. Estas cifras hablan a las claras de la importancia que debiera tener la mencionada relación educación–trabajo para el sistema educativo⁹⁰.

Este aspecto de la reforma fue indirectamente abordado mediante una mirada prospectiva “a un año vista”, donde se pudiera imaginar el futuro de los alumnos. La respuesta mayoritaria fue asociar el futuro de los chicos sólo con EGB3 en aquellas instituciones que sólo tienen –por ahora- 7º y 8º año. Para aquellos establecimientos que ya cuentan con el 9º año se agregó, naturalmente, como opción de respuesta el nivel Polimodal o el mundo del trabajo.

Están presentes en las respuestas de los directivos las opciones **mundo del trabajo** y un **futuro incierto**. Dada la crisis económica de la provincia y el país, la frecuencia con la que se alude a tales opciones resulta significativa en términos de desgranamiento y deserción del sistema educativo, particularmente para la población estudiantil de la escuela pública rural y urbana.

⁹⁰ Véase algunos datos estadísticos en el Anexo Estadístico.

- *En la mayoría de los casos, los espacios curriculares definidos responden en su denominación y organización a los capítulos de los DCJ, adscribiendo inclusive a sus postulados teóricos como copia fiel.*

En Salta, como en la mayoría de las provincias argentinas que adhirieron a la reforma curricular, la construcción escolar del currículo debe realizarse dentro del marco del Proyecto Educativo Institucional, el cual contiene o debe contener, un Proyecto Curricular Institucional (desde ahora PCI). El PCI debería recoger las necesidades y demandas educativas específicas de la comunidad en la que se inserta la escuela y sobre la base de esa información debería realizarse la contextualización local de los contenidos seleccionados por el PEI correspondiente. Finalmente, los equipos docentes son responsables por tomar el diseño curricular institucional y planificar anualmente la secuencia y profundidad en la cobertura de los contenidos de acuerdo a las características de sus grupos de estudiantes.

Uno de los mayores problemas con la elaboración del PCI es que su uso en muchas escuelas parece haberse burocratizado. A menudo se lo elabora rápidamente para ser presentado a la supervisión, se lo copia de otras escuelas, o inclusive se compra y por tanto no llega a constituirse en una herramienta de gestión efectiva, así pues la efectividad sólo queda en lo discursivo institucional.

Hablar hoy de currículum, desde la Ley Provincial de Educación, significa hablar en términos de competencias alcanzadas por el sujeto pedagógico, de allí que se incluyó como pregunta básica “cuáles eran las competencias consideradas importantes”. En este sentido, las competencias prioritarias señaladas por los directivos entrevistados fueron las siguientes:

- ◆ Competencias comunicativas.
- ◆ Competencias cognitivas. Pensamiento relacional y reflexivo.
- ◆ Formación en valores, normas y actitudes.
- ◆ Saber hacer y/o competencias para el mundo del trabajo.
- ◆ Capacidad para la resolución de problemas.
- ◆ Capacidad crítica de escuchar, argumentar y fundamentar.

Además del análisis descriptivo de las competencias a través de la encuesta, se ha procedido a investigar en el PEI de cada una de las instituciones, la existencia o no de relación tanto entre contenidos y competencias, como entre contenido y el entorno en el cual se desenvuelve el aprendizaje.

Valor del Indicador en el PEI	Relaciones entre Contenidos y Competencias	Relevancia Sociocultural de Contenidos	Diagnóstico Sociocultural de los Alumnos
Existe	45,83%	37,50%	75,00%
Incompleta	25,00%	37,50%	0,00%
No Existe	29,17%	25,00%	25,00%

Relaciones de presencia de los componentes en el P.C.I. 1999

Valor del Indicador en el PCI	Relaciones entre Contenidos y Competencias	Relevancia Sociocultural de Contenidos	Diagnóstico Sociocultural de los Alumnos
Existe	50,00%	41,67%	41,67%
Incompleta	20,83%	12,50%	12,50%
No Existe	29,17%	45,83%	45,83%

Relaciones de presencia de los componentes en el P.A. 1999

Valor del Indicador en el PEA	Relaciones entre Contenidos y Competencias	Relevancia Sociocultural de Contenidos	Diagnóstico Sociocultural de los Alumnos
Existe	33,33%	50,00%	37,50%
Incompleta	33,33%	20,83%	16,67%
No Existe	33,34%	29,17%	45,84%

Puede observarse que uno de los valores menores se verifica en la existencia de **relevancia sociocultural de los contenidos** seleccionados en el PEI, lo cual fue observado mediante un análisis de la “relación contenido–

entorno” (a través de referencias concretas y del conocimiento del encuestador). Este bajo valor (37,5%) aumenta a medida que avanzamos en los niveles de especificación del diseño (PCI – 41,67%), lo cual puede estar mostrando que la implementación recién comienza a gestar un proyecto educativo orientado hacia las demandas del entorno, cuando el proyecto educativo se hace más concreto para la institución (PA – 50%) a pesar que existe un valorable diagnóstico sociocultural de los alumnos, sobre todo a nivel del PEI.

Otra situación es la que alude a la **relación entre contenidos y competencias**; la misma tiene un comportamiento errático en los distintos documentos lo que no permite inferir una maduración homogénea en las capacidades de gestión curricular para la implementación de EGB3.

Puede señalarse que –tal vez- la generalización del EGB3 ha recogido la experiencia de la prueba piloto, ya que en los distintos documentos institucionales de las primeras escuelas, en general, se verifica la existencia total o parcial de los diversos indicadores vinculados a la presencia de las competencias prioritarias.

Además, es posible señalar, en términos cuantitativos, las frecuencias de las distintas competencias valoradas por los directivos para el ciclo, tomando en cuenta, como variable discriminante y más pertinente en este caso,

distintas localizaciones geográficas y de gestión de las escuelas de la selección. Véase en el siguiente cuadro:

Mayor y/o menor presencia de las competencias prioritarias de formación para EGB3 enunciadas por los directivos -1999.-

Competencias Prioritarias EGB3	Casos en los que se enuncian	% Pública		% Privada	
		Rural	Urbana	Rural	Urbana
Competencias para inserción laboral	3,7 %	0,0 %	1,85 %	0,0 %	1,85 %
Pensamiento crítico y democrático	31,5 %	5,5 %	13,0 %	0,0 %	5,5 %
Proyección para estudios superiores	1,9 %	0,0 %	1,9 %	0,0 %	0,0 %
Competencias comunicativas	20,4 %	1,8 %	13,0 %	0,0 %	5,6 %
Resolución de problemas	14,8 %	1,8 %	7,4 %	0,0 %	5,6 %
Social y culturalmente significativas	7,3 %	1,8 %	3,7 %	0,0 %	1,8 %
Comp. para potenciar el aprendizaje	16,7 %	3,7 %	7,4 %	0,0 %	5,6 %
Otras competencias	3,7 %	1,85 %	1,85 %	0,0 %	0,0 %

Como puede observarse, los directivos no han privilegiado la **función propedéutica del ciclo**, valorando de manera minoritaria (1,9%) las competencias necesarias para continuar estudios superiores. Por otra parte,

tanto las **competencias para la inserción laboral** como **otras competencias** (la que incluye **identidad cultural** y **capacidad de trabajo interdisciplinario**) recibieron una atención también baja.

En cambio, se puede considerar que otras competencias de base, relacionadas con una formación amplia⁹¹, han recibido una importante ponderación: **pensamiento crítico y democrático** (31,5%), **competencias comunicativas** (20,4%) y **resolución de problemas** (14,8%). Las primeras también incluyen en la formación de valores, al igual que las **competencias para potenciar el aprendizaje** (hábitos de estudio, responsabilidad, capacidades relacionales, etc.): se observa la preocupación por lograr que los estudiantes aprendan a aprender, como lógica de base para una formación flexible.

Del análisis documental, quizás, el aspecto más preocupante de la función del PEI en las escuelas salteñas es que, si bien su elaboración ha promovido mayores grados de comunicación y debate institucional, las metas que allí se explicitan no estimulan necesariamente mayores grados de compromiso colectivo por el logro de los aprendizajes.

En el nivel de aula, la selección de contenidos y el diseño de planes anuales también muestran dificultades considerables. Nuevamente, se atribuye a la falta de capacitación adecuada y de mecanismos idóneos de supervisión las dificultades que experimentan docentes para comprender los documentos

curriculares nacionales, provinciales e institucionales, lo cual resulta en una implementación desorganizada y deficiente del currículo. Pero no se trata solamente de un problema de capacitación. Las críticas se centran fuertemente en la calidad de los documentos curriculares mismos, que no ofrecen a los docentes una explicitación clara del tipo de aprendizajes que se espera de los alumnos. Consecuentemente, las interpretaciones que se hacen de esos documentos otorgan implementaciones curriculares muy desparejas, tanto en extensión como en profundidad, dependiendo de los conocimientos disciplinares que tenga el docente, de su capacidad de organización, y de su compromiso profesional respecto a las oportunidades de aprendizaje que ha de brindar a los estudiantes.

- *La evaluación para EGB3, como documento de valoración de enseñanza, fue parte de otra instancia sin consensos*

El trabajo muestra que los cambios que la reforma esperaba lograr en la organización del trabajo docente están lejos de concretarse. La mayor parte de los maestros continúa trabajando en forma individual y sin institucionalizar su práctica docente. Esto indicaría que existe un largo camino por recorrer aún si se quiere trascender el celularismo que ha caracterizado al trabajo docente durante muchas décadas y lograr así una mayor apropiación del currículo y mayores grados de compromiso colectivo por el logro de los aprendizajes esperados e institucionalmente consensuados.

⁹¹ También necesaria para mejorar las capacidades de ingreso al mundo del trabajo.

En relación a la normativa de evaluación de los estudiantes, casi el 95,82% de los entrevistados afirmó conocerla. Además, un 75% de los directivos confirma la existencia de una evaluación también en el ámbito docente. Para el abordaje de este eje, en primer lugar y de manera descriptiva, puede mencionarse que entre los aspectos positivos de dicha normativa, los directivos expresaron su consideración con mayor frecuencia por los siguientes puntos:

- ◆ Evaluación que aborda lo conceptual y lo procedimental.
- ◆ Mayores posibilidades de recuperación.
- ◆ Establece pautas claras de acreditación.
- ◆ Mayor responsabilidad del alumno por su vida escolar.
- ◆ Evaluación de proceso.

Percepciones positivas acerca de la evaluación de los directivos según
modelo de implementación de EGB3 -1999.-

Aspectos Positivos de	%	% Piloto	% Gralizada
Normativa			
Evaluac. conceptual y procedimental	16,7 %	0,0 %	16,7 %
Pauta clara de acreditación	12,5 %	8,3 %	4,2 %
Conocimiento de los padres	4,2 %	0,0 %	4,2 %
Instancia de análisis	8,3 %	0,0 %	8,3 %
Responsabilidad del alumno	12,5 %	4,2 %	8,3 %
Alumno tratado en forma integral	8,3 %	4,15 %	4,15 %
Compromiso y participación docente	4,2 %	4,2 %	0,0 %
Oportunidades de recuperación	12,5 %	4,2 %	8,3 %
Evaluación de conceptos	8,3 %	8,3 %	0,0 %
Evaluación de proceso	12,5 %	4,2 %	8,3 %

Esta mirada de la normativa refleja una visión no holística de la misma. Evidencia en todo caso las lecturas parciales o sesgadas que refieren alternativamente al qué de la evaluación, o bien al cómo – para qué, e incluso aluden a los instrumentos que la validan.

En aquellas instituciones que adhirieron a la reforma educativa durante la generalización, se evidenciaron en relación con la nueva normativa,

consideraciones que aluden a la **dificultad en la implementación** y el **gran número de inasistencias permitidas**⁹². También surge reiteradamente la apreciación de **poca objetividad de la normativa** en las escuelas de la prueba piloto.

Percepciones negativas acerca de la evaluación de los directivos según modelo de implementación de EGB3 -1999.-

Aspectos Negativos de Normativa	%	% Piloto	% Gralizada.
Demasiadas inasistencias	16,7 %	4,2 %	12,5 %
Difícil implementación	37,4 %	4,7 %	32,7 %
Mayor responsabilidad al docente	4,2 %	0,0 %	4,2 %
Poco objetividad	12,5 %	12,5 %	0,0 %
Exceso de alumnos para aplicar	4,2 %	0,0 %	4,2 %
Confusa y abierta a interpretación	12,5 %	8,3 %	4,2 %
Promueve el facilismo en el alumno	12,5 %	8,3 %	4,2 %

Puede observarse que existen elementos contradictorios en relación a los aspectos antes señalados como positivos. Por ejemplo, para algunos el **aumento del número de oportunidades** es bien valorado y otros interpretan al mismo hecho como **factor promotor de facilismo**.

