

# El ocaso del enciclopedismo llama mil veces. Análisis de dos reformas fallidas orientadas a jaquear la matriz epistemológica del nivel medio. Los casos de Proyecto 13 y el CBU

Verónica Tobeña<sup>46</sup>

## Introducción

Hasta hace unos pocos años no existía en el campo educativo argentino un consenso generalizado que apuntara a señalar, como fuente de las frustraciones que experimenta la escuela secundaria, al modelo de conocimiento en el que abrevia su propuesta pedagógica. El enciclopedismo se transforma en una hipótesis con alto grado de aceptación para explicar la baja intensidad de las experiencias educativas que acusa el nivel, sólo muy recien-

---

46 Dra. en Cs. Sociales (FLACSO Argentina), Mg. en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural (IDAES – UNSAM), Lic. en Comunicación Social (UBA). Investigadora Asistente del CONICET con sede en FLACSO Argentina (Área Educación - Programa Educación, Conocimiento y Sociedad). E-mail: vtobena@flacso.org.ar

temente, cuando consigue arraigarse y extenderse esta relación. Su organización en base a un paradigma epistemológico fuertemente marcado por las nociones de orden, racionalización y gradualidad y referenciado en la cultura de la Ilustración, ha sido una condición de la educación secundaria que el ámbito académico local ha desestimado toda vez que ha posado la mirada en los nuevos contingentes que acceden a la escuela para explicar por la vía de los sujetos los lamentables guarismos que arroja el nivel. Sin duda, la emergencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y sobre todo de Internet, han colaborado en generar las condiciones culturales para que la mirada se desplace de los sujetos hacia el conocimiento y la cultura que transita por la escuela. La cultura analógica que simboliza el libro como soporte central de la cultura ilustrada y el encierro de los saberes que supone el curriculum ordenado por asignaturas comienzan a desnaturalizarse con el avance de la cultura digital, la interdisciplinariedad y la transversalidad que cobran las prácticas sociales y culturales, haciendo del enciclopedismo un blanco cada vez más fácil de críticas por su extemporaneidad con los valores y conocimientos que sustentan la contemporaneidad.

Pero antes de las TIC y de Internet, es decir, antes del advenimiento de la era digital que torna patente la falta de vigencia de la propuesta cultural de la escuela, la pertinencia y el valor del enciclopedismo ya mostraba signos de agotamiento a los ojos de muchos. En rigor, la lucha contra la matriz ilustrada de la escuela lleva dadas varias batallas, y puede rastrearse *"en el debate pedagógico de por lo menos un siglo atrás, a través del movimiento escuela nueva (la idea de trabajar por proyectos), así como la necesidad de transitar del*

*contenido hacia el desempeño o conducta observable (la idea que subyace en el discurso de las competencias)" (Díaz Barriga, 2014: 9).*

La Argentina no se mantuvo ajena a este debate e impulsó iniciativas políticas que apuntaban a reformar la manera en que la escuela secundaria estructura la enseñanza así como las estrategias canónicas y rutinarias que asume su trabajo con el conocimiento. Sin embargo, estas iniciativas no lograron su cometido; sus respectivos planes de lucha no lograron jaquear la matriz ilustrada y hoy, ante la necesidad de retomar este problema que impone la revolución digital, la revisión de dichas políticas resulta de interés, ya que podríamos capitalizar algo de esa experiencia de transformación fallida.

El artículo se ocupa de pasar revista y analizar dos reformas aplicadas al nivel medio que, desde los setenta a esta parte, buscaron conmover la matriz enciclopedista de su curriculum: **Proyecto 13** (1970) y el **Ciclo Básico Unificado (CBU) en la Provincia de Río Negro** (1986-1996)<sup>47</sup>.

---

47 Queda afuera de este estudio por motivos de espacio y profundidad la reforma implementada en 1989 por el Gobierno Nacional conocida como el Ciclo Básico General (CBG), que bien podría haberse incluido en virtud de la afinidad que tiene con las seleccionadas para esta investigación. Las tres (Proyecto 13, CBU y CBG) encarnan un paquete de reformas que de haber prosperado hubieran sustanciado una alternativa educativa que *a priori* parece más capaz de entablar un diálogo con las derivas que tomo el mundo contemporáneo de lo que demuestra la propuesta escolar tradicional. He aquí el interés de seleccionarlás para esta investigación.

Existe un amplio y variado campo de indagación en torno a la cuestión de la persistencia de un curriculum volcado a las ciencias, compartimentado en disciplinas estancas, centrado en una idea erudita del conocimiento (que no se construye con los alumnos sino que se devela de arriba hacia abajo) que estas páginas intentarán explorar. El trabajo hace énfasis en esta supervivencia del enciclopedismo porque en la base de dichas reformas hay un intento por anteponer una alternativa a la organización de la vida escolar que dicha matriz promueve, pero nos encuentra en el siglo XXI en el punto de partida: el ocaso del enciclopedismo retorna porque dichas reformas no lograron conmovir la propuesta cultural ilustrada de la escuela.

¿Qué planteo está en la base de las luchas que cada una de estas reformas libraron contra el enciclopedismo?, ¿qué diagnóstico de la situación del nivel medio motorizó a cada una de estas reformas?, ¿qué constatación al nivel curricular y al nivel de la matriz cultural escolar querían superar cada una de estas iniciativas? ¿De qué modo encaró cada reforma esta lucha? ¿Con qué propuesta? ¿Cuáles fueron los lineamientos que trazó cada una de estas reformas?

¿Por qué seguimos librando la batalla contra el enciclopedismo si desde hace décadas predicamos su ocaso? ¿Cuál es la clave de su persistencia?

## **Acerca del enciclopedismo en la escuela**

La escuela moderna es una institución hija de la cultura intelectual de la Ilustración francesa y tiene en la *Encyclopédie* una referencia desde la cual construye su autoridad cultural y se inspira

para estructurar la enseñanza en disciplinas. El *arbitrario cultural* que recorta para sí la escuela configura una propuesta curricular consustanciada con el canon cultural que jerarquiza la enciclopedia, que no sólo materializa su influencia en el cientificismo humanista que adopta (Dussel, 1997) sino también en la estructuración por disciplinas del plan de estudios.

En relación a este *arbitrario cultural*, la crítica reproductivista de los años '60 y '70 se encargó de poner bajo la lupa el carácter discriminador y legitimador de las desigualdades sociales a través de la cultura que este modelo enciclopedista impuso, clasificando los saberes y jerarquizando unos por sobre otros (Bourdieu y Passeron, 1979; Foucault, 1987). Esta valoración jerárquica del conocimiento tendía a privilegiar la teoría, el pensar y lo racional y a despreciar la práctica, el hacer y lo sensible (Simondon, 2017; Darling-Hammond, 2001)<sup>48</sup>. Este mecanismo de exclusión que implica la conformación de cualquier canon no sólo excluyó los llamados saberes populares y/o folklóricos sino que también mutiló el proceso de producción de aquellos conocimientos y cuerpos

---

48 La filosofía de Descartes es la principal influencia que alimenta la impronta racionalista de nuestra cultura occidental. Dicho racionalismo divide al sujeto en mente y cuerpo y exalta la dimensión intelectual y la inteligibilidad racional del mundo (impugnando así el conocimiento basado en la experiencia y a los sentidos como fuente para la formación de ideas). De esta matriz de pensamiento cartesiana parece ser deudora la creciente separación entre teoría y práctica, entre hacer y pensar o entre trabajo manual y trabajo intelectual que caracteriza a los sistemas educativos occidentales modernos (Llamazares, 2011; Najmanovich, 2016; Aguerrondo, 2016).



científicos que sí entraron en dicho canon escolar, porque se impartieron por la escuela como una verdad definitiva, objetiva, universal y estable, sin reponer las vicisitudes de su construcción, escamoteando las luchas y disputas involucradas en su desarrollo y borrando el proceso de disciplinamiento de los saberes (Foucault, 2001) que acompañó la conformación de este canon. Sin duda el efecto más dañino que esto tuvo para la escuela fue el sesgo dogmático que adoptó en ella el conocimiento, que más que tratarse como una herramienta intelectual para habilitar el pensamiento se presentaban como verdades a las cuales había que adscribir (Dubet, 2010). El carácter abstracto que asume el saber que circula por la escuela, al condensarse en fórmulas, teorías, axiomas, conceptos, etc, que no se desarman ni se reconstruyen a partir de los procesos que los constituyen, lo tornan una fuente de discriminación y de reproducción de las desigualdades sociales precisamente porque requiere de interlocutores familiarizados en sus códigos sociolingüísticos complejos y habituados a la cultura ilustrada de la que emanan. De modo que en la naturaleza del conocimiento que transmite la escuela se cifra una fuente de discriminación evidente (Bourdieu y Passeron, 1979; Bernstein, 1994).