⁹² Algunos directivos afirmaron que (sic) "... no informamos a los alumnos la extensión del número de faltas porque aumentarían notablemente las inasistencias...".

Para completar este análisis, se ha procedido a desarrollar una visión introspectiva a través del estudio de los documentos institucionales. En este sentido, los indicadores considerados para valorar la internalización a nivel institucional de una verdadera cultura de la evaluación, son la verificación de la existencia de una evaluación de proceso y la presencia de criterios unificados de la misma. En el caso de esta valoración, se procedió a contrastar la existencia de ella y sus indicadores como primera opción (*existe*), la evaluación de procesos sin la definición de sus indicadores como segunda opción (*incompleta*) y la falta de referencias a dicha evaluación como tercera posibilidad (*no existe*).

Porcentaje de existencia de la evaluación de procesos y los criterios unificados de la misma en el PEI - 1999.-

Valor del Indicador en el PEI	Evaluación de Proceso	Criterios Unificados de Evaluación
Existe	45,83%	66,67%
Incompleta	25,00%	0,00%
No Existe	29,17%	33,34%

Porcentaje de existencia de la evaluación de procesos y los criterios unificados de la misma en el PA - 1999.-

Valor del Indicador en el PEA	Evaluación de Proceso	Criterios Unificados de Evaluación
Existe	37,50%	50,00%
Incompleta	37,50%	0,00%
No Existe	25,00%	50,00%

Puede resaltarse que los niveles de **inclusión de la evaluación de proceso** en la implementación de EGB3 son elevados si se suman la opción *existe* e *incompleta*, tanto en el PEI como en el PA. Sin embargo la opción *incompleta* evidencia la existencia de la evaluación de proceso con un alto porcentaje sin la definición de **criterios unificados** para hablar de una incorporación eficaz de dicha evaluación.

Por otro lado no alcanza al 50% el porcentaje de **implementación de una evaluación de proceso y de resultado** en forma completa.

Presencia de evaluación de Procesos y Resultados – 1999.-

Valor del Indicador en el PEA	Evaluación de Proceso y de Resultado
Existe	41,67%
Incompleta	20,83%
No Existe	37,50%

Al respecto se destaca la presencia de instituciones (37,50%) que no han definido un sistema de evaluación. Ciertamente, la evaluación de proceso –como estímulo del propio proceso de enseñanza y aprendizaje- es un aspecto vital de la calidad educativa. En la escuela salteña, el sistema de evaluación

como parte de la cultura institucional y no como una mera normativa a cumplir, es todavía una asignatura pendiente.

Teniendo en cuenta el tipo de experiencia en materia de implementación del Tercer Ciclo, para los mismos indicadores los resultados son diferentes.

Puede observarse, en líneas generales, que las escuelas donde se ha generalizado la EGB3 presentan una mayor propensión a **incluir la evaluación de proceso y de resultado e incorporar criterios de evaluación**. Sin embargo, el estudio arroja algunos resultados paradójicos tales como la *no existencia* de **evaluación de proceso** en el PEI para las escuelas de la prueba piloto y a la vez la *no existencia* de **evaluación de proceso y resultado** en las escuelas de generalización del ciclo. Esto puede estar revelando incongruencia en los documentos analizados o insuficiente material de muestreo en la propia investigación realizada.

Se observa que en la mayoría de los documentos institucionales donde existe total o parcialmente la **evaluación de proceso**, coexiste con metodologías tradicionales y modernas en los planteos curriculares.

Por último, se hace referencia aquí a las estrategias y estilos pedagógicos utilizados por los docentes para la implementación de los contenidos curriculares en el ámbito del aula, según las expectativas de cambio que se plantean desde la reforma. Las investigaciones revelan que los

docentes niegan la existencia de un estilo didáctico tradicional, reservándose la posibilidad de la existencia de modelos mixtos didácticos como mejor opción. O bien sencillamente no reconocen un estilo en particular evadiendo la respuesta. Todo esto indica que si bien los DCJ se han ido incorporando paulatinamente a los diseños institucionales, el panorama es todavía muy heterogéneo y amerita mayores esfuerzos centrales por cerrar la brecha entre las escuelas más avanzadas y aquellas que siguen aferradas a los antiguos contenidos y estilos de enseñanza. Esas diferencias, se verán en no largos plazos reflejadas en el logro desigual de aprendizajes.

La **evaluación de logros de aprendizajes** en las instituciones escolares no parece haber formado parte de los grandes temas de discusión ni de la agenda de cambios durante la reforma curricular salteña. Más allá de algunas modificaciones en las escalas de calificaciones de los alumnos y de la divulgación de un discurso pedagógico renovado que apunta a la evaluación como proceso integral y continuo, los instrumentos y mecanismos de evaluación que se utilizan en la escuela no guardan vinculación alguna con los sistemas de información de los órganos de gestión provinciales y nacionales.

Las actividades de evaluación en las escuelas son de muy variada cobertura y calidad, sus resultados no se sistematizan y canalizan hacia instancias superiores de gestión para ser analizados y adecuadamente utilizados; si a esto se suma que las evaluaciones externas son más bien esporádicas y que cuentan con débiles mecanismos de devolución, no debe

sorprender entonces, que las metas curriculares que la escuela expresa en su PEI y que los docentes planifican año a año se disipen con el paso del tiempo y que sólo una parte de los contenidos seleccionados sean efectivamente cubiertos y alcanzados.

En este sentido, vale señalar que si bien muchas escuelas hacen enormes esfuerzos por seguir funcionando “normalmente” a pesar de las deficiencias presupuestarias y de los graves problemas sociales que atraviesan sus poblaciones, sus tiempos y recursos se ven más comprometidos con el logro de la contención y retención de alumnos en sus recintos que con el logro de los objetivos académicos seleccionados institucionalmente. Si a esto se agrega que las escuelas en general no comparten la información sobre los resultados de aprendizaje con los padres de familia y la comunidad, nos encontramos ante un sistema en el cual las instituciones pueden mantener su alumnado y su legitimidad social – comunitaria mediante el logro de una buena disciplina, higiene, provisión de alimentos y un clima escolar ordenado, pero quizás formando alumnos que se graduarán sin haber logrado las competencias escolares mínimas que prescriben los DCJ. Para muchas familias, eso no será de su conocimiento hasta que los estudiantes graduados vean, en el largo plazo, que sus posibilidades de trabajo y educación posterior se encuentran severamente restringidas.

7.2.2.2.- Percepciones de la reforma educativa

En una cultura poco participativa donde se requiere de acciones concretas para construir y estimular la demanda pública y privada por mejores niveles de aprendizaje, la sola información sobre resultados de aprendizaje curricular no parece ser suficiente para renovar el contrato social por un mejor servicio educativo. De la misma manera, son pocas o nulas las instancias en que las organizaciones civiles y académicas han hecho uso de los resultados para movilizar la opinión y demandar medidas correctivas en aras de mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Lamentablemente, los datos obtenidos en Operativos Nacionales de Evaluación o de grupos de gestión como el del Equipo Curricular Central, no parecen haberse usado desde el principio de la reforma, cuando se invirtió la mayor cantidad de dinero mediante el Plan Social Educativo. En esos momentos se utilizaron principalmente datos estadísticos sobre matrícula, retención y repitencia, pero el logro académico de las escuelas no fue considerado un dato relevante para mejorar la eficacia compensatoria de los programas.

Otra fuente de información importante sobre los avances en la implementación y logro curricular debió ser la derivada de investigaciones independientes en manos de las universidades y otras instituciones académicas. Pero sumado a ello los cambios de gestión ministerial propiciaron

como consecuencia, que se perdiera una fuente importante de conocimiento e información externa que pudo haberse utilizado para hacer un mejor seguimiento de los avances y dificultades de la reforma curricular.

Las percepciones de las escuelas en torno a la reforma educativa, fue expresada a través de la enumeración de aspectos positivos y negativos percibidos por el equipo directivo. Se consideraron de manera específica la propuesta de diseño curricular, la implementación de la EGB3 y los factores de mayor impacto en la reforma. La siguiente tabla resume las respuestas más frecuentes para cada uno de estos indicadores.

Indicador	Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
Propuesta de Diseño Curricular	Contextualizada, pertinente, abierta y flexible. Existencia de documentos de apoyo y buena fundamentación pedagógica por áreas. Propone Áreas y aprendizajes significativos. Incluye Orientación y Tutoría, fundamental en lo pedagógico y en la atención a la diversidad. Fuerte contenido democrático. Competencias básicas a nivel nacional, provincial y local. Orientación y articulación con el mundo	Falta de metodologías de bajada al aula. Falta de manejo de nueva terminología. Paradigmas no compartidos en algún área. Falta de capacitación y asistencia técnica a nivel institucional y también de supervisión. Problemas con las cargas horarias. Escasa bibliografía, y de corte generalista. Falta propuesta para el periodo de transición.

	laboral.	Problemas en la integración de algunas áreas. Escaso presupuesto e información.
Implementación de EGB3	Contención y mayor participación de alumnos. Capacitación docente permanente. No hubo pérdidas de horas para los profesores. Facilidades en la implementación.	Escasa preparación para trabajar con púberes. Problemas con la designación de docentes. Falta de infraestructura y espacio físico. Exigencia burocrática anula lo pedagógico.
Factores de mayor impacto	Reorganización del espacio y el tiempo. Integración del personal docente por áreas. Articulación con otros ciclos. Elaboración de proyectos conjuntos.	Pérdida de horas del Proyecto 13 ⁹³ . Falta claridad en algunos espacios, como Orientación y Tutoría. Problemas en la integración de docentes.

La tipificación de las respuestas de esta pregunta abierta permite una aproximación un tanto más cuantitativa de los mismos datos, teniendo en cuenta además la posibilidad de discriminar la percepción tanto positiva como negativa en función de la forma de implementación de la EGB3.

⁹³ El Proyecto 13 tenía horas para hacer trabajo institucional y de investigación.

Percepciones positivas de la reforma educativa salteña según los tipos de experiencia de implementación de la EGB3 -1999.-

Percepción Positiva	Prueba Piloto %	EGB3 Generalizada %
Sistema de evaluación y promoción	0,0 %	100,0 %
Fácil implementación	0,0 %	100,0 %
Necesaria actualización	0,0 %	100,0 %
Articulación de Niveles y Ciclos	0,0 %	100,0 %
Escolaridad Obligatoria	50,0 %	50,0 %
DCJ flexible	30,8 %	69,2 %
Aprendizajes significativos	0,0 %	100,0 %
Acertado diseño	40,0 %	60,0 %
Buen desempeño del alumno	0,0 %	100,0 %
Otros	33,3%	66,7 %

Más allá del tipo de escuela, la **flexibilidad del DCJ** fue ponderada positivamente por los directivos, aunque ligeramente en mayor medida (en términos proporcionales) por la EGB3 generalizada. Esta última valoró de manera excluyente la **facilidad de implementación**, el **sistema de evaluación y promoción**, la **necesaria actualización**, la **articulación entre niveles y ciclos**, así como el **buen desempeño del alumno**, como factores, todos vinculados al amplio arco que va desde el DCJ y su implementación hasta sus impactos.

Percepciones positivas de la reforma educativa salteña según los tipos de experiencia de implementación de la EGB3 -1999.-

Percepción Negativa	Prueba Piloto %	EGB3 Generalizada %
Problemas de gestión	33,3 %	66,7 %
Problemas Designación de personal	33,3 %	66,7 %
Problemas evaluación del alumno	0,0 %	100,0 %
Infraestructura inadecuada	50,0 %	50,0 %
Problemas de A.T. y Capacitación	50,0 %	50,0 %
Problemas Carga horaria	0,0 %	100,0 %
Problemas articulación	50,0 %	50,0 %
Problemas experiencia piloto	100,0 %	0,0 %
Problemas calidad educativa	0,0 %	100,0 %

En términos absolutos, el factor que más se destaca es la **necesidad de asistencia técnica y capacitación**, observado en mayor medida en las escuelas de la experiencia piloto. Algunas de estas últimas, por las observaciones de campo realizadas⁹⁴, no recibieron la asistencia técnica (2 casos sobre 8). En líneas generales se puede afirmar que tanto las escuelas de prueba piloto como las de generalización de la EGB3 tienen todavía, a causa de las rutinas administrativas del Ministerio de Educación de la Provincia, un arduo trabajo a realizar, particularmente en lo que hace a la amplia gama de

actividades de gestión de las transformaciones en curso, como lo muestra la primera columna. Ahora bien, salvo esta debilidad percibida en la implementación, el resto de los problemas señalados tienen un bajo valor porcentual de ocurrencia si se aprecia la opinión de los directivos.

Otro dato relevante fue el perfil socio – educativo de los entrevistados que nos revela un **100 %** de los *directivos* con título docente. De ese 100%, un **54,2 %** posee además otro título universitario o terciario.