La estructuración por disciplinas del curriculum escolar también es deudora de la matriz enciclopedista que sustancia una obra como la *Encyclopedie*, con su discurso discontinuo, en el que el saber está representado como una acumulación de materiales dispersos, de información fragmentada, donde la comunicación y la retroalimentación entre los diversos dominios del conoci-

miento en general no se explicita<sup>49</sup>. Esa característica de la obra -su compartimentación estanca-, da por supuesto un procedimiento cognoscitivo, proyecta una forma inorgánica de operar de la mente, marcada por la balcanización. En el ámbito educativo hemos naturalizado esta manera de estructurar el curriculum por materias o asignaturas que no se conectan entre sí ni explicitan las limitaciones de esta perspectiva, y con ello velamos cómo contribuimos con esta estructura curricular a cimentar una forma de pensamiento que amputa la realidad y cosifica el conocimiento (Morin, 2002).

---

49 Es bajo la influencia de la concepción newtoniana del universo a la imagen de una máquina integrada por partes que se establece esta estructura inorgánica. El paradigma newtoniano deriva de un conjunto de leyes generales de tipo físico que forjan una forma de entender el universo y su funcionamiento como un mecanismo de relojería en el que cada parte aporta una pieza del engranaje que se articula para dar carnadura a un todo, y es bajo esta influencia que se cifra la compartimentación aludida. Esta concepción alentó un abordaje fragmentado de la realidad en tanto se creía que estudiando sus partes en profundidad podía reconstruirse el funcionamiento del todo. El supuesto era que el todo es igual a la suma de sus partes. A su vez, la imagen newtoniana del universo como un mecanismo muy aceitado, estático, movido por leyes predeterminadas e inamovibles a las cuales estaba llamada a descubrir la ciencia, fue configurando un mundo de certezas y de progreso indefinido, que para la escuela tenía como correlato la misión de formar sujetos eruditos, los cuales constituían el ideal de este paradigma (Llamazares, 2011; Aguerro, 2016; Najmanovich, 2016).

Tanto la naturaleza abstracta del saber escolar como su organización fragmentada recortan las alternativas para instrumentar su enseñanza. La propuesta pedagógica de la escuela debe entenderse como una extensión inevitable de la concepción epistemológica que está en la base: a una determinada representación del conocimiento y su funcionamiento se corresponde un esquema de enseñanza-aprendizaje compatible con esos supuestos epistemológicos. La matriz enciclopedista da pie a una propuesta pedagógica marcada por una lógica transmisiva, de sesgo academicista y fuertemente contenidista. Esta propuesta se sustanció dando forma a una escena áulica que es la que hoy persiste: el docente al frente del aula, centro de atención y polo activo de su dinámica, monopoliza con su discurso pedagógico la escena que se completa con estudiantes que se instruyen al asimilar pasivamente los contenidos vertidos por el maestro.

Si bien el maestro detenta un saber del que carecen los alumnos y su autoridad es incuestionable (*magister dixit*), cabe subrayar que la actitud acrítica exigida por aquello que se enseña en la escuela alcanza tanto a estudiantes como a docentes, porque ni unos ni otros participan de la selección de su curriculum ni están llamados a intervenir activamente en los procesos de construcción del conocimiento que por allí circula (Chevallard, 1998). Esto lleva a la reproducción de un paquete de contenidos cerrados donde el sentido está ausente, tornando difícil que el pensamiento se haga presente en el proceso educativo, que termina poblándose de conductas mecánicas. En este punto es oportuno recordar que la escuela moderna es el brazo pedagógico del movimiento ilustrado moderno y como tal tenía la misión, con la *Encyclopedie* como referente, de instalar en el sentido común de quienes pasaran por



sus aulas un pensamiento racional. En su afán por constituirse en arma del movimiento ilustrado para luchar contra la superstición, la religión y la metafísica, el enciclopedismo cultivó una ideología laicista y racional y se construyó como némesis de las sagradas escrituras, como la Biblia de la Ilustración y, paradójicamente, de a poco esto lo fue consolidando como un discurso cada vez más dogmático, contribuyendo a estabilizar sus enunciados en axiomas que se parecen a los de la fe religiosa (Dubet, 2010).

En el contexto argentino el proceso de disputas alrededor de la definición curricular terminó estabilizando un patrón cultural ligado al humanismo, tanto tradicional como moderno, favoreciendo un tipo de dominio cultural *"que permitió escasamente el experimentalismo"* (Dussel, 197: 153) y que contaba entre sus elementos distintivos *"(...) la no inclusión del trabajo, la desconfianza de la cultura contemporánea, la negación de la voz adolescente, el predominio de las formas y corrientes científicas y estéticas menos dinámicas (...)"* (Dussel, 1997: 153)<sup>50</sup>.

La propuesta educativa que materializa la escuela moderna logró imponerse gracias a que proporcionó una respuesta eficaz a las exigencias de su época (Pineau, 2001). El proyecto moderno demandaba la formación de sujetos disciplinados, capaces de manejar contenidos de diferentes campos del saber y de estructurar un pensamiento compatible con las reglas del racionalismo mo-

---

50 Para un minucioso y sistemático análisis de los bemoles que comportó la definición curricular de la enseñanza media en la Argentina, véase el libro de Dussel (1997).

dero. El sujeto erudito era el ideal de esta propuesta, que entendía que una mayor acumulación de saber individual ensanchaba las capacidades para desenvolverse en el mundo.

## **La matriz enciclopedista como hipótesis de la crisis de la escuela moderna**

La desconfiguración del orden moderno que opera de facto la era contemporánea tornó flagrante las inconsistencias de la propuesta cultural de la escuela para dar respuesta a un mundo en constante transformación. Las limitaciones que tiene la escuela moderna en virtud de su matriz enciclopedista se advierten prácticamente desde su constitución como tal, pero sólo recientemente demuestran entrañar una inconsistencia irrevocable. Algunos movimientos pedagógicos vienen cuestionando el modelo escolar tradicional que el proyecto moderno impuso y formulando propuestas alternativas a su planteo desde hace por lo menos un siglo (Escuela Nueva, Escuela Activa o Nueva Educación; Reggio Emilia; Montessori; Pestalozzi, etc.), pero la eficacia y el alcance de sus propuestas es limitado y ninguna ha logrado sustanciarse en una opción a escala masiva. En la Argentina del presente las filosofías que animaron estas propuestas se desempolvan para auscultar su potencial en un escenario como el actual y de su mano se retoma un debate pedagógico que había quedado obturado por un abordaje de la cuestión muy centrado en la dimensión organizacional de la escuela, de la que surgieron una serie de políticas educativas que pertenecen a una ola de reformas que dejan incólume la matriz en-

ciclopedista porque no hacen de la propuesta cultural su blanco sino que se concentran en flexibilizar las trayectorias estudiantiles y distintos aspectos del régimen académico<sup>51</sup>.