Perfil de los directivos entrevistados en cuantificación a su titulación –

1999.-

Categoría de Titulación	Un solo Título	Dos Títulos
Prof. EGB 1 y 2 (homologados)	5	10
Prof. Nivel Inicial	0	2
Prof. Enseñanza Media	5	2
Otros Títulos	0	0
Total	10	14

Este resultado permite afirmar –a prima facie- que la implementación de la EGB3 está conducida por directivos cuyas capacidades pedagógico–didácticas son las necesarias (por su formación) para apreciar las demandas

⁹⁴ Un caso paradigmático de lo señalado es la EGB3 de Nazareno, localidad alejada de la Capital provincial, a la que no se asistió debidamente para implementar este nuevo ciclo.

de la reforma y las exigencias del diseño curricular. Además es de destacar la ocurrencia de doble titulación con un porcentaje del 58 % sobre el total.

Por otra parte, los docentes entrevistados son mayoritariamente del sexo femenino (19, es decir casi el 80 %). La edad promedio de los directivos de toda la selección es de 49,7 años; la antigüedad media en el cargo es de 7,3 años; el 58,33 % revistan con carácter titular en el cargo y trabajan un promedio de 31 horas semanales en los establecimientos que conducen.

Todos estos últimos datos referenciados se tomaron a los fines de mostrar de modo rápido como en los análisis del proceso de desarrollo curricular de la Provincia de Salta, sobre todo a niveles de la EGB3, es preciso una mayor profundización en función de la discriminación por género y orientación sexual, carrera profesional y otras tantas características que desde diferentes ejemplos se enunciara en **la delimitación del problema** de este trabajo de campo.

La complementariedad de visiones políticas y pedagógicas aportaría, seguramente, a la ampliación del debate sobre los sesgos de esta investigación.

8.- CONCLUSIONES

La reforma curricular de los noventa en la provincia de Salta se inscribe en contextos de importantes cambios en la gestión del sector educativo y más integralmente, en el contexto de fuertes redefiniciones políticas y de la administración pública.

Nos hemos permitido sintetizar las que creemos más esenciales a nivel de los objetivos propuestos.

Así mismo hemos desarrollado una redacción de conclusiones explicativas más teórica en la que subyacen los argumentos de esta síntesis.

Las conclusiones a las que hemos llegado son:

1. La recuperación del orden democrático, han conllevado una descentralización de la administración educativa.
2. Ello se ha traducido en un mayor acceso a la educación.
3. Esta reforma del '90 ha sido ligeramente más sustanciosa que otras anteriores por estos dos aspectos antes señalados.
4. La concordancia ideológica de los partidos que deben aplicar la reforma sea igual en el Gobierno Central que en el Gobierno de Salta favorece la implementación. Ello se observa desde 1995 que nace la afinidad, antes no era y el proceso no fue exitoso ya que ni siquiera se inició.

5. En principio, en 1995, se podría afirmar que Salta inicia su reforma educativa en contextos de descentralización de la administración y la gestión educativa, donde la lógica tecnocrática – economicista enfocada principalmente en la desburocratización y en el logro de la eficiencia administrativa, tuvo una presencia destacada.
6. En Salta, la descentralización cobró la forma de transferencia a las escuelas de decisiones curriculares en un tercer nivel de concreción. Se aprobaron, p.e., durante 1997 y 1998 los Diseños Curriculares Jurisdiccionales para la EGB, donde se prescribían contenidos para todas las áreas del currículum mediante Resolución Ministerial N^o 188. Paralelamente por Circular N^o 1, emanadas de las Direcciones Generales de EGB se prescribían como mecanismos de consulta cuestionarios de análisis de los mencionados Diseños. Así fue que durante 1998 y 1999 se exigía por los mismos mecanismos (Circulares ministeriales) la elaboración de los P.E.I. y P.C.I. a todas las instituciones educativas cualquiera fuere su proceso de implementación curricular. Estas medidas así no tuvieron un impacto importante en la gestión del desarrollo curricular.
7. Posteriormente, desde el 2000, los cambios en los contenidos se observa, en todos los casos, una intención de mayor significatividad social y política, acercando la experiencia curricular a las demandas de conocimiento de un medio cambiante, competitivo y centrado en el manejo eficaz e independiente de la información. Esta afirmación es válida especialmente en cuanto a los dispositivos de especificación o

contextualización institucional de los contenidos y menos justificada para el caso de la elaboración central de marcos curriculares.

8. A partir de los '90 se observa cierta continuidad con algunos de los cambios curriculares introducidos que fueron expresados en la elaboración de los nuevos marcos curriculares.
9. La realización de planes educativos áulicos, así como proyectos educativos y diseños curriculares institucionales, todos en función de las metas curriculares centrales, fomenta la democrática – participativa en el terreno pedagógico que ha otorgado legitimidad y viabilidad política a los esfuerzos de reforma.
10. La no profundización de esta situación por no desarrollar una descentralización profunda impidió por no transferencia de recursos económicos un mayor éxito.
11. Los continuos vaivenes de las situaciones políticas del Gobierno Central y los regionales impidieron articular y consolidar que pudieran entenderse como procesos totalmente democráticos o tecnocráticos.
12. Hay evidencias que demuestran que los marcos normativos provinciales para el desarrollo curricular se consolidan a partir de extrapolar la experiencia piloto a un marco general.
13. El uso de recursos económicos de organismos internacionales es una estrategia que lanza las reformas pero para su consolidación es necesario el mantenimiento de recursos nacionales.

14. El rol que juegan los materiales educativos son esenciales para apoyar al implementación curricular y favorecer el aprendizaje son esenciales. El costo de los mismo un lastre.
15. La insuficiente capacitación profesional docente es causa de los problemas de diseño y selección curricular.
16. Es necesario la reformulación y la contextualización a nivel provincial de los contenidos institucionales centrales.
17. Es necesario acotar los años de implementación y clarificar los saberes prioritarios que se quieren lograr.
18. En cuanto a las estrategias pedagógicas, indican que las reformas motivan nuevos estilos didácticos en la mayoría de los docentes.

La recuperación del orden democrático, los intentos más o menos exitosos de descentralización de la administración educativa y el énfasis puesto en la calidad (versus el acceso universal) de la educación, distinguen a las reformas curriculares de los noventa de otras reformas anteriores. Los cambios introducidos en los currículos nacionales, provinciales e institucionales, así como en los mecanismos de gestión para implementarlos, responden a tendencias de política y disposiciones legales sobre la administración del sector que fueron ocurriendo gradualmente desde los años ochenta, pero cobraron formalidad y fuerza a partir de las reformas impulsadas en la década pasada. Algunas de esas redefiniciones ocurrieron principalmente en el nivel del discurso oficial de reforma pero sin una concreción real en la práctica, mientras

que otras lograron cierto grado de materialización en el diseño y ejecución de las políticas del sector.

El contexto político de las reformas curriculares es, sin embargo, un terreno donde son pocas las generalizaciones que se pueden hacer para todas las provincias de la República Argentina. Por ejemplo, todas experimentaron un cambio brusco en la transición a la democracia después de gobiernos extremadamente autoritarios; casi todas emergieron con la misma línea política del gobierno nacional. Entre las casi todas, Salta no fue una constante ya que emerge con una línea política claramente diferenciada al momento de la reforma en los noventa, por ello adscribe a ella recién durante 1995 con un gobierno diferente que se inscribe en la línea política nacional. Esta línea política nace con un gobierno de igual signo político al nacional durante 1995, ya que años anteriores el gobierno provincial era de otra línea política y no adhería a la Ley Federal de Educación. Los efectos de esos y otros aspectos del contexto político sobre los esfuerzos de reforma curricular en cada provincia salen a la luz, principalmente, al momento de analizar los procesos de elaboración y validación de las propuestas curriculares oficiales, así como los grados de institucionalizaciones que parecen haber logrado.

Uno de los elementos para la discusión presentados en este trabajo plantea los dos tipos de lógica bajo las cuales se han llevado a cabo las reformas curriculares: la *lógica tecnocrática – economicista*, y la *lógica democrática – participativa*. El análisis de los procesos de elaboración e

implementación de los nuevos marcos curriculares en Salta, permite avanzar algunas conclusiones sobre las lógicas imperantes en cada caso y para el conjunto de los países en cuestión.

En principio, se podría afirmar que Salta inicia su reforma educativa en contextos de descentralización de la administración y la gestión educativa, donde la lógica tecnocrática – economicista enfocada principalmente en la desburocratización y en el logro de la eficiencia administrativa, tuvo una presencia destacada. En Salta, la descentralización cobró la forma de transferencia a las escuelas de decisiones curriculares en un tercer nivel de concreción. Sin embargo, las medidas así entendidas no parecen haber tenido un impacto importante en la gestión de un desarrollo curricular más eficiente a partir de la reforma. Las escuelas no han visto modificadas las formas históricas de gestión centralizada.

Sin embargo, la lógica tecnocrática –economicista está más vinculada a las teorías y políticas económicas que definieron las agendas generales de gobierno en los noventa que a las ideas y visiones de los equipos técnicos que lideraron la reforma curricular. En este trabajo se da cuenta de que efectivamente, las propuestas y formas de elaboración e implementación de los nuevos contenidos han estado signadas por una lógica más de tipo democrático – participativo que tecnocrático. Esta afirmación es válida especialmente en cuanto a los dispositivos de especificación o

contextualización institucional de los contenidos y menos justificada para el caso de la elaboración central de marcos curriculares.

Para la elaboración central del currículo de EGB 3 no se puede afirmar que haya existido una voluntad real de abrir todos los mecanismos de participación posibles. Estos muestran procesos más sistemáticos, con instancias de consulta y discusión técnica formales, pero sin indicios fuertes de movilización sectorial y social en torno a la nueva propuesta curricular.

En cuanto a los cambios en los contenidos se observa, en todos los casos, una intención definida por dotar al currículo de mayor significatividad social y política y por acercar la experiencia curricular a las demandas de conocimiento de un medio cambiante, competitivo y centrado en el manejo eficaz e independiente de la información. En este sentido, también se observa cierta continuidad con algunos de los cambios curriculares introducidos en la década del noventa y que fueron expresados en la elaboración de los nuevos marcos curriculares.

A pesar de las formas diferentes de participación social y profesional estimuladas durante las etapas de elaboración curricular central, se apostó por un modelo de desarrollo curricular de especificación y contextualización que permite, al menos en teoría, mayores grados de participación en el nivel local y escolar. La posibilidad de establecer planes educativos áulicos, así como proyectos educativos y diseños curriculares institucionales, todos en función de

las metas curriculares centrales, habla de una lógica democrática-participativa en el terreno pedagógico que ha otorgado legitimidad y viabilidad política a los esfuerzos de reforma. En este sentido es posible afirmar que las reformas curriculares han sido relativamente exitosas, toda vez que los procesos de implementación y apropiación del currículo oficial se han producido sin mayores expresiones de oposición o resistencia. Si tal oposición existe, se manifiesta mayormente en la débil apropiación de los nuevos currículos por parte de los docentes, pero no en la forma de reacción organizada frente a los cambios.

Esta implementación “pacífica” de las nuevas propuestas curriculares puede atribuirse, entonces, a la percepción de los actores sobre las cualidades democráticas y participativas de las propuestas provinciales de desarrollo curricular. Pero también existe otro factor determinante en este sentido y es que la forma en que fue planteada la reforma curricular no amenazó mayormente los intereses de los docentes, directores de escuela y otros actores de estratos intermedios. Vale decir que, dado que no se llevó a cabo una descentralización profunda que dotara a todas las escuelas de mayores recursos de libre disponibilidad y responsabilidades concretas por incrementar su eficiencia, la reforma no generó costos concentrados⁹⁵ que motivaran la reacción y oposición de los oferentes locales del servicio educativo.

En otras palabras, puesto que el Estado provincial en ningún caso se propuso niveles de logro específicos de las metas curriculares y en plazos

⁹⁵ Se recuerda que por “costos concentrados” se entiende las responsabilidades y sanciones que pesan sobre un grupo específico de actores por su desempeño profesional.

predeterminados, no calculó ni destinó los recursos necesarios para lograrlos, tampoco pudo exigir de los actores locales mayores niveles de eficiencia en el servicio educativo. Es así que las escuelas, libres para proponer un proyecto educativo y curricular propio pero carentes de presupuesto y esencialmente desresponsabilizadas por cumplirlo, no han ofrecido mayores resistencias a las nuevas disposiciones centrales sobre el curriculum.

En el medio, quedan los alumnos, sus familias y la sociedad en general, que no tienen ni la información ni los elementos conceptuales más básicos para demandar del Estado y de las escuelas mayores niveles de aprendizaje escolar. Esto, por supuesto, pone en duda el carácter democrático y participativo de la reforma curricular, en un escenario donde se da la libertad para imaginar metas pero no se brindan ni los medios ni los mecanismos de seguimiento sobre su alcance real en la práctica.

Esta línea de razonamiento no pretende polarizar la discusión sobre el tipo de abordaje deseable a la política curricular, es decir si se debe privilegiar una lógica democrática o eficientista; la intención, más bien, es la de integrar ambas concepciones, rescatar el potencial de cada una según indica la práctica hasta el presente y sobre esa base fundamentar sugerencias para orientar el rumbo del desarrollo curricular en los próximos años.

Es evidente que las dos lógicas de política mencionadas no han logrado integrarse ni complementarse en el ámbito del desarrollo curricular, al menos

en el nivel nacional. No es posible hablar de democracia si no existe responsabilidad por los resultados de las políticas, ni tampoco es deseable ni sostenible una política educativa centrada en objetivos rígidos sin apertura a la comunidad y a la revisión continua de las metas. Por lo tanto, lo que se requiere es una política de desarrollo curricular que logre no meramente legitimación y consensos formales para evitar obstáculos, sino que las metas se transformen en una nueva forma de contrato público entre Estado, escuela y sociedad y que el cumplimiento del contrato sea vigilado mediante dispositivos de evaluación continua y de amplia difusión.

Una lectura posible de esta situación es que la reforma curricular de los noventa, dentro de contextos más o menos homogéneos de democratización, descentralización y redefinición del rol del Estado, no logró articular sus metas políticas y administrativas, y hoy por hoy no puede caracterizarse ni como procesos totalmente democráticos ni totalmente tecnocráticos. Replicaría, más bien el modelo burocrático tradicional aunque matizado con algunos elementos de participación social y de control de calidad.

Tal modelo burocrático, se caracteriza por el establecimiento de unas metas, la distribución y reglamentación de responsabilidades frecuentemente inconexas entre sí y la evaluación del cumplimiento de las reglas pero no del cumplimiento de las metas propuestas. El matiz democrático se ve introducido por la posibilidad de los actores locales de contextualizar las metas. Sin

embargo, no se logra un funcionamiento sistémico que permita una verdadera integración entre:

- a) la socialización profunda de las metas curriculares,
- b) el financiamiento adecuado de los insumos materiales y profesionales para la implementación curricular, y
- c) obviamente, mayores niveles de inversión sin control y responsabilización por los resultados, o de seguimiento de los resultados sin inversiones suficientes y diferenciales, difícilmente generarán equidad y acceso universal a los aprendizajes básicos. Tampoco podrá lograrse si la inversión y el control de resultados no van acompañados de una visión social compartida sobre las metas de aprendizaje mínimas que el sistema debería lograr.

Es más bien la integración efectiva de esos tres componentes lo que debería orientar las políticas curriculares de los próximos años.

8.1.- Currículum prescripto

Los nuevos marcos normativos provinciales para el desarrollo curricular parecen haberse consolidado con mayor fuerza en la Implementación de Experiencia Generalizada que en la Piloto. En ambos casos y a pesar de que las investigaciones indican que la apropiación del nuevo currículo es aún

parcial y relativamente burocrática, los marcos curriculares no se cuestionan mayormente y por lo tanto no ha habido contramarchas ni redefiniciones importantes sobre sus contenidos.

La institucionalización de los cambios si bien está establecida por la Ley Provincial de Educación depende también, al menos en teoría, de los esfuerzos institucionales por hacer de la propuesta curricular un fenómeno participativo que derive en metas relativamente consensuadas. En la práctica, las formas de participación y los caminos para arribar a consensos técnicos y políticos sobre el currículo varían de institución en institución y sería difícil en este análisis llegar a conclusiones contundentes sobre sus efectos en la institucionalización de los marcos curriculares oficiales. En Salta, los procesos de consulta y validación de los contenidos curriculares tuvieron un carácter predominantemente técnico y académico, aunque otras decisiones de macropolítica educativa concomitantes, como las de descentralización administrativa, suscitaron fuertes debates políticos.

En cuanto a las provisiones para el financiamiento de los recursos humanos y materiales para la implementación de los nuevos marcos curriculares, se observa el mismo escenario nacional, en nuestra provincia. En primer lugar, todas las reformas educativas fueron iniciadas con la ayuda de préstamos internacionales que solventaron gran parte de los costos iniciales de “montaje” y lanzamiento. Estos préstamos, como es sabido, tienen una proyección limitada, pues caducan a corto o mediano plazo y su renovación

depende exclusivamente de la coyuntura política y macroeconómica nacional. En este sentido, es marginal la injerencia que puede tener la administración del sector para sostener esta fuente de financiamiento. En segundo lugar, en Argentina existieron compromisos políticos por elevar los niveles de inversión en educación, medidos éstos en porcentajes del PBI destinados al sector. Esos compromisos, sin embargo, se basan en proyecciones muy generales en función del crecimiento económico nacional, pero que no tienen en cuenta los costos reales y específicos de un proyecto de reforma. Una tercera estrategia, presente en Argentina, es la del rediseño de las fórmulas para la distribución de los recursos nacionales destinados a educación. Vale como ejemplo la Ley de Coparticipación Federal.

El enriquecimiento de los recursos humano – profesionales, si bien ha sido una de las prioridades de inversión para la implementación de la reforma curricular, tampoco parece hacerse sostenible a largo plazo. Para empezar, las demandas de una mejor formación inicial de los docentes no han sido satisfechas, ni siquiera parcialmente. Esto se ha debido, en casi todos los casos, a la alarmante desarticulación que existe entre los procesos de desarrollo curricular y los de diseño y administración de las carreras pedagógicas, aún cuando se haya intentado establecer cierta compatibilidad entre los contenidos de los marcos curriculares y los de la formación docente inicial. La autonomía curricular de las facultades de educación, la resistencia política que ofrecen los sindicatos docentes a la intervención del Estado y la débil capacidad de los ministerios para abrir canales efectivos de diálogo,

negociación y trabajo conjunto con estos actores centrales del proceso, han determinado que la reforma curricular carezca del soporte técnico y político haciendo más crítica su implementación.

Ante la percepción de que estos obstáculos no pueden ser superados en el corto o mediano plazo, los equipos de conducción de la reforma curricular pusieron el acento en el desarrollo de programas de capacitación docente continua y en servicio. En todas las acciones se optó por tercerizar los servicios de capacitación en manos de Institutos Superiores de Formación Docente y otras organizaciones especializadas. Mediante licitación pública, esas organizaciones ganan el derecho a ofrecer los servicios de capacitación cuyos contenidos define, al menos formalmente, el Ministerio de Educación.

Por último, resta mencionar el rol que se ha asignado a los materiales educativos para apoyar la implementación curricular. En este terreno, las estrategias advierten que oficialmente los textos y materiales educativos tienen un alto impacto sobre las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, no existen programas comprensivos de dotación gratuita de estos insumos. Se apostó en estos casos por la demanda a las editoriales sobre la actualización y alienación de los productos en función de los nuevos contenidos curriculares, y se dejó en manos del mercado el acceso a los materiales. Aún así, Salta produjo y distribuyó en los primeros años de la reforma una cantidad importante de materiales de apoyo y orientación para la implementación curricular.

8.2.- Currículum implementado

Uno de los principales problemas de implementación observados es el de la contextualización curricular sobre la base de los marcos curriculares provinciales. El modelo de especificación que se propone en la provincia y que consiste en la reformulación y contextualización de los contenidos en los niveles institucional y áulico, no se materializa fácilmente en la práctica. La generalidad con que se expresan centralmente las metas curriculares y el vasto espectro de contenidos disciplinares que pueden estar comprendidos bajo esas metas, hace del diseño curricular institucional una tarea compleja, sino imposible, cuando las capacidades profesionales escolares e intermedias son demasiado débiles.

Los años de implementación que llevan las propuestas curriculares ya han comenzado a dar señales a las autoridades educativas centrales que es necesario ofrecer prescripciones más acotadas sobre algunos saberes prioritarios, si es que se espera ofrecer a todos los alumnos oportunidades más homogéneas de aprendizaje. Esta demanda ha motivado, en todos los casos, un intento por definir cuál es el conjunto de saberes fundamentales para todos los alumnos y a partir de los cuales puede enriquecerse el currículo escolar. En Salta, los equipos de desarrollo curricular hacia finales de la década pasada han realizado algunos esfuerzos por establecer prioridades curriculares, o un conjunto de indicadores de logros mínimos, como orientadores de la labor

docente en las escuelas para las áreas de Matemática y Lengua sólo hasta el Segundo Ciclo de la EGB.

La percepción generalizada es que los problemas de diseño y selección curricular, así como la implementación en aula, derivan principalmente de una siempre insuficiente capacitación profesional docente. Aún las instituciones educativas urbanas que tienen mayor acceso a oportunidades de capacitación perciben que la oferta es siempre limitada y en algunos casos inaccesible por el costo financiero o por la falta de tiempo de que los docentes disponen para estas actividades. Incluso cuando la oferta es suficiente, no siempre tiene la calidad que se espera pues depende en gran medida de la idoneidad de los profesionales u organizaciones que proveen la capacitación.

Otro grave problema ha sido el de la falta de continuidad en la implementación de programas de apoyo al desarrollo curricular continuo. Esos programas, consistentes principalmente en la facilitación del acceso a materiales educativos y a los recursos culturales del entorno, así como en la provisión de documentos de apoyo al desarrollo curricular (guías, ejemplos de explotación didáctica de textos y otros medios, etc.), han sido más bien puntuales, desarticulados y carentes de continuidad.

En el nivel escolar, las dificultades de implementación se hacen más evidentes al momento de construir el Proyecto Educativo Institucional. Si bien se han logrado avances importantes en la forma como las escuelas

diagnostican las demandas locales de aprendizaje, así como las condiciones institucionales para atenderlas, todavía resulta muy difícil la tarea de traducir esos diagnósticos en propuestas curriculares escolares. La dificultad radicaría, principalmente, en las escasas capacidades institucionales y en la ausencia de orientaciones técnicas centrales para realizar una adecuada gestión pedagógica. En casos excepcionales, existe una visión compartida y bien liderada sobre las expectativas curriculares que deben cumplirse, docentes y directivos logran formular un proyecto educativo con identidad pedagógica propia.

En el ámbito de las escuelas se observa la presencia de fuerzas encontradas, algunas que buscan acomodarse a los nuevos escenarios para poder seguir funcionando bajo los mismos códigos que le aseguran legitimación social, mientras otras puján, bajo condiciones excepcionales de liderazgo, por lograr mayor eficiencia y reconocimiento profesional. En el escenario global, con escuelas que persiguen objetivos diferentes, las fuerzas de resistencia y acomodamiento por un lado y las de cambio y eficiencia por el otro, suelen terminar neutralizándose entre ellas y perpetuando el estado de situación previo a las reformas. Es decir, **se perpetúa el modelo burocrático de gestión curricular, parcialmente renovado por los nuevos currículos y algunas herramientas organizacionales novedosas, pero en esencia desresponsabilizado por los logros de aprendizaje de los estudiantes.** No redunda el recordar que en Argentina la educación pública, en todos sus niveles, fue un territorio conquistado a los años setenta, cuestionado después

del impacto de las dictaduras militares en los años ochenta y estructuralmente reformulado en los noventa, con argumentos ligados con el ajuste, la necesidad de modernización, la actualización curricular y el mejoramiento de la calidad⁹⁶. Esto es imprescindible reconocer, de lo contrario estaríamos desconociendo el principio básico que remite de manera inminente al hecho de que las posibilidades de formación en las personas son casi ilimitadas y los cambios en la sociedad son permanentes.

En el escenario escolar, sin embargo, los intentos por lograr legitimación social y profesional simultáneamente, no siempre están en conflicto. Muchas escuelas, en vez de sacrificar sus antiguos roles en función de nuevos criterios de eficiencia, los utilizan para potenciar la labor profesional de los docentes. Es claro que para lograrlo, se echa mano a cuanto recurso material y humano se encuentre disponible en el entorno, más allá de los que el Estado proporciona y haciendo de estos últimos un uso más eficiente que el que logran otras escuelas. También están aquellos escenarios escolares en los que la historia educativa salteña refiere a la necesidad de legislarlo todo para que no surja ningún imprevisto que pueda suscitar conflicto y su incapacidad para adaptar las normas a la situación de cada unidad educativa. Ello hizo que la organización de las instituciones educativas se mantenga casi inalterable. Para ser más realistas habría que sumarle a lo anterior, la reticencia de muchos directivos y docentes a incorporarse a una dinámica nueva que exige negociar, decidir y colaborar.

⁹⁶ CARLI, S. (2000) *La educación pública en Argentina contemporánea. Una exploración de la historia reciente (1960 – 1990)*. Revista del IICE. Facultad de Filosofía y Letras. UBA – Bs.As.