Las dos reformas que este artículo analiza a continuación, Proyecto 13 y CBU, están genealógicamente emparentadas con las transformaciones que muchos sistemas educativos de distintas partes del globo están experimentando para dar respuesta al cambio epocal y a las exigencias del siglo XXI. Es que a diferencia de la ola de reformas enfocada en aspectos organizacionales de lo escolar a la que aludíamos recién, éstas dos políticas se inscriben entre aquellas iniciativas que parten de identificar en la dimensión epistemológica-pedagógica de la escuela su principal nudo crítico y es haciendo foco allí que esbozan sus propuestas de cambio. Ambas reformas constituyen ejemplos pioneros en la Argentina de procesos de cambio orientados a conmover el núcleo más persistente de la escuela moderna: su propuesta cultural ilustrada de corte enciclopedista. Si bien estas experiencias se frustraron en el camino creemos que algunas de sus ideas y sus propuestas aportan pistas para desempantanar a la escuela frente al contexto contemporáneo.

---

51 Entre estas iniciativas se cuentan, por ejemplo, las Escuelas de Re-ingreso de la Ciudad de Buenos Aires (EdR), los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes en la Provincia de Buenos Aires (CESAJ) y el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes entre 14 y 17 años de la Provincia de Córdoba (PIT 14-17). Todas ellas fueron diseñadas como ofertas específicas para la escolarización de adolescentes y jóvenes que no asisten a la escuela.

La intención de estas páginas es entonces doble: por un lado, apunta a contribuir a instalar en el centro del debate aquello que desde nuestra perspectiva está en la base de la crisis de la escuela moderna, a saber, la matriz enciclopedista de su propuesta cultural; y por otro lado se propone rescatar dos reformas que a nuestros ojos constituyen abordajes posibles al problema en cuestión, de los cuales es factible aprender de cara a las transformaciones que nuestro sistema educativo necesita.

## Proyecto 13 y CBU: dos embestidas fallidas contra el enciclopedismo<sup>52</sup>

### 1. Proyecto 13: centros educativos con personal docente de tiempo completo

#### *1.1. El desplazamiento de la idea de conocimiento: De la erudición a la resolución de problemas*

Las denominadas "Escuelas de Proyecto 13", se crearon a fines de la década del '60 y principios del '70 como un ensayo que aún hoy

---

52 Este apartado fue elaborado en base al análisis de las fuentes oficiales que documentan el contenido de ambas medidas, su fundamentación, sus antecedentes y sus documentos de trabajo.

alcanza a un puñado de instituciones distribuidas en la Ciudad de Buenos Aires y en el interior del país. Se trata de una reforma acotada en cuanto a su extensión (se aplicó en 25 instituciones) y se propuso como una experiencia piloto orientada a *"implantar un tipo de organización escolar cuya eficiencia pedagógica sea superior a la actual"*.

Es, en efecto, la centralidad que la reforma concede a la dimensión pedagógica de la labor educativa lo que la vuelve una iniciativa interesante para este estudio. Esa superación en materia pedagógica se encara revisando el paradigma epistemológico que sustenta la propuesta del nivel secundario y se plantea así dos modelos alternativos para repensar la función educativa de la escuela:

---

"La educación tradicional sustenta un concepto antropológico basado en el hombre como animal inteligente. La función primordial de la educación es ejercitar en él la memorización del patrimonio cultural que la sociedad transmite a través del maestro, subyaciendo en ella una psicología de las facultades, cuya misión es poner dentro de una inteligencia reducida a memoria, lo propio de ésta: ideas, datos, conocimientos.

En la educación moderna el concepto antropológico es otro: el hombre es un organismo inteligente que actúa en un medio social. Dicho ambiente, que favorece u obstaculiza las tendencias activas del sujeto, condiciona un bien diferente en la educación, ya que ésta debe llevar al hombre a resolver problemas vitales actuando adecuadamente, no por simple acumulación de datos de la memoria".

---

El primero de estos modelos, el tradicional, reduce la inteligencia humana a la memorización y hace de la educación un medio para "llenar"



a los estudiantes de cultura, que es el combustible que una visión de la inteligencia reducida a memoria requiere para operar. Esta postura supone que cuanto más saber acumula un individuo más inteligente se vuelve. El énfasis está en el valor de aquello que sabe, en el patrimonio del que se hace acreedor gracias a la educación. El conocimiento en este modelo tiene entidad propia, es valioso *per se*; se trata de una epistemología que piensa al conocimiento como con ontología propia, autónomo del sujeto que lo produce y/o lo activa y por lo tanto independiente de su utilidad concreta y su carnadura real.

El modelo que reivindica para sí esta política es el que identifica como "educación moderna"; en esta opción la introducción del "medio social" en el que se da la acción cognitiva constituye el elemento que funciona de bisagra para el cambio de paradigma. La inteligencia humana no es una facultad que se ejerce mecánicamente y en el vacío, sino que es "una tendencia del sujeto" que encuentra en el medio en el que actúa condiciones favorables o desfavorables para su emergencia. Parafraseando a Edgar Morin (2002) "no se trata de llenar las cabezas sino de hacer bien las cabezas" para esta propuesta, ya que la educación *"debe llevar al hombre a resolver problemas vitales actuando adecuadamente, no por simple acumulación de datos de la memoria"*. La educación, en esta versión, no tiene como objetivo producir sujetos eruditos o cultos, sino formar hombres que sean capaces de movilizar sus aprendizajes para aplicarlos a situaciones en las que éstos se vuelven significativos. Esta es una alternativa en la que el sujeto y el contexto importan tanto como el texto (el conocimiento) que deja de concebirse como una abstracción para pasar a ser una herramienta indisociable de su uso y de su contexto de aplicación, porque no tiene sentido *per se* sino que éste depende de la trama en la que se considere.

## 1.2. Estrategias orientadas a corroer el trípode de hierro

La reforma apunta precisamente a conmovir aquello que Flavia Terigi (2008) señaló como el *trípode de hierro* del formato escolar moderno, cuyos elementos son: 1) la clasificación disciplinar del curriculum; 2) la designación de los profesores por especialidad; y 3) la organización del trabajo docente por horas de clase al frente de alumnos. Las escuelas de Proyecto 13 plantean como estrategia para conjurar este núcleo resistente al: "profesor por cargo, (de tiempo completo y/o parcial)"<sup>53</sup>, la "reducción del número de materias diarias", la "reestructuración de los programas", el "agrupamiento de materias", la "departamentalización por áreas", la "programación de actividades co-curriculares y extra-clase", el "estudio de un régimen de califica-

---

53 “1. Los profesores de tiempo completo y de tiempo parcial -de 20 horas reloj semanales- constituirán del 60 al 70% del plantel de cada establecimiento.

2. Los restantes tipos de cargos se distribuirán de acuerdo con las exigencias del plan de estudios.

3. Los profesores que se desempeñan por horas de cátedra representarán el menor número posible del plantel”.

“Los profesores que se desempeñan en cargos, ya sean éstos de tiempo completo o de tiempo parcial, destinarán del 70 al 75% de sus horas de trabajo a las actividades educativas directamente vinculadas con el plan de estudios.