Recuperar el discurso de Hargreves⁹⁷, me permite reafirmar la necesidad de revisar las exigencias profesionales del docente de hoy y dónde este se haya parado:

Los profesores saben que su trabajo está cambiando, al mismo tiempo que el mundo en el que se desenvuelven. En la medida en que las actuales estructuras y culturas de la enseñanza se dejan tal cual están, la tarea de responder a estos cambios complejos y acelerados desde el aislamiento sólo creará mayores sobrecargas, intensificación, culpabilidad, incertidumbre, cinismo y abandono pasivo...A medida que las escuelas ingresan en la era postmoderna, algo habrá que hacer. Quizás sea con respecto a la calidad del aprendizaje en el aula, cuando los profesores se multipliquen y el currículo se amplíe cada vez más para apenas conseguir hacer frente a más y más exigencias. Quizás sea en relación con la salud, la vida y la energía de los profesores, cuando vayan siendo aplastados bajo las presiones de los múltiples cambios ordenados. O quizá sea en relación con las estructuras y culturas básicas de la escolarización, reinventadas para los fines del mundo postmoderno y las presiones que hay que afrontar (...) Las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas (p. 287 de la versión castellana).

⁹⁷ La cita de A. Hargreves se encuentra en el libro *Changing teachers, changing times. Teacher's work and culture in the postmodern age*. Londres, Cassell 1994 (ed. Caste: Profesorado, cultura y posmodernidad. Madrid Morata 1996).

El núcleo del problema educativo en Salta, pasa hoy por el desajuste creciente entre las demandas hacia los profesores y sus posibilidades reales de enfrentarlas con eficacia y garantías de éxito. Bajo estas condiciones resultan imprescindibles dos grandes ejes de cambio diferentes a tímidas y parciales soluciones que atinan a responder sobre pequeños incrementos retributivos o ligeros ajustes horarios de reasignaciones. El primer eje responde a nuevas condiciones de trabajo, en tanto el segundo y complementario del anterior alude a una mayor exigencia profesional.

Cambio que trae aparejada la redefinición de las bases de una carrera docente: sistema de formación inicial, distribución del horario laboral, acceso a la profesión, tiempos para formación permanente, desarrollo e incentivos profesionales, entre otros posibles que seguramente no se contemplan aquí.

En el ámbito del aula, se observa que los docentes han logrado hacer una apropiación parcial de los nuevos contenidos, en tanto se toman como referente nuevos y viejos programas curriculares para la planificación anual. Asimismo, esa apropiación que se logra puede ser solamente formal o burocrática, toda vez que los contenidos planificados no son los que finalmente se trabajan en las sesiones de clase. En este sentido, juegan un rol importante los conocimientos disciplinares de los docentes así como el compromiso que

ellos y la institución tengan por lograr la cobertura total de los contenidos planificados⁹⁸.

En cuanto a las estrategias pedagógicas, los datos disponibles sobre Salta indican que, a pocos años de implementados los nuevos marcos curriculares, los docentes en su mayoría adoptan estilos didácticos mixtos donde se combinan prácticas tradicionales de “transmisión de conocimientos” y nuevas formas de enseñanza-aprendizaje más alineadas con las corrientes constructivistas-cognitivistas que promueven las reformas. En general, predomina el “celularismo” de la actividad docente, con pocas instancias de planificación e interacción horizontal. Es fácilmente visible la concepción de conocimiento para ellos, como lento, escaso y estable. Así como que las instituciones educativas son el único canal de acceder al conocimiento y la información.

Desde los análisis de las prácticas pedagógicas documentales se aprecia que la palabra del profesor y el texto escrito siguen siendo los soportes por excelencia de la comunicación educacional, en oposición a los menos que adhieren a los planteos del siglo XXI. Este cambio de marea, a decir de Brunner, refiere al cambio de paradigma bajo el cual se organiza la tarea social de la educación desde hoy. En este siglo XXI el mundo experimenta una revolución semejante o mayor a la industrial. Da paso a un nuevo modo de organización social del trabajo, de los intercambios, de la experiencia y de las

⁹⁸ Recordar que a menudo se hacen planes ideales pero luego se cubre solamente las primeras unidades de los programas, lo cual se vuelve especialmente problemático cuando no existe una adecuada articulación

formas de vida y poder que se sustenta sobre la utilización cada vez más intensa del conocimiento y las tecnologías. Cambio paradigmático que implica redefinir las competencias que forma, los aprendizajes a los que da lugar y el tipo de inteligencia que supone en los alumnos. Ni el aula puede ser el único lugar al que se atribuye la posibilidad de generación de los aprendizajes más significativos, ni la relación docente – alumno ha de concretarse sólo entre sus paredes. Hoy, la iniciativa y la creatividad son algunas de las cualidades personales más apreciadas, pero también la capacidad de trabajar en equipo y de responsabilizarse de los asuntos comunes.

Apertura, dinamismo, confianza, responsabilidad, cooperación y exigencia son los rasgos que definen a las organizaciones más competentes y con mayor capacidad de enfrentarse con los retos actuales. De ahí que la flexibilidad, la capacidad de decisión y de análisis de grandes cantidades de información o el aprendizaje del trabajo en equipo, sean hoy considerados determinantes de la aptitud de los trabajadores para adaptarse a los nuevos procesos productivos. A partir de ello es menester diseñar las distintas experiencias de aprendizaje que ayudan a los alumnos a desarrollar, completar o profundizar los saberes que van adquiriendo.

8.3.- Recomendaciones para el mejoramiento de la actual política curricular

Las recomendaciones que se realizan tienen un doble nivel de aplicación: por una parte apuntan a problemas estructurales o sistémicos de la reforma curricular, involucrando a los órganos de administración y gestión del Ministerio de Educación de la Provincia y –por otra parte- a nivel institucional, enfocado hacia la implementación del DCJ a nivel áulico. Por cierto, muchas de las sugerencias que a continuación se detallan reúnen ambos aspectos.

- Redactar una nueva norma que prescriba un conjunto de mecanismos formales que garanticen un funcionamiento más orgánico de las direcciones y programas del Ministerio de Educación más directamente vinculadas al desarrollo curricular. Dada la historia de extrema desarticulación entre los diferentes programas y componentes de la administración del sector, es imprescindible que las autoridades se vean en la obligación de consultar y decidir en forma conjunta las decisiones programáticas relacionadas con el desarrollo curricular. Concretamente, deberían regularse algunos mecanismos mínimos para asegurar el diálogo y la toma de decisiones compartidas entre las unidades de

desarrollo curricular, evaluación de la calidad educativa, formación y capacitación docente, producción y distribución de materiales educativos, así como de otros programas compensatorios y de apoyo focalizado impulsados desde el Ministerio de Educación de la Nación. Aunque el funcionamiento orgánico entre unidades depende mayormente de la voluntad política y la capacidad de liderazgo del ministro del sector, muchas de las brechas de comunicación y articulación pueden ser reducidas si existe un marco normativo – procedimental que regule ciertas reglas de las organizaciones básicas que trasciendan las fronteras de turnos de gestión.

- Promover la innovación y mejoramiento del desarrollo curricular institucional mediante programas específicos. Uno de los grandes problemas de la gestión curricular de la provincia de Salta es la escasa sistematización existente sobre las condiciones y alcances de la implementación de medidas de reforma. Tales programas permitirían al Ministerio de Educación de la Provincia sistematizar informaciones relevantes para el diseño de políticas generalizadas. Estos programas en interacción con el Subprograma de Evaluación de la Calidad del Programa de Planeamiento Educativo permitirían identificar no solamente fortalezas y debilidades de la reforma curricular, sino también recoger evidencias que permitan demandar la continuidad de políticas educativas si estas resultaran efectivas.

Vale destacar que los términos de referencia y el control de calidad deberían estar referidos a los contenidos curriculares definidos por la provincia y las administraciones educativas institucionales.

- Hacer uso sistemático de los resultados de las evaluaciones nacionales y provinciales en el diseño de todos los programas mencionados.
- Promover una verdadera cultura institucional de la evaluación y no reducirla a una mera normativa a cumplir, mediante incentivos de gestión institucional.
- Fomentar el uso de instrumentos de evaluación contruidos colectivamente entre docentes y directivos para ser aplicados a todos los estudiantes de un mismo año y área de aprendizaje. Ofrecer orientaciones procedimentales específicas para que la dirección recoja los resultados, los sistematice y tome medidas remediales según las dificultades que se encuentren en total autonomía con apoyo legítimo desde el sector ministerial.
- Diseñar e implementar, en conjunto con los programas de desarrollo curricular del Ministerio de Educación de la Provincia, un programa de seguimiento a la implementación curricular en las escuelas. El

programa buscaría revelar informaciones clave sobre los grados de apropiación del currículo oficial en las planificaciones institucionales y de aula, así como sobre la cobertura efectiva de esos contenidos en aula. Esos datos, cruzados con otros ya existentes o no sobre factores asociados al aprendizaje, podrían ayudar al diseño de políticas curriculares más focalizadas para mejorar las Oportunidades de Aprendizaje en el aula.

- Perfeccionar los reportes de resultados desagregados por tipos de competencias logradas y no logradas por los estudiantes de diferentes instituciones o años escolares, de manera tal que maximice el uso pedagógico de los datos. Continuar publicando boletines con análisis de ítems seleccionados y recomendaciones pedagógicas para superar las dificultades. Universalizar la distribución de resultados a todas las escuelas.
- Diversificar los tipos de reportes según las diferentes audiencias interesadas: escuelas, direcciones generales, Ministerio de Educación, prensa, legisladores, Gobernación, empresarios y otros grupos claves de la sociedad civil.

- Impulsar un programa de selección y contratación de al menos una centena de profesores de excelencia para asistir a las escuelas públicas en su diseño e implementación curricular. Estos profesores continuarán con su labor regular de aula pero serían convocados periódicamente para participar en programas itinerantes de capacitación y asistencia técnica a las escuelas en dependencia directa del Programa de Planeamiento Educativo.
- Revisar los contenidos de las capacitaciones en servicio ofrecidas para acercarlos a las demandas más urgentes de aprendizaje, según indican las evaluaciones nacionales y provinciales.
- Formular nuevos modelos de capacitación docente en los distintos espacios curriculares, por ejemplo capacitación – acción, teniendo en cuenta que los problemas no son de contenidos sino de transmisión de los mismos.
- Garantizar la continuidad de esas capacitaciones y el reconocimiento y la cobertura a toda la población docente en servicio.
- Revisar la normativa y presupuesto centrales para asignarle a las escuelas disponibilidad horaria para el trabajo docente en equipo

rentada. Esos tiempos, denominados “horas institucionales” permitirán a los docentes reunirse con mayor frecuencia para realizar planificaciones curriculares que maximicen la articulación vertical y horizontal de los contenidos. Se requeriría además que los Supervisores verificaran que esas horas se dedican al trabajo específico para el que fueron asignadas. En las zonas rurales, ese tiempo debería ser ampliado para permitir a los docentes desplazarse hasta un punto de reunión, al menos una vez al mes. Las experiencias en redes de docentes y de grupos de interaprendizaje ya han demostrado ser sumamente valoradas por los docentes. Además las experiencias de desarrollo curricular observadas en las escuelas muestran que, aún en las condiciones contextuales más adversas, directivos y docentes pueden llevar a cabo una gestión pedagógica y curricular sobresaliente.

- Puesta en marcha, a escala institucional, de programas compensatorios que introduzcan criterios de equidad educativa. En las escuelas es necesario un replanteo integrado que permita un acercamiento comprensivo en torno a las funciones necesarias del EGB3 vinculadas al mundo del trabajo y/o a la continuación de estudios superiores.

- Reforzar a nivel institucional, el trabajo de coordinación intra e interareal, de proyectos conjuntos, de equipos de apoyo al alumno y de articulación con otros ciclos e instituciones. Fundamentalmente generar la figura del Coordinador de EGB 3 en aquellas instituciones donde se halla fragmentada, hasta tanto la política educativa provincial tome decisiones serias en torno a la ubicación definitiva en función de dependencia de esa nueva entidad pedagógica cuyo peso curricular debiera recaer en el Nivel Polimodal.
- Reasignación paulatina de las cargas horarias a nivel institucional, mediante la elaboración de un meduloso estudio provincial que alumbre un reglamento en la materia, con el ulterior objetivo de neutralizar la problemática del profesor taxi de los establecimientos ex – secundarios.

Las recomendaciones aquí presentadas, como se anticipó al inicio de la sección, no pretenden ser exhaustivas ni excluyentes. El universo de acciones posibles es vasto y dependiente de la coyuntura política al momento de tomar decisiones. El acento fue puesto, primordialmente, en las medidas de acción que son posibles si existe voluntad política de realizarlas y que, según indica la experiencia tienen el mayor impacto potencial positivo sobre los aprendizajes para TODOS los alumnos, según datan experiencias en otros países. El impacto efectivo, de llevarse a cabo estas acciones, será materia de futuras

investigaciones y de aprendizaje para las autoridades responsables de la conducción político educativa salteña.

Como dimensiones de análisis del proceso de reforma curricular de la provincia de Salta, resultaría óptimo poder considerar lo político, lo conceptual y lo gestional, que en la práctica son aspectos de un mismo proceso.

En nuestra sociedad se observa una auténtica apetencia por tener educación. La educación, en este caso, la podemos definir como el conjunto de aspiraciones, deseos y necesidades de la población en el terreno educativo (demandas bien individuales y sociales) y formuladas por la sociedad con objeto de satisfacer sus necesidades y basadas en el hecho de que la educación es siempre un bien para la sociedad⁹⁹.

Existió desde 1995 en Salta, una reconocida urgencia de contar con nuevas decisiones curriculares, derivadas de la necesidad de revertir la tendencia a una contribución degradada de la educación al desarrollo personal, económico y social. Pero como todo proceso de construcción de consensos requiere de mucho tiempo, más aún si tomamos en cuenta la fragmentación real existente entre académicos e intelectuales por un lado y políticos por el otro; esto para quienes conviven en un contexto diferenciado por la disociación entre crítica y acción.

⁹⁹ BRUNET ICART, I. – VALERO IGLESIAS, L. (1998:26) **Educación y Economía**. Barcelona

En el marco de esta constelación, en Salta, existió precisión desde los decisores provinciales por limitar y acelerar los procesos de consulta y participación a un mínimo necesario para legitimar gestiones, alternativas y propuestas emanadas de los equipos técnicos cercanos. Definición que trajo indudablemente aparejada la consecuente pérdida de oportunidades de mejorar la calidad y la capacidad de orientación de la acción que pueden tener los materiales curriculares surgidos de genuinos procesos de consulta y participación.

A lo largo de este proceso de reforma curricular provincial se hacen notorias las tensiones referidas a los fundamentos, perfiles de egresados, la forma en que se debería responder a las diferentes situaciones contextuales, la selección y organización de los contenidos, los límites entre los distintos niveles de especificación curricular, entre otras. Tensiones estas de cuya resolución depende finalmente el tipo o modelo de materiales curriculares que se elaboran. Indiscutiblemente se acompañan por otro lado de desafíos de gestión curricular, que deben resolverse y que aún no fueron atendidos.

La existencia de diferentes tiempos que pueden caracterizarse como políticos, técnicos, burocráticos y pedagógicos, demandan de nuevos tipos de profesionales que posean competencias emanadas de un viejo sistema educativo en instituciones devastadas por años de deterioro de los aparatos estatales, abandonadas a su suerte por el sistema político, en especial durante los gobiernos militares.

Hoy vemos en Salta, cómo el proceso de reforma curricular se acompañó mediante una fuerte inversión en infraestructura, con la construcción de nuevas escuelas y la refacción de otros mil edificios, la erradicación de escuelas rancho y la creación de albergues. Continuó con el suministro eléctrico y de gas, servicios de comunicación telefónica, provisión de laboratorios, bibliotecas, armarios, pizarrones y textos. Se cuenta además con la conexión de cuatrocientas escuelas a Internet, la capacitación de los docentes y la modernización del sistema administrativo central¹⁰⁰.

El proceso contemporáneo de reforma curricular en Salta ha sido prolífero en papeles y acompañamiento técnicos masivos. Sin embargo nada de ello permite afirmar aún que el movimiento de reforma curricular es verdaderamente exitoso.

Las referencias ideológicas que sostuvieron el armazón de la sociedad están cambiando y ello genera tensiones e incertidumbres que afectan directamente al sistema educativo. El mundo de la modernidad y el de la ilustración han dejado de ser en gran medida los referentes sobre los que se montó la sociedad que hasta hoy se estaba viviendo. La visión de un mundo unívoco y la concepción totalizadora de la realidad, con certidumbres fuera de toda prueba, hoy se han superado. Hay que aceptar que se vive un mundo

¹⁰⁰ Comentario extractado del artículo publicado por el Ministerio de Educación de la Provincia en el Boletín Oficial de Marzo – Calidad Educativa: Transformaciones educativas para mejorar la calidad.

diferente en el que el conocimiento y el saber adquieren día a día un papel predominante, papel que se construye de manera y forma diferente¹⁰¹.

Resulta imprescindible tocar intereses para programar y concertar con los interesados, a los fines de lograr el éxito del proceso de reforma curricular, más aún en los niveles donde en su interior requieren grandes cambios como lo son Educación Polimodal y Superior.

La gran cuestión sería si la provincia y sus actores están en condiciones de llevar adelante esos cambios, con qué inversión y en qué plazos.

En este marco de cosas la educación adquiere un protagonismo nuevo, esencial. Se convierte en la piedra clave del desarrollo social y, desde una visión progresista no puede ser contemplada solamente como un gasto social ni más¹⁰².

¿Es posible pensar una “Educación” con mayúsculas sin haberla planificado a partir de la investigación?

En algunos casos la demanda de educación puede no coincidir con la necesidad social, ya que un aumento excesivo en la demanda acarrea efectos sobre la economía general del país pues conlleva que el aumento en el número de alumnos, obliga a contratar nuevos profesores, con el consiguiente aumento

¹⁰¹ Brunet Icart, I – Valero Iglesias, L- (1998:155-156) Ob.citada

¹⁰² Brunet Icart, I – Valero Iglesias, L- (1998:156) Ob. citada

de los presupuestos. La educación bajo estos parámetros puede ser considerada tanto un bien de consumo como de inversión. Consumo en cuanto obliga a un gasto, a un desembolso; inversión en cuanto es medio de proporcionar personal cualificado a una economía en crecimiento¹⁰³.

Hoy se asiste al fin de una década y más que una época de cambios, se vive un cambio de época. Ésta viene aparejada de nuevos interrogantes y nuevos desafíos para la educación y la enseñanza; obliga a completar y evaluar los cambios iniciados, cerrar la agenda pendiente y avanzar en el diseño de una nueva generación de reformas. Así lo amerita un contexto emergente al que se caracteriza por una globalización más acentuada, una revolución electrónica, cambios en la productividad del conocimiento sumado a profundas transformaciones en la estructura demográfica de los países, en la composición de las familias, el papel de la mujer en la sociedad, el debilitamiento de los lazos comunitarios y la irrupción de fenómenos como la violencia y la droga. A todo lo que se suma una dinámica social y económica, que agrupa a genes y actividades valiosas en el mundo y excluye de las redes a quienes no tienen posibilidades de acceder y manejar información disponible ni de adaptarse a la aparición de nuevas tecnologías que, además, se introducen aceleradamente en los sistemas escolares.

Una reforma educativa debe, necesariamente, atender los cambios radicales sin descuidar los incrementales.

¹⁰³ Brunet Icart, I – Valero Iglesias, L- (1998:26) Ob. citada

9.- GLOSARIO

Contenidos: refiere en este trabajo a todos los tipos de prescripciones sobre cobertura curricular, independiente de la orientación epistemológica y pedagógica que los sustente.

Desarrollo curricular: aspecto de la política educativa que implica la elaboración, diseño, implementación y evaluación de las metas de aprendizaje de los sistemas educativos nacionales, provinciales e institucionales. Implica un conjunto de acciones, insumos y actores complejamente interrelacionados entre sí.

Currículo – currículum: se utiliza para denotar los documentos concretos de prescripción curricular de los sistemas estudiados (provincial, institucionales).

Acuerdos marcos: el proceso de desarrollo curricular no es un proceso aislado de la reforma curricular del país sino que responde a lineamientos concretos de políticas educativas nacionales y provinciales. Esta reforma curricular implica diferentes niveles de elaboración y concreción curricular.

Competencias complejas: debemos interpretar esta expresión en el marco de saberes que reflejan la capacidad definitivamente lograda de combinar saberes básicos conforme al grado de dificultad de la situación en la que una persona debe actuar, pudiendo entonces responder con una síntesis pertinente.

Expectativas de logro: constituyen el componente curricular que explicita las intencionalidades educativas en término de competencias a lograr por los/as alumnos/as al finalizar un período.

10.- ACRÓNIMOS

BM: Banco Mundial

BID: Banco Interamericano de Desarrollo

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe

ONG: Organización No Gubernamental

PROMEDLAC: Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (UNESCO)

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

OREALC: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe

CFCyE: Consejo Federal de Cultura y Educación de Argentina

PRISE: Programa de Reformas e Inversiones del Sistema Educativo (Argentina)

CBC: Contenidos Básicos Comunes (Argentina)

DCJ: Diseño Curricular Jurisdiccional (Salta)

PEI: Proyecto Educativo Institucional

PCI: Proyecto Curricular Institucional

PA: Proyecto Educativo Áulico

EGB: Educación General Básica

EGB3: Tercer Ciclo de la Educación General Básica

11.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Administración Nacional De Educación Pública Y Consejo Directivo Nacional (1998): La Educación Uruguaya. Situación Y Perspectivas, Basado A Su Vez En La "Exposición De Motivos Del Proyecto De Rendición De Cuentas Y Balance De Ejecución Presupuestal. Ejercicio 1997", Montevideo. Tomado De <[Http://Www.Preal.CI](http://www.Preal.CI)> (Acceso El 29 De Junio Del 2000).

Aguerrondo, I. América Latina Y El Desafío Del Tercer Milenio. Educación De Mejor Calidad Con Menores Costos. PREAL. Documento N° 10

Asociación De Graduados En Ciencias De La Educación (1994) Revista Argentina De Educación. Año XII – N° 22

Ascolani,A. Comp. (1999) La Educación En La Argentina. Estudios De Historia. Ediciones Del Arca. Rosario

Bravslavsky – Tedesco – Carciofi (1983) El Proyecto Educativo Autoritario. Argentina 1976-1982. FLACSO. Bs. As.

Braslavsky, C. (1998): El Proceso Contemporáneo De Transformación Curricular En La República Argentina, incluido en Filmus (1998, comp.), pp. 365-402.

Adams, Jacob Jr. & Michael Kirst (1999) New demands and concepts for educational accountability: Striving for results in an era of excellence. En AERA (1999) Handbook of Research on Educational Administration. 2^{da} edición. Capítulo 22.

Braslavsky, Cecilia (1999) Re-haciendo escuelas: Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana. Santillana-CAB. Buenos Aires.

Braslavsky, Cecilia & Gustavo Cosse (1996) Las actuales reformas educativas en América Latina: Cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. PREAL.

Brunet Icart, I. - Valero Iglesias, L. (1998:26) Educación y Economía. Barcelona

Brunner, J.(2000) Educación: Escenarios de Futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información. Documento N° 16 PREAL

Carli, S. (2000) La educación pública en la Argentina contemporánea. Una exploración d e la historia reciente (1960 – 1990) Revista del IICE. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Bs. As.

Carli, S. (1995) Entre Ríos. Escenario educativo. 1883-1930. Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná. Paraná.

Carli, S. (2000) La cuestión de la infancia: derechos del niño y educación pública. Hipótesis sobre la historia argentina contemporánea. Revista Sociedad. N° 15 Facultad de Ciencias Sociales. UBA Bs. As.

Castell, M; Ipola, E. (1981) Metodología y epistemología de las ciencias sociales. Madrid. Ed. Ayuso

Comisión Internacional Sobre Educación, Equidad Y Competitividad Económica (1998: 5): El Futuro está en Juego, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, <<http://www.preal.cl>>, abril de 1998 (acceso en junio del 2000).

Coraggio, J.L. y Torres, R.M. (1999) La Educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos. Niño y Dávila

Corrales, Javier (1999) Aspectos políticos en la implementación de las reformas educativas. PREAL. Documento 14.

Delors, J. (1996) La educación encierra un tesoro. Santillana -Madrid

Dussel, Inés (2001) Los cambios curriculares en los ámbitos nacional y provinciales en la Argentina (1990-2000): Elemento para su análisis. Borrador. FLACSO.

Eisner, E. (1994) Cognición y Curriculum. Una Visión Nueva, Amorrortu Editores, Buenos Aires.

Feldfeber, M. (1999) Estado y educación en la Argentina de los '90 en Ascolani, Adrián (comp) La educación en la Argentina. Estudios de historia. Ediciones del Arca. Rosario.

Filmus, D. (comp.) (1994) Para qué sirve la escuela. Tesis. Bs. As. El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científico tecnológicas.

Filmus, D. (1998, comp.): Las Transformaciones Educativas en Iberoamérica. Tres Desafíos: Democracia, Desarrollo e Integración, Editorial Troquel y Organización de los Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Buenos Aires.