Las tareas extra-clase comprenderán del 25 al 30% de las horas semanales propias de cada uno de los cargos. La mayor parte del tiempo extra-clase de cada profesor se empleará en los servicios y actividades extra-programáticas destinadas a los alumnos. El resto se destinará a las actividades, obligaciones profesionales y administrativas y perfeccionamiento del profesor”.

ciones, exámenes y promociones" alternativo al vigente en el caso de que la experiencia lo demande. Este es el paquete de medidas con el que esta iniciativa se propone reinventar los roles de docentes y alumnos y resignificar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La medida central es la institución del "profesor por cargo" que introduce una forma de contratación del plantel docente que abandona a las horas cátedra como criterio de reclusión, para articularlos a la institución como docentes de la casa. Esto implica una dedicación al trabajo institucional que no se reduce a la labor educativa que se desempeña en el aula frente a los alumnos, sino que contempla un tiempo adicional que está afectado para el ejercicio de la profesión docente, y por lo tanto es complementario y fundamental para la preparación de las clases (las denominadas "tareas extra clase"), y no puede quedar librado a la iniciativa y los recursos del docente. Con esta medida la política apunta a brindar las condiciones materiales para institucionalizar una práctica docente consustanciada con el proyecto educativo del establecimiento en cuestión, con margen para planificar sus estrategias de enseñanza, reflexionar sobre su labor, retroalimentar su trabajo con el plantel docente de su escuela y su equipo directivo y pedagógico, articular su propuesta con la de otros colegas, generar iniciativas extra-programáticas, disponer de tiempo para su capacitación, consolidar el vínculo con los estudiantes, etc.

La disponibilidad de una masa de docentes estables hace a un recurso institucional que ofrece alternativas para conmover ciertos aspectos de la organización escolar. Por ejemplo, la "reducción del

número de materias"<sup>54</sup>, la "reestructuración de los programas"<sup>55</sup> y el "agrupamiento de materias"<sup>56</sup> que impulsa esta política encuentran en el profesor por cargo una condición de posibilidad. Sin la dinámica habitual derivada de las contrataciones docentes por hora cátedra -que deviene en el célebre "profesor taxi" -, la disponibilidad de un plantel fijo de docentes dedicado con mayor exclusividad a las escuelas en las que trabajan, ofrece un escenario cotidiano apto para la elaboración de una propuesta institucional que descansa en el trabajo en equipo, el intercambio interdisciplinario, la flexibilización horaria y que ensaye otras estrategias de enseñanza y otras formas de tramitar el plan de estudios y organizar su dictado.

---

54 *“La reducción del número de asignaturas diarias mediante la organización de unidades horarias de distinta duración (30, 40, 60, 80 minutos, etc.). El horario será flexible y acorde con las tareas a cumplir”.*

55 *“Reestructuración de los programas con el doble propósito de actualizarlos paulatinamente y de organizarlos en unidades didácticas amplias, que posibiliten la correlación y la adopción de una metodología moderna. Toda reestructuración deberá realizarse sin que altere la esencia del programa a fin de no dificultar los pasos de alumnos a otros establecimientos o su normal promoción por asignaturas”.*

56 *“Agrupamiento de materias a cargo de un solo profesor y, cuando sea factible, con una sola programación. Al respecto, será necesario estudiar la conveniencia y posibilidad de la fusión de materias. A los efectos de la promoción de los alumnos y del otorgamiento de los certificados de estudios, la aprobación de un área implicará la aprobación de todas las materias comprendida en ella de acuerdo con los planes de estudio vigentes”.*



Sin duda, estos cambios al nivel de los programas de estudio, las asignaturas (su cantidad, su reagrupación, sus responsables) y las redefiniciones horarias apuntan a superar la fragmentación del saber, su balcanización y el modo arbitrario de intercalar el dictado de materias sometiendo a los estudiantes a saltar de una asignatura a otra sin más fundamentación que la que impone una ingeniería horaria difícil. Hay un intento por restituir organicidad a un cuerpo de saberes que la escuela administra de forma desmembrada, como piezas de un rompecabezas sin sentido aparente. También se busca conmover las prácticas de enseñanza tradicionales brindando condiciones a los docentes para que reflexionen entre pares sobre sus estrategias, diversifiquen su repertorio de recursos y ensayen nuevas propuestas.

Por su parte, la organización departamental es otro de los cambios que instrumenta para dar sustento a la reestructuración pedagógica que se impulsa. La departamentalización tiene el cometido de *"cubrir mediante cuerpos distintos pero conexos, las diferentes áreas de actividades"*. Entre estos "cuerpos" se incluyen como propuesta los siguientes departamentos: de orientación; audiovisual; de relaciones con la comunidad; de extensión cultural; de actividades co-programáticas; de materias afines<sup>57</sup>. El último de estos departamentos, el de materias afines, tiene como apuesta *"agrupar las asignaturas de acuerdo con las áreas, con el plantel de profesores del establecimiento o con el interés de éstos por correlacionar materias"* y

---

57 Este listado se propone como inspiración para los establecimientos pero no pretende prescribir estas opciones como un paquete cerrado ni obstar iniciativas alternativas por parte de las escuelas.



en este punto es una forma de abordar el mismo problema al que nos referíamos más arriba vinculado al saber y su tradicional compartimentación estanca y también es un espacio interesante para revisar las prácticas de enseñanza en forma colectiva. El de materias afines se propone como un cuerpo en el que confluyen docentes y saberes en virtud de su afinidad y desde el cual se aspira a motorizar la reestructuración de programas de estudio, la reagrupación y redefinición de materias, la tendencia a la interdisciplinariedad, la reflexión colectiva sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, el impulso de iniciativas extracurriculares.

La organización departamental es un elemento que introduce una cuña a la matriz enciclopedista porque contiene distintas aristas para ello, como es la interdisciplinariedad, el trabajo colectivo y la capacidad de convertir a los docentes en productores activos de sus propuestas y no como meros reproductores de un curriculum, todas condiciones que están en las antípodas del modelo tomado de la Ilustración. A su vez, las distintas líneas de trabajo que la departamentalización busca instalar habilitan la presencia en la escuela de lenguajes, dinámicas y relaciones tradicionalmente ausentes en virtud de las referencias ilustradas que asumió y de su impronta humanista (Dussel, 1997). Aludimos al espacio que estos "cuerpos" abren por ejemplo al lenguaje audiovisual y a las artes, a las relaciones con la comunidad, a las actividades co-programáticas. El departamento de orientación, por su parte, que según reza el documento se propone como *"un servicio destinado a ayudar a los alumnos"* convierte al estudiante en un actor con características específicas que la escuela debe

contemplar para adaptar su propuesta<sup>58</sup>, demostrando así que se distancia de concepciones del sujeto que lo ciñen a su dimensión racional y que atiende al carácter multifactorial que determina cualquier experiencia educativa.

### 1.3.El desplazamiento del sujeto de la educación: De los alumnos a los adolescentes

En efecto, esta es una de las definiciones de partida que asume la reforma y que es nodal para la definición pedagógica que intenta propiciar, porque tiene que ver precisamente con cómo define al sujeto al que va dirigida la educación. Dice:

---

" (...) se ha creído conveniente la transformación de los establecimientos de nivel medio en centros educativos con personal docente de tiempo completo, adecuando contemporáneamente esas casas de estudio a las necesidades actuales de la educación de los adolescentes".

---

Los estudiantes son tenidos en cuenta en su condición de adolescentes y el alumno es una figura que la escuela tiene la responsabilidad de ayudar a construir, es decir, no es natural, no basta con suponerlo. Pero además, el adolescente como sujeto al que va di-

---

58 Ese “servicio al alumno” debe estar orientado “a conocer sus capacidades, intereses y necesidades, a resolver sus problemas y a formular planes con el objeto de realizar las adaptaciones que les permitan utilizar, de forma inteligente, las oportunidades que les brindan la escuela y la comunidad”.

rigida la educación es un dato central para la reformulación de la escuela, que debe "adecuarse" a sus destinatarios. Las escuelas de Proyecto 13 así, no se limitan a brindar un servicio educativo y, con ello, a centrar su atención en la enseñanza, sino que también hacen suya la responsabilidad por el aprendizaje.