Filmus, Daniel (2002) La descentralización educativa en Argentina: El nuevo papel de los gobiernos locales frente a las desigualdades. En Escuelas que aprenden y se desarrollan. 1er Seminario Internacional: Investigación para una mejor educación. UPCH. Lima.

- Fullat Genis, O. (1998) Filosofía de la educación. Barcelona Ed. Vicens – Vives
- Gajardo, Marcela (1999) Reformas educativas en América Latina: Balance de una década. PREAL, Documento 15.
- Gentile, P. (1994) Proyecto neoconservador y crisis educativa. CEAL. Bs. As.
- Habermas. J (1985) Conciencia moral y acción comunicativa. Barcelona . Ed. Península.
- Hanson, M. (1997) La descentralización Educativa. Problemas y Desafíos. PREAL – Documentos, Santiago Chile
- Hoy, Wayne & Cecil Miskel (1996) Educational administration: Theory, research and practice. 5ta ed. Mc Graw-Hill. New York.
- Lafourcade, Pedro (1998) La evaluación en organizaciones educativas centradas en logros. Editorial Trillas.
- Latorre, A.; del Rincón, D; Arnal, J. (2003) Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona. Ed. Experiencia
- Marquez, A. D. (1995) La quiebra del Sistema Educativo Argentino. Política educacional del neoconservadurismo. Libros del Quirquincho. – Uruguay
- Ministerio de Educación de Argentina (2000) La estructura curricular básica del tercer ciclo de la EGB en ocho jurisdicciones. Informe de Investigación. Material de circulación interna.
- Ministerio de Educación de Argentina (1999) Investigación: Estado de situación de la transformación curricular e institucional. Informe de los primeros resultados para el año 1998.
- Naradowski, M. (1996) El lado oscuro de la luna. El temprano siglo XIX y la historiografía educacional argentina. En Cucuzza, H. (comp.) Historia de la educación en debate. Bs. As. Miño y Dávila
- P.R.I.SE. META X - Equipo Curricular (1999): Monitoreo de EGB3 en Salta: Informe de Resultados, Programa de Planeamiento Educativo, Ministerio de Educación de Salta, Salta.
- Puiggrós, A. Sujetos, disciplina y currículum. Editorial Galerna. Tomo 1 Bs. As. 1990 Cap. 3
- Puiggrós, A. (1984) La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas. Editorial Nueva Imagen. México

Puiggrós, A. (1995) *Volver a Educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Edit. Ariel Bs.As.

Redondo, P. (1999) *Las escuelas en los márgenes*. En Puiggrós, Adriana y otros. *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. Homo sapiens ediciones. Rosario. 1999

Romero; J. L. (1993) *Breve Historia de la Argentina. Temas Básicos – Bs. As.*
SARMIENTO, D. (1950) *La educación popular en Obras Completas de Sarmiento. Tomo XI. Luz del día. Bs. As.*

Southwell, M. (1997) *Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo*. En Puiggrós, Adriana (direc) *AAVV Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Galerna. Tomo 8 Bs.As.

Ostrom, Elinor (1998) *A behavioral approach to a rational choice theory of collective action*. Presidential Address, American Political Science Association, 1997. *American Political Science Review*, 92, 1, 1-22.

Palamidessi, Mariano (1997) "Órdenes del saber y fuerzas subjetivadoras en el discurso curricular: Una lectura del *Programa de Educación Primaria* y del *Plan de Estudios* del Consejo Nacional de Educación (1961) [Argentina]. *Propuesta Educativa* 8(16).

Sacristán, J. (1998) *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid.

Sergiovanni, Thomas et al (1999) *Educational governance and administration*. 4th ed. Allyn and Bacon: USA.

Stake, R. E. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata. Madrid

Tedesco, J. C. (1970) *Educación y sociedad en la Argentina 1880 – 1900*. Bs.As.

Terigi, Flavia (1999) *Curriculum: Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana. Buenos Aires.

Tyler, R.W. (1949) *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Winkler, Donald & Alec Ian Gershberg (2000) *Los efectos de la descentralización del sistema educacional sobre la calidad de la educación en América Latina*. PREAL, Documento 17.

Wiñar, D. (1974) Aspectos sociales del desarrollo educativo argentino, 1900-1970 en Revista del Centro de Estudios Educativos. ;México Vol. 4 N° 4 p.29-34
Wilson, (s/f: 12): "Reforma de la Educación Vocacional y Técnica en América Latina", Programa de Promoción de Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, <<http://www.preal.cl>>, sin fecha (acceso julio del 2000).

12.- ANEXOS

12.1.- Anexo Instrumentos

**SEGUIMIENTO SOBRE LA IMPLEMENTACION DE EGB3
ANEXO INSTRUMENTOS
ENTREVISTA A DIRECTIVOS**

I – DATOS DEL DIRECTIVO

1.- Cargo	
1. Director	
2. Vicedirector	
3. Secretario/a	
4. Maestro a cargo	

2. Sexo	
1. Femenino	
2. Masculino	

3. Edad	
Años	

II - PERFIL DEL DIRECTIVO

4. ¿Qué título posee?	
1. Maestro normal / nacional	
2. Profesor/a de Enseñanza Preprimaria	
3. Profesor/a de Enseñanza Primaria	
4. Profesor/a de Enseñanza Media ¿Cuál?	
5. Profesor/a de Materias Especiales ¿Cuál?	
6. Otro título docente ¿Cuál?	

5. ¿Cuántos años de antigüedad tiene en el cargo directivo en esta escuela?	
---	--

6. ¿Cuál es la situación de revista en el cargo directivo?	
1. Titular	
2. Interino	
3. Suplente	
4. Otros ¿Cuál?	

7. ¿Cuántas horas semanales permanece en esta institución? (horas reloj)	
--	--

8. Tipo de escuela	
EGB completa	
EGB 3 y Polimodal	
EGB 3 independiente	

III – GESTION INSTITUCIONAL

III.1 - Población y matrícula que atiende

9. ¿Cómo caracterizaría a los alumnos de EGB 3? Aspecto socioeconómico, aspecto cultural, condición laboral, escuelas de origen, rendimiento, inclusión de nueva matrícula y deserción

.....
.....

En el equipo docente		
Con los padres		
Otros		

12. Si tuvo dificultades para completar la planta docente para el tercer ciclo, señale.

.....

13. Indique si realizan actividades conjuntas entre los maestros y los profesores del tercer ciclo de la EGB, ejemplifique y describa cómo se organizan y quién las coordina.

.....

14. Especifique si la institución tiene (o está elaborando) un PEI (años '98 o '99)

.....
.....

15. Si contestó negativamente, aclare la causa

.....
.....
.....
.....

16. Si contestó afirmativamente ¿podría describir brevemente en qué consiste?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

17. ¿Qué metas y acciones están previstas en el PEI en relación con EGB 3?

.....
.....
.....
.....

18. Señale qué tipo de variaciones hubo en el PEI desde el inicio de su implementación

.....
.....
.....
.....

19. Precise el cargo que ocupa el rol de coordinador de ciclo

.....
.....
.....

20. Enuncie brevemente las tres principales funciones y tareas que desempeña el coordinador de ciclo en su escuela.

Función	Descripción
1	
2	
3	

21. Señale logros y dificultades que existen en el desempeño de este rol de coordinación de ciclo

Logros	Dificultades
1.	1.
2.	2.
3.	3.

IV – REFORMA EDUCATIVA Y EGB 3

IV.1 - Percepción de la reforma educativa

22. ¿Qué opinión le merece la propuesta para el tercer ciclo en la provincia? Señale tres aspectos positivos y tres negativos justificando los mismos.

Aspectos Positivos	<i>Aspectos Negativos</i>
1.	1.
2.	2.
3.	3.

23. Señale tres aspectos positivos y tres negativos de la implementación del tercer ciclo en su escuela justificando.

Aspectos Positivos	<i>Aspectos Negativos</i>
1.	1.
2.	2.
3.	3.

24. De lo detallado a continuación seleccione tres aspectos de la reforma educativa que impactan más notoriamente en la institución que usted conduce. Describa brevemente el cambio producido.

Aspectos	Importancia	Justificación
Reorganización del espacio escolar		
Reorganización del tiempo escolar		
Integración del personal docente		
Construcción curricular		
Elaboración de proyectos conjuntos		
Redefinición de roles		
Cambios de las funciones de la escuela		
Espacios de Orientación y Tutoría		
Modificación de la calidad educativa		
Modificación de la Retención		
Estrategias didácticas		
Otros (especificar)		

25. Explícite la función de este ciclo educativo

.....

.....

.....

.....

.....

(Alternativas para facilitar la respuesta: formación de la personalidad; preparación para la vida; cultural general; formación para el trabajo; formación para estudios superiores; aprendizajes de pautas de convivencia; conocimientos y habilidades; otras; etc.).

IV.2 - Acerca de la enseñanza

26. ¿Cuáles son las competencias prioritarias para formar en EGB3?

29. ¿En qué áreas se presentaron más conflictos?

.....

30. ¿Qué tipo de conflictos se presentaron?

.....

31. ¿A qué los atribuye?

.....

32. ¿Con qué materiales curriculares trabajan en su escuela?

Material	Uso	Ventaja - desventaja
CBC - Nacional		
Diseño curricular provincial		
Desarrollos curriculares		
Otros (especificar)		

33. Describa las acciones o tareas específicas que apunten al fortalecimiento de la articulación entre los ciclos y con el nivel polimodal, si las hubiere

.....

34. Detalle brevemente los Proyectos de Orientación y Tutoría que se han definido en su escuela. Especifique quien los coordina.

.....

IV.3 - Acerca de la evaluación

35. Enuncie a su criterio, lo positivo y lo negativo de la nueva normativa de evaluación en EGB 3

.....

36. Comente cuáles son las instancias de evaluación a nivel docente

.....

IV.4 – Acerca del rendimiento y retención en la EGB 3

37. ¿Cómo se orienta el rendimiento en términos de logros de aprendizaje de los alumnos del tercer ciclo de esta institución?

Rendimiento	
1. Bajo	
2. Medio	
3. Alto	

38. ¿A qué atribuye tal rendimiento?

.....

.....

.....

.....

39. ¿Usted considera que los alumnos del tercer ciclo de su escuela aprenden más o menos que si se hubiera mantenido la antigua estructura educativa? Describa o especifique los cambios que percibe.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

40. ¿Se ha propuesto la institución estrategias para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los alumnos de EGB 3?

Si		No	
----	--	----	--

41. Si contestó afirmativamente, ¿podría especificar brevemente por lo menos 3 estrategias propuestas?

1.
2.
3.

42. ¿Considera que se ha producido un proceso de incremento de la matrícula en el tercer ciclo?

.....
.....
.....

43. ¿Por qué?

.....
.....
.....
.....

44. Especifique brevemente por lo menos 3 estrategias propuestas por su institución para la retención de los alumnos de EGB3

1.
2.
3.

V - Prospectiva

55.¿Dónde considera incluidos a los alumnos que actualmente están cursando el 7º, el 8º o el 9º año en su escuela, dentro de un año?

.....

(Alternativas para facilitar la respuesta: en la EGB 3; en el Polimodal; trabajando; en ningún lugar; etc.).

Referencias de la entrevista:

1. Entrevistador:
2. Acompañantes:
3. Fecha de realización:
4. Nombre de la escuela:
5. Localización:
6. Nombre del entrevistado:

ANEXO INSTRUMENTOS

Cédula a llenar por escuelas que implementa EGB 3¹⁰⁴

1. Datos básicos de la escuela

- 1.1. Nombre:
- 1.2. Dirección TE:
- 1.3. Localidad

2. Datos estadísticos

- 2.1. Matrícula actual de EGB 3 en 1999 (o copiar el cuadro 2.1 de la planilla de relevamiento anual de la REDFIE)

Secciones	Matrícula					
	Turno Mañana			Turno Tarde		
	7º	8º	9º	7º	8º	9º

- 2.2. Un corte 1990-1998 con la matrícula final de cada escuela para evaluar desgranamiento (**evaluar factibilidad**)

Matrícula por sección									
	90	91	92	93	94	95	96	97	98
1º									
2º									
3º									
4º									
5º									
6º									
7º									
8º									
9º									
Total									

2.2. Ausentismo

Presentismo – Ausentismo (<i>todo el año 1998</i>)															
Secciones de EGB 3	Marzo			Abril			Mayo			Junio			Julio		
	P	A	%A	P	A	%A	P	A	%A	P	A	%A	P	A	%A

¹⁰⁴ Se toma como base la propuesta de cédula institucional desarrollada en “La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: las escuelas técnicas y el mundo del trabajo” de Gallart. Cuaderno CENEP N° 33-34

12.2.- Anexo Estadístico

- Estado actual de la implementación de la Ley Federal por unidades/ciclos educativos.
- Localización de la matrícula de EGB3 en la Dirección de EGB
- Localización de la matrícula de EGB3 en la Dirección de Polimodal
- Localización de matrícula de EGB3 en la Dirección de Privada
- Matrícula de la Dirección de EGB
- Información sobre cobertura
- Proyección de la matrícula de EGB3 para el año 2000
- Matrícula y Repitencia por Departamento y Localidad

Provincia de Salta
Ministerio de Educación
 Programa Planeamiento Educativo

AÑO 1999

ESTADO ACTUAL DE LA IMPLEMENTACION DE LA LEY FEDERAL POR UNIDADES/CICLOS EDUCATIVOS - EN EDUCACION COMUN

UNIDADES/CICLOS	SECTOR ESTATAL
INICIAL	678
EGB1 Y EGB2	712
EGB3 EN LA DIRECCION DE EGB	675
EGB3 EN LA DIRECCION DE POLIMODAL	108
MEDIO/POLIMODAL	147
SUPERIOR NO UNIVERSITARIO	32

PROYECTO 7 - PLAN SOCIAL EDUCATIVO	117
ESTABLECIMIENTOS DE PERSONAL UNICO	209
PERSONAL UNICO - CON DESIGNACION DE UN MAESTRO DE GRADO	167

Incluidas dentro de las Unidades/Ciclos Estatales

UNIDADES/CICLOS	SECTOR PRIVADO
INICIAL	88
EGB1 Y EGB2	85
EGB3	92
MEDIO/POLIMODAL	74
SUPERIOR NO UNIVERSITARIO	33

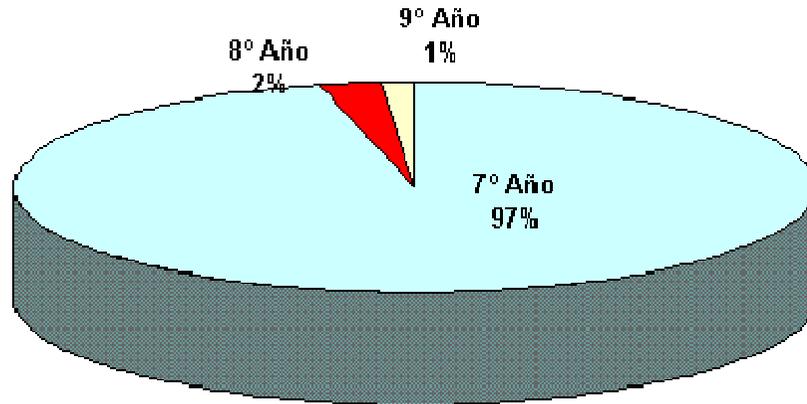
Provincia de Salta

Ministerio de Educación
Programa Planeamiento Educativo

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION BASICA
LOCALIZACION DE LA MATRICULA DEL TERCER CICLO DE EGB3 POR AÑO DE ESTUDIO - AÑO 1.999

AÑO 1999	EGB3			
	TOTAL	7º Año	8º Año	9º Año
	18510	17780	460	270

GRAFICO PORCENTUAL DE EGB3



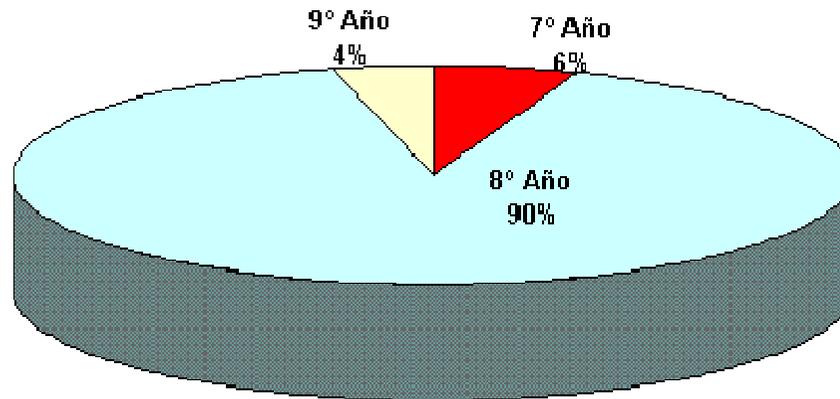
TERCER CICLO DE EGB3 EN LA DIRECCION DE EGB

Provincia de Salta
Ministerio de Educación
 Programa Planeamiento Educativo

DIRECCION GENERAL EDUCACION POLIMODAL
LOCALIZACION DE LA MATRICULA DEL TERCER CICLO DE EGB3 POR AÑO DE ESTUDIO - AÑO 1999

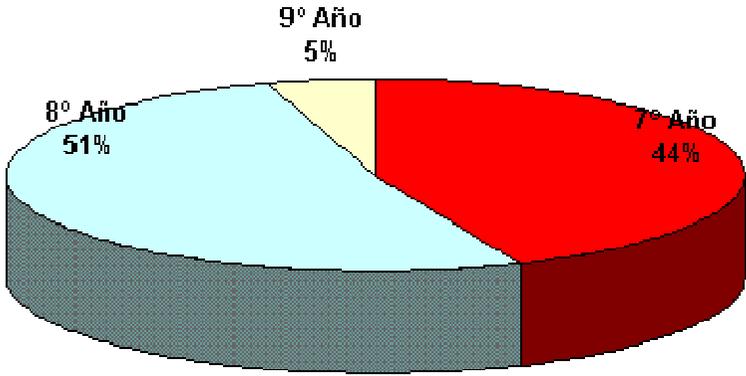
	EGB3 EN POLIMODAL			
	TOTAL	7° Año	8° Año	9° Año
AÑO 1999	16892	942	15272	678

GRAFICO PORCENTUAL DEL TERCER CICLO DE EGB3



Provincia de Salta
Ministerio de Educación
 Programa Planeamiento Educativo
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIVADA
LOCALIZACION DE LA MATRICULA DEL TERCER CICLO DE EGB3 POR AÑO DE ESTUDIO - AÑO 1.999

AÑO 1999	EGB3			
	TOTAL	7º Año	8º Año	9º Año
	6590	2876	3401	313

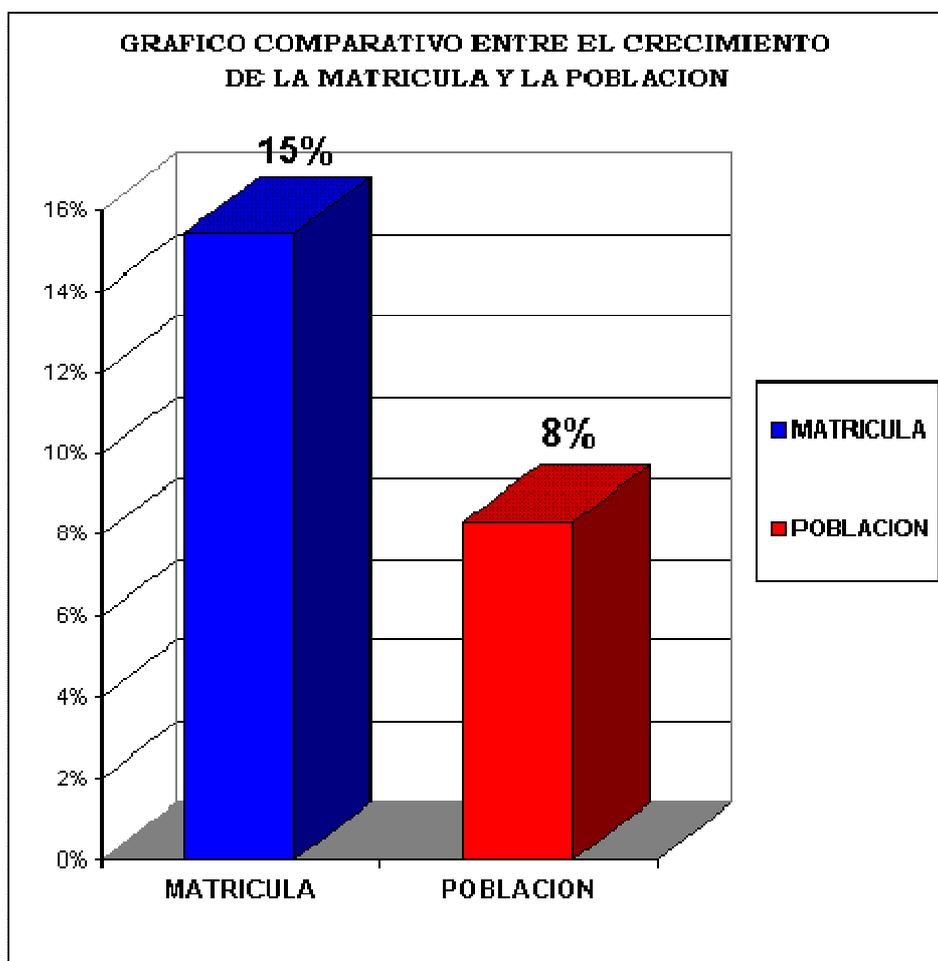


Provincia de Salta
Ministerio de Educación
 Programa Planeamiento Educativo

INFORMACION SOBRE COBERTURA

**Gráfico Comparativo Porcentual - Crecimiento de la Matrícula General
 Sobre la Población, Durante el Período de Años 1995 - 1999
 En La Provincia de Salta**

PERIODO	MATRICULA	POBLACION
AÑO 1995	286807	958094
AÑO 1999	339174	1044973
CRECIMIENTO	15%	8%



Provincia de Salta

Ministerio de Educación

Programa Planeamiento Educativo

PROYECCION DE LA MATRICULA GENERAL DEL TERCER CICLO DE EGB3 PARA EL AÑO 2000

POBLACION	TOTAL	TERCER CICLO DE EGB3		
		AÑOS/EDAD		
		12	13	14
AÑO 2000	77653	26764	25790	25099

MATRICULA PROYECTADA

	EGB3			
	TOTAL	7º Año	8º Año	9º Año
AÑO 2000	67686	23902	22952	20832

PORCENTAJE DE POBLACION CON EDAD IDEAL, ESCOLARIZADA ESTIMADA PARA EL TERCER CICLO DE EGB3- AÑO 2000

87,16%

MATRICULA PROYECTADA SEGUN TASA BRUTA DE ESCOLARIZACION DEL NIVEL MEDIO

	EGB3			
	TOTAL	7º Año	8º Año	9º Año
AÑO 2000	65229	22482	21664	21083

PROVINCIA DE SALTA
MINISTERIO DE EDUCACION

PROGRAMA PLANEAMIENTO EDUCATIVO

CANTIDAD DE ALUMNOS MATRICULADO Y REPITIENTE SEGÚN AÑO LECTIVO POR DEPARTAMENTO

Tipo de Educación: Común

CUE	DEPARTAMENTO	Nº	ESTABLECIMIENTO	LOCALIDAD	7º AÑO EGB3								8º AÑO EGB3					
					1996		1997		1998		1999		1996		1997		1999	
					MAT.	REP.	MAT.	REP.	MAT.	REP.	MAT.	REP.	MAT.	REP.	MAT.	REP.	MAT.	REP.
6600065	CAPITAL	4012	ESCUELA JULIO A. ROCA	SALTA	153	1	171	11	181	5	138	6						
6600315	CAPITAL	4021	ESC. 20 DE FEBRERO DE 1813	SALTA			68	0	91	2	103	0						59
6600314	CAPITAL	4022	DR. BENJAMIN ZORRILLA	SALTA	140	0	162	0	187	0	126	0						
6600463	CAPITAL	5020	COL. SEC.PROF. NESTOR O. PALACIOS	SALTA														
6600033	CAPITAL	5038	COL. SEC. AMERICA LATINA	SALTA														
6600276	CAPITAL	5048	COL.SEC. Nº JUANA M. GORRITI	SALTA							69	0						
6600454	CAPITAL	5071	COL. SEC. Nº 70 - LIMACHE	SALTA														
6600627	CAPITAL	5076	ESC. DE COM. ARTURO ILLIA	SALTA														
6600788	CAPITAL	5082	VICTORINO DE LA PLAZA	SALTA														
6600897	CAPITAL	5095	ESC.NORMAL SUP GRAL. M.BELGRANO	SALTA			126	0	208	0	243	2						245
6601149	CAPITAL	8016	CTRO, INTEGRAL SAN LORENZO	SAN LORENZO			3	0	11	0	5	0			8	0	15	
6600038	CAPITAL	8023	COL. DE LA DIVINA MISERICORDIA	SALTA					11	0	10	0						
6600398	CAPITAL	8078	INST.PDRE G. TOMASSINI	SALTA							111	0						
6600512	CAPITAL	8087	INST. MODELO DE ENSEÑ. PRIMARIA	SALTA	20	0	14	0	23	0	30	0						
6600413	CAPITAL	8112	COL.SAN RAFAEL ARCANGEL	SALTA	5	8	9	0	9	1	10	0						