En este sentido, la transformación de ciertas escuelas a la propuesta que introduce Proyecto 13 con arreglo a "*las necesidades actuales de la educación de los adolescentes*", está marcando la importancia que concede esta iniciativa al sujeto destinatario de la educación y su contexto (histórico, social, cultural) para definir el rumbo de los cambios que se promueven. Con el adolescente y su contemporaneidad como uno de los argumentos de la propuesta lo que se introduce es un giro a la tradición ilustrada en la que abreva la escuela moderna, por la cual la transmisión educativa es entendida en términos conductistas y lineales, haciendo de la enseñanza la causa del aprendizaje, y en virtud de la cual, también, no importan los intereses, capacidades y necesidades de los estudiantes que intervienen en el proceso de aprendizaje, porque el foco está puesto en la legitimidad social de la que goza su *arbitrario cultural* y la necesidad de articular a "los nuevos" al diálogo con él. Proyecto 13 problematiza esta herencia y retoma para sus lineamientos algunos elementos en boga en el período en el que surge, como la creciente legitimidad social que ganan disciplinas como la psicología y la pedagogía, y los aportes que la perspectiva sociológica tiene para brindar, así como la actualización de las pautas culturales que enmarcan la vida social, rompiendo de este modo con el mandato de mantenerse a raya de las vicisitudes que la rodean y cultivar la endogamia. De esta manera, replantea en función de estas nuevas referencias científicas la or-

ganización escolar a partir de la introducción de nuevos soportes institucionales y poniendo en valor nuevos idearios como guía de la función educativa que debe cumplir la escuela<sup>59</sup>.

#### 1.4. Dispositivos al servicio de la reforma: Régimen Tutorial y Gabinete psicopedagógico

Entre los soportes institucionales que crea también se cuentan la dedicación exclusiva que prescribe para el equipo directivo de estos establecimientos y, como algo más específico e innovador para la época, la creación de un gabinete psicopedagógico y de un régimen de tutorías<sup>60</sup>. Estos dispositivos instituyen una red desde la cual abordar la trama social, psicológica, cultural y didáctico-pedagógica de la que está tejida la materialidad y la di-

---

59 La premisa más significativa y que merece ser subrayada para entender el cambio de paradigma que implica la propuesta tiene que ver con cómo se representa la función de la escuela esta iniciativa, al plantear que *“el fin de la educación está en la obtención de un ‘aprendizaje’, es decir en un transferir experiencias a situaciones nuevas”*. Ya no se trata entonces de integrar a las nuevas generaciones a una tradición cultural preexistente a partir de la cual puedan articularse al dialogo social, sino de pensar la educación como una herramienta para afrontar los desafíos del futuro, de lo nuevo.

60 El regimen tutorial se inspira en la experiencia puesta en marcha en la Escuela Normal Mixta “Juan Bautista Alberdi” de San Miguel de Tucumán a partir de 1962 que se juzga como una experiencia exitosa y se retoma entonces como antecedente para esta propuesta.

námica de lo escolar, aportando nuevos engranajes en los cuales hacer descansar una organización institucional de características más flexibles y dinámicas, *"que permita despertar y poner en juego sus ricas fuerzas latentes y espontáneas"*, con una comunicación más eficiente y con bases profesionales y perfiles idóneos para atender, vía el gabinete psicopedagógico y el régimen de tutoría, dos frentes que se propone abordar esta política: la dimensión pedagógica y los adolescentes.

La creación del gabinete psicopedagógico se fundamenta precisamente en la necesidad de contar con una orientación especializada que acompañe el cambio de enfoque educativo que promueve esta política. *"Este otro enfoque -consigna el documento- trae aparejado una serie de criterios diferentes en función de la política educativa, de la organización escolar, del aula como pequeña unidad social, y del alumno como integrante concreto de un grupo de trabajo"*. De estos diversos estratos emanan los fundamentos para la creación del gabinete psicopedagógico. Entre estos fundamentos, el más importante es el que hace de la planificación a nivel de organización pedagógica el motor de la modificación del ambiente escolar y de una experiencia educativa que redunde en cambios cualitativos de la conducta en los estudiantes (encarnados en el desarrollo de aptitudes, capacidades para actuar, habilidades para resolver problemas, que son los objetivos que se propone como fin este cambio de enfoque educativo). Desde luego, dicho giro amerita un docente que asuma un rol distinto al que lo tenía por el depositario de la verdad a transmitir, y aquí el gabinete psicopedagógico tiene la tarea de orientar y acompañar al profesor en la transformación que está llamada a convertirlo en *"un miembro del grupo con funciones de guía, estimulador y organizador del aprendizaje"*, lo cual



no implica más trabajo para él *"sino que lo conduce a 'trabajar mejor' sobre fundamentos científicos y cumpliendo un plan de acción"*<sup>61</sup>. Es tarea de dicho gabinete brindar esos fundamentos científicos y trazar ese plan de acción así como establecer *"los objetivos que cada escuela busca realizar concretamente"*. Por último, otro de los fundamentos de la existencia de este gabinete tiene que ver con la población destinataria del nivel secundario, los adolescentes, que se los asocia a *"una de las etapas más complejas de la vida del hombre"*. El gabinete psicopedagógico se presenta como la herramienta más idónea para asesorar en el trabajo con el adolescente, a quien *"le podrá prestar el apoyo necesario que como ser concreto requiere, para la solución de sus dificultades"*.

En suma, el gabinete psicopedagógico surge como respuesta a la centralidad que este cambio de enfoque educativo da al problema de la pedagogía, la didáctica, los procesos de enseñanza-aprendizaje y a las aristas culturales, sociales, psicológicas e

---

61 El Documento de la A.N.E.M.S. no brinda mayores precisiones sobre cómo se redefine el rol del alumno a la luz de este nuevo modelo educativo. No obstante, parece corresponderse a este docente que se perfila como un “guía, estimulador y organizador del aprendizaje”, un alumno de carácter más activo, con mayor autonomía para conquistar el conocimiento por sus propios medios. En un pasaje del documento en donde se alude a la organización de los cursos plantea una idea en sintonía con este perfil que tentativamente asignamos al alumno: *“La organización del curso mediante alumnos responsables del aula o el uso de técnicas de trabajo en grupo pueden servir no solamente para el cumplimiento de contenidos programáticos sino también para la corrección de actitudes o la solución de problemas psicosociales de alumnos”*.

históricas que intervienen en ellos. También surge como aquella herramienta con bases profesionales a la cual confiar la capacidad de experimentar y explorar alternativas acordes al cambio que la reforma busca impulsar y de acompañar y apuntalar su implementación así como de retroalimentarla.

Complementariamente, el régimen de tutorías se plantea como un instrumento para hacer llegar a docentes y alumnos estos nuevos lineamientos e impregnar a la vida escolar de una cultura de trabajo que supere el trato impersonal hacia los alumnos, que instale un enfoque colaborativo de la tarea, y que se encargue de recabar, producir y sistematizar información valiosa para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los tutores se presentan como el brazo operativo de esta reforma, como los agentes de coordinación de las tareas escolares con arreglo a las orientaciones que esta impulsa poniendo en el foco de las preocupaciones al alumno, su experiencia educativa y el contexto áulico. En este sentido, el alumno aparece en el centro de los objetivos fundamentales que se asignan al régimen tutorial, que incluyen ocuparse de *"problemas de aprendizaje de los alumnos"*; *"problemas de conducta de los alumnos"*; *"problemas sociales de los alumnos"*; *"problemas de orientación de los alumnos (personales, de estudio, vocacional y/o profesional)"*; *"una relación más vital entre el alumno y el profesor, de alumnos entre sí, de profesores entre sí, es decir, la consideración de las relaciones humanas normales"*; *"consideraciones del alumno como un ser concreto, con problemas y posibilidades"*; *"prevenir la emergencia de problemas particulares o colectivos entre los alumnos o buscar soluciones adecuadas cuando los mismos no se hayan hecho manifiestos"*; *"insuflar en la organización escolar y en la acción de los profesores el espíritu de una pedagogía de apoyo a los alumnos"*; *"pro-*

*mover un estilo de vida escolar por el cual la responsabilidad de éxitos y fracasos sea compartida por todos los miembros de la comunidad escolar, y en especial por aquellos que tienen a su cargo la dirección de la enseñanza-aprendizaje".*

La figura del tutor es estratégica, porque en su papel de coordinador de las tareas escolares con arreglo al espíritu de la reforma y en su rol propiamente de tutor de la marcha de los estudios de los alumnos -lo cual incluye velar por los aspectos psicológicos, sociales y didáctico-pedagógicos de los cursos a cargo-, en él converge un poder operativo y una masa de información de mucha significatividad para la buena implementación de esta política y sus necesarios ajustes. *"En este sentido el régimen tutorial no significa ninguna modificación administrativa ni organizativa esencial, sino que abarca aspectos técnico-pedagógicos que tratan de superar actuales defectos o faltas en este orden, habiendo sido previsto para cubrir esos claros aplicándolo sobre las estructuras vigentes".*

Dispositivos como el gabinete psico-pedagógico y el régimen tutorial parecen estar al servicio de romper con la estructura burocrática a lo Weber, jerárquica y verticalista, propias de las formas típicamente modernas que adoptó el gobierno de nuestro sistema educativo. Con estos dispositivos se insertan instrumentos para la gestión de la vida escolar que marcan otra concepción en el acompañamiento y el seguimiento con el que se busca apuntalar la política, que se desplaza del sentido común que opera de facto por el cual se asume que la política se ejecuta mecánicamente y que alcanza para que los cambios se instrumenten con que se prescriban desde una dependencia ministerial.

## 2. CBU-Rio Negro: Una apuesta por democratizar la escuela y recuperar el sentido en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El Ciclo Básico Unificado (CBU), la reforma educativa que implementa la provincia de Rio Negro en 1986 es, incluso juzgada a la luz de las condiciones actuales del sistema educativo argentino, una apuesta de vanguardia. Hay allí una serie de lineamientos que implican saltos cualitativos respecto al paradigma educativo tradicional que todavía hoy, treinta años después y revolución digital mediante, huelen a aire fresco. Probablemente, lo más significativo de esta reforma, en el marco de la lucha contra el enciclopedismo sobre la que indaga este texto, sea su problematización del conocimiento, que instala en el centro de esta cuestión el tema del sentido. El conocimiento tendrá sentido o no logrará ser apropiado genuinamente como conocimiento, parece ser la premisa que guía a esta reforma.

Lo interesante de esta perspectiva es que no reivindica la importancia de restituir el sentido sólo como condición para la absorción cabal del conocimiento que circula por la escuela, sino que señala que esa comprensión es la que habilita el desarrollo del pensamiento.

---

"Desde esta concepción -fundamenta el documento-, las intervenciones educativas no sólo deben propiciar aprendizajes sino también el desarrollo de la capacidad de aprender a pensar,

aprender a imaginar, aprender a proyectar y aprender a convivir (...)" (p. 16)<sup>62</sup>.

---

En este sentido, su aporte radica en poner el foco en la importancia de brindar condiciones para que la educación contribuya al desarrollo del pensamiento; las tintas se cargan no sobre el conocimiento en sí mismo sino en su condición de insumo indispensable para que el pensamiento pueda operar. Este enfoque implica un corrimiento de la representación de la labor de la escuela que se anuda a la reproducción de la cultura y la transmisión de un patrimonio cultural, hacia un imaginario de lo escolar identificado más con la experimentación y la construcción del conocimiento y de la educación como herramienta para la transformación, en tanto forma más para pensar y proyectar nuevos mundos que para honrar un canon.

Precisamente, el espíritu de la reforma no se compadece con ninguna visión estática, ni del conocimiento, ni del diseño curricular, ni de los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ni de la metodología, ni de la evaluación, ni de la gestión escolar. A lo largo del documento se despliega una perspectiva en la que los sesgos que buscan fijar todos esos elementos a una expresión rígida son rechazados por una definición del proceso educativo escolar caracterizado por la complejidad, el orden di-

---

62 Es importante enfatizar que el regreso del país al orden institucional “normal” aparece en la reforma como una preocupación por hacer de la escuela una herramienta que contribuya a instalar valores democráticos en la sociedad.



námico, el peso de los procesos y los flujos (y por lo tanto de lo inconcluso, lo inestable, lo abierto) y la importancia de las interacciones. Veamos cómo se configuran estos elementos en la letra de esta reforma.

El **conocimiento** es *"visto como un proceso inconcluso, de construcción permanente a partir de las relaciones de sujetos concretos con objetos de conocimiento concreto, en un momento histórico dado"* (p. 18). La constelación en la que el conocimiento entra en juego constituye una trama que hace a su naturaleza y por lo tanto su cosificación no hace justicia con su carácter dinámico. Si la naturaleza del conocimiento no es compatible con una "cosa" o con un "contenido", tampoco es atinada su representación como un cuerpo inconexo de saberes, artificialmente divididos y aislados. Las propuestas que impulsa esta reforma son consistentes con el enfoque epistemológico del que parten, y se sustancian por ejemplo en la apuesta por un abordaje interdisciplinario del conocimiento, en el trabajo por resolución de problemas, así como en la importancia de advertir y considerar el "sistema cognoscitivo tácito subyacente" (M. Polanyi) del alumno, definido como *"su propio sistema de creencias, actitudes, intereses, etc."* (p. 6), *"un sistema de conocimientos acerca del mundo, un mapa de la realidad"* (p. 9). Tanto la interdisciplinariedad, como el trabajo por problemas y el "sistema cognoscitivo tácito subyacente" del alumno están al servicio de restituir el sentido aludido anteriormente. En estos acercamientos distintos con el saber, menos mediados por la formalidad de las disciplinas, por lo abstracto de los planteos, por lo especulativo de la teoría y la sofisticación de los códigos lingüísticos, parece haber una clave para hacer de docentes y alumnos sujetos con roles más activos y complementarios, en tanto buscan

movilizarse sus ideas previas y se los invita a desandar el proceso por el cual se construye el conocimiento, poniendo en sus manos la responsabilidad de construir por sí mismo al conocimiento con su trabajo.

Por ejemplo, en cuanto a la enseñanza de las ciencias, el documento en el que se consignan los fundamentos y ejes de la reforma aparecen orientaciones como la siguiente:

---

"Tomando como punto de partida la explicación de sus ideas –la de los alumnos–, se propone una intervención didáctica que, a partir de la manipulación concreta sobre los objetos, el desarrollo de estrategias intuitivas de exploración y búsqueda de respuestas y la contrastación de éstas con los resultados de las experiencias realizadas, amplíe el marco de referencia conceptual de los alumnos y les permita acceder a nuevas construcciones conceptuales" (pg. 34).

---

En este sentido, la reforma parte de la convicción de que *"la dimensión cognoscitiva lleva aparejada consigo la dimensión motivacional y afectiva"* (p. 10) y supone con ello que el conocimiento no se basa en datos puros o neutrales o en información desnuda, sino que constituyen datos estructurados desde una teoría que permite otorgarles sentido, haciendo de la memorización mecánica una quimera.

En torno a la **"relación docente-alumno"**, que es uno de los ejes sobre los que gira la reforma, su punto de partida es consecuente con el enfoque epistemológico que acabamos de delinear. En este

sentido, el planteo es muy contundente respecto al modelo que se busca superar:

---

"Los modelos educativos han tendido a acentuar el papel de uno u otro miembro de la dupla educativa. La enseñanza tradicional ha centrado, como es sabido, el proceso educativo en el docente. El saber es así organizado desde el exterior del que lo recibe y es de algún modo 'injertado' en el alumno con el propósito de educarlo o 'formarlo'. Esta visión de la enseñanza que visualiza al docente como único depositario del 'saber' y al alumno como una suerte de receptáculo vacío que debe llenarse de información lleva naturalmente a reducir el problema pedagógico a un problema de claridad expositiva y organización lógica de contenidos" (p. 5).

---

Pero esta reforma también explicita su distanciamiento de otros modelos educativos inspirados por la pedagogía y la didáctica más modernas, que se reconocen meritorios por haber ayudado a señalar las falencias del modelo anterior, al tiempo que se manifiestan defectuosos porque caen en vicios opuestos. *"Así, por ejemplo, los métodos constructivos en la adquisición de los conocimientos, sin duda valiosos, se han, a veces, enfatizado unilateralmente hasta el punto de dejar prácticamente de lado la enseñanza de contenidos esenciales por carencia de recursos y/o tiempo suficiente para ser 'construidos'"* (p. 6).

A la luz de estas dos alternativas entre las que pivotea la práctica educativa y que se juzgan como defectuosas, esta reforma propone hacer énfasis en el "entre", en el encuentro, en el proceso de interacción docente-alumno y en la optimización de esa relación.

Entre las pautas que brinda para ello se cuenta: *"el estímulo de la intervención planificada del docente" y (...) "el carácter activo, participativo y a la vez debidamente diferenciado y estructurado de los roles que (...) se asignan tanto a docentes como a alumnos"* (p. 6).

Del lado del alumno la reforma advierte sobre la importancia de su conjunto de creencias, actitudes, intereses y conceptos porque estos afectan el logro de aprendizajes significativos; advierte sobre el rol activo y participativo que este modelo le reserva, que incluye un *"proceso de reflexión y de construcción sobre la acción"* (p. 16); advierte sobre la importancia de estimular el trabajo cooperativo y el intercambio entre pares; y también consigna que *"los alumnos deben ser estimulados a desarrollar razonamientos, hipótesis, deducciones y asociaciones para la asimilación de información verbal y no verbal, a construir estrategias para la resolución de problemas, a reconocer datos y relaciones implicadas en situaciones-problemas, a comprobar hipótesis, etc."* (p. 14).

Del lado del docente las pautas que se brindan tienen que ver con *"la necesidad de que procure el contacto con ese sistema para promover el diálogo y la construcción conjunta de conocimiento con los alumnos", (...) "la importancia de que el docente se ponga en posición de aprender para encontrar las claves del enseñar", (...) "que sepa plantear problemas que son significativos desde ese sistema cognoscitivo tácito subyacente" (...) "donde el principio que está en juego es el de la información dotada de sentido"* (p. 6). También se perfila un docente capaz de trabajar con pares en la definición de sus estrategias de enseñanza y que deja atrás su papel de mero transmisor para influir decididamente en la selección, definición y producción de sus propuestas de trabajo presentando a la tarea docente como



una tarea concertada. El documento habla de la importancia de la planificación como aquella instancia que habilita la reflexión y la revisión crítica así como el ejercicio de la creatividad responsable. Para generar condiciones compatibles con este desplazamiento que se espera de él, la iniciativa instituye la contratación por cargo de los docentes.

De esta manera, la figura del docente y la del alumno adoptan perfiles que les imprimen mayor dinamismo a su rol, ya que se construyen desde un enfoque epistemológico que asume que el conocimiento no es algo externo ni ajeno a ellos, que el primero debe administrar y el segundo debe asimilar, sino que ambos están activamente implicados en la producción y el desarrollo del conocimiento.

Desde luego, el **curriculum** también resulta alcanzado por una reforma que impulsa una visión disruptiva de la matriz enciclopedista y sus valores vinculados al orden, la gradualidad y la racionalización y su referencia en la cultura de la Ilustración. El carácter rígido, impermeable, vertical y canónico del modelo curricular propio de la versión tradicional de la escuela moderna es un blanco inexcusable para esta iniciativa.

La primera impronta a contramano de este carácter rígido que supone el paradigma enciclopedista tiene que ver con la forma en que se propone hacer dialogar al curriculum con la vida social. El hecho de estar asistiendo a una *"sociedad compleja, cambiante y pluralista"* (p. 13) impone, para esta iniciativa, el desafío de crear un *"diseño curricular flexible y abierto"* (p. 13) que tenga la versatilidad que los cambios y las distintas perspectivas en juego en la sociedad reclaman, y que habilite una actitud creadora y activa,



y no que funcione como un marco que rigidice las prácticas y los roles. El sesgo enciclopedista, en cambio, prescribía un cuerpo de contenidos con escasa o nula relación con el mundo de la vida, donde el valor de su propuesta radica en la legitimidad cultural que le otorga su referenciación en la Enciclopedia y el sostenimiento de un canon escolar no contaminado por saberes no académicos (Simondon, 2017; Darling-Hammondon, 2001). Un currículum en el que la función social de la educación se torna más patente como el que se propone esta reforma es, sin duda, un cambio significativo a favor de superar el carácter elitista y formalista que le cabe a este instrumento en la lógica propia del enciclopedismo, así como superador de la tendencia endogámica cultivada por la tradición escolar moderna.

A su vez, el giro epistemológico que impulsa esta reforma obliga a una revisión profunda de la organización por disciplinas del currículum y a una formulación que plantee una interlocución fructífera con sus destinatarios. Tramitar a nivel curricular el cambio de paradigma no es tarea sencilla. Así queda planteado el desafío en el documento de la reforma:

---

"El problema de la elección de contenidos de este proyecto de Reforma de Nivel Medio es, pues, complejo ya que para su solución debe considerarse tanto la lógica interna, disciplinaria e interdisciplinaria, de la estructura del conocimiento, como la necesidad de tomar contacto con la estructura cognitiva de los educandos" (p. 17).

---

El gran desafío consiste en reestructurar la organización del currículum para instrumentar un abordaje que combine "momentos

disciplinarios" con "momentos de articulación interdisciplinaria". Este desafío se plantea como la búsqueda de un equilibrio entre ambas lógicas, ya que ni una ni otra son suficientes para garantizar por sí mismas un enfoque exhaustivo y satisfactorio para promover la comprensión cabal de aquello que se busca enseñar. Al reivindicar la importancia de la interdisciplina queda fundamentada, desde la propia teoría del conocimiento que da pie a la reforma, la necesidad de romper con el eje estructurador de ese "trípode de hierro": las disciplinas. Esto no quiere decir que el valor del trabajo disciplinar sea despreciado por la reforma sino que es relativizado y complejizado a partir de su combinación con enfoques de corte interdisciplinario.

Pero si es de por sí complejo reestructurar el curriculum en función de la lógica interna del conocimiento, que se nutre tanto de la perspectiva disciplinar como de la interdisciplinaria, mucho más se complejiza esta cuestión cuando se le agrega el desafío de que ésta contemple la estructura cognitiva del alumno para entrar en diálogo con ella. Efectivamente, operacionalizar en el curriculum una propuesta de trabajo que suponga una posición activa por parte del alumno a partir de considerar su sistema de representaciones y sus ideas precedentes constituye un reto, tanto por la falta de tradición de trabajo desde esta perspectiva, como por el carácter abierto y dinámico que se supone debe adoptar el curriculum en función de esta exigencia de articularse con el "sistema tácito cognitivo subyacente" del alumno, difícil de asir *a priori*. En este sentido la reforma reivindica un *"curriculum en acción"*, una concepción del curriculum como *"construcción permanente"*, *"un instrumento para orientar la práctica y no para cerrarla"*, *"útil para do-*

centes y alumnos", que funcione como "un marco común y compartido" desde el cual partir para crear.

La complejidad de este curriculum reside entonces también en el llamado a la participación y al ejercicio de la construcción democrática sobre el que descansa, valores que gravitan fuerte en el espíritu de la reforma y que son de algún modo deudores del clima de época reinante. La reforma, así, para llegar al puerto deseado, necesita contagiar y comprometer a los actores del sistema con su propuesta y lograr que cada uno de ellos la haga suya, y que lo haga a través de la concertación y la deliberación:

---

"El curriculum no se concibe desde la Reforma como un producto totalmente elaborado en un gabinete e impuesto a los participantes del sistema sino que, a partir de una propuesta de encuadre común, éstos han de tener la posibilidad y la responsabilidad de estudiarla, enriquecerla, adaptarla y aplicarla. A través de este proceso, el curriculum emerge como un producto concertado" (p. 21).

---

La participación es crucial entonces. La democratización que busca poner en práctica la reforma implica un cambio en la cultura institucional de la escuela, que es verticalista y fuertemente endogámica, y que para dar sustentabilidad a esta iniciativa debe tender a la horizontalidad y a la apertura hacia la sociedad, al diálogo con la comunidad. Para propiciar y gestionar este cambio en la cultura escolar la reforma genera nuevos canales y estructuras de participación desde los cuales tramitar el intercambio, la discusión, la cooperación. La estrategia dada para posibilitar y potenciar la concertación se basa en la creación de ámbitos

adecuados y diferenciados para la participación de los diferentes actores del proceso educativo.

Entre estas estructuras de participación en las que descansa la reforma se cuentan: el aula, el taller integral, el taller opcional, el área, el taller de educadores, etc. Este diseño está guiado por *"el principio de que cada uno de estos espacios de participación debe ser un espacio propicio para la creatividad individual y colectiva"* (p. 10). El énfasis está puesto así en la necesidad de que las propuestas se conformen con la participación de todos, es decir, se impulsa a un aporte genuino y no a una participación que se limite a ratificar o rectificar propuestas que vienen más o menos cerradas.

El **aula** es la estructura desde la cual se espera canalizar la participación de los alumnos, el ámbito en el cual ensayar las planificaciones docentes que previamente fueron concertadas entre pares; es la instancia en la que esa proyección sobre el "sistema tácito cognitivo subyacente" de los alumnos se pone a prueba y se actualiza retroalimentando la propuesta. El aula constituye así el laboratorio más importante para esta reforma, todas las estructuras que esta última genera están al servicio de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en ella, haciéndola así el corazón de la escuela. *"En la Reforma, lo que acontece en el aula no es más exclusiva función y responsabilidad del docente aislado sino que es un producto de la interacción entre los docentes y de estos con los alumnos"* (p. 25).

Sigamos por las áreas. *"El área constituye una forma de organización del trabajo docente dentro de la Reforma que se considera fundamental"* (p. 25). La razón es tanto de índole epistemológica como metodológica, pero también de índole cultural: porque el área es una he-



ramienta para habilitar otra cultura de trabajo, en tanto se ofrece como aquella estructura capaz de afianzar el espíritu participativo que la reforma se propone promover. El tipo de intercambio y de dinámica que la conformación del área como estructura participativa busca promover tiene que ver con *"el aporte común, la construcción cooperativa del quehacer no sólo desde la perspectiva de la organización de los contenidos sino también desde el análisis de las formas concretas más adecuadas de llevar al aula dicha organización, la planificación de las tareas y la realización de un trabajo compartido de diagnóstico, apoyo, seguimiento y evaluación"* (p. 25). El área apunta a romper con el aislamiento de las disciplinas y de los docentes y a distribuir la responsabilidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje entre un cuerpo de profesores, como un grupo de colegas en quienes apoyarse y retroalimentar su trabajo. Tal como reza el documento *"este carácter de estructura participativa básica que tiene el área implica que no es en principio deseable (...) la existencia de asignaturas aisladas"* (p. 25). Las asignaturas deben entenderse como partes de una instancia más abarcadora que congrega profesionales y disciplinas con afinidad epistemológica, en el marco de la cual convergen para *"construir un enfoque y una organización interdisciplinaria en la enseñanza de sus respectivas disciplinas"* (p. 25). Como ya fue señalado, esto implica la búsqueda de un equilibrio entre ambas lógicas, *"un encuentro planificado entre las mismas de modo que se configure un todo integrado con momentos disciplinarios e interdisciplinarios debidamente articulados entre sí"* (p. 25). A su vez, si bien la propuesta de curriculum que diseña esta reforma con-



tiene una organización en áreas<sup>63</sup>, éstas no se ofrecen como estructuras cerradas sino como cuerpos de saberes que *a priori* resultan afines pero que son susceptibles de reagrupamientos en función de las conexiones y rearticulaciones que la experiencia aconseje. Esto queda habilitado expresamente en la letra del documento, que plantea que *"el área se concibe como una estructura abierta que permita generar las relaciones inter-áreas que surgen como demanda a medida que la actividad se desarrolla y pasar de este modo a niveles más amplios de integración"* (p. 25).

En suma, el área ofrece una plataforma desde la cual propiciar los hábitos de trabajo colaborativo y creativo que la reforma exige, a la vez que configura una estructura desde la cual es posible de ser estimulada su propia reestructuración, en tanto constituye un espacio abierto y flexible, susceptible a articulaciones imprevisibles.

Luego están los **talleres integrales y opcionales**, una estructura que la reforma crea que a nuestros ojos tienen el mérito de condensar, al menos desde su concepción teórica, una propuesta de trabajo verdaderamente superadora de la lógica escolar tradicional. Ellos *"configuran espacios didácticos"* (p. 27) que flexibi-

---

63 Las áreas que integran el diseño curricular del CBU son las siguientes: 1- Área de ciencias exactas y naturales (que comprende matemáticas, física, química y biología); 2- Área de ciencias sociales (que comprende historia, geografía y educación cívica); 3- Área de las disciplinas relativas a la comunicación y la expresión (que comprende lengua y literatura, lengua extranjera, plástica, música y educación física).

lizan buena parte de las características del aula, y por lo tanto constituyen ejemplos concretos de cómo cristaliza el nuevo enfoque epistemológico en una propuesta pedagógica diferenciada. Probablemente el hecho de surgir de la estructura de las áreas, con su constitución interdisciplinaria y su lógica colaborativa y colectiva, opere como condición de posibilidad para producir una alternativa con características diferentes. Por ejemplo, allí los alumnos se agrupan de modos distintos a los del aula, en grupos menos numerosos y con compañeros de distintas cohortes y divisiones en el caso de los talleres integrales, y con alumnos de otras escuelas en el caso de los talleres opcionales. Otra de sus características es que hacen de la participación activa de los alumnos una de sus marcas distintivas, procurando que sean los estudiantes a partir de una actitud responsable frente a sus aprendizajes quienes se hagan cargo de la conquista del conocimiento. También se destaca el hecho de que plantean un abordaje que privilegia el hacer y la reflexión sobre el hacer y que *"su propósito es ante todo, abordar problemas de carácter interdisciplinario"* (p. 27), procurando que esos problemas tengan *"preferentemente un carácter concreto, y que en lo posible estén referidos a temas de interés dentro de la vida de la comunidad a la que pertenece la escuela"* (p. 27)<sup>64</sup>.

En definitiva, estos lineamientos que siguen los talleres son los que guían el espíritu de la reforma y en este sentido no son carac-

---

64 Cabe consignar que los talleres son de duración cuatrimestral y se plantea ofrecer al menos tres talleres por cuatrimestre, uno para cada área, entre los cuales los alumnos deberán seleccionar dos. Uno de dichos talleres debería, en lo posible, tener un carácter inter-área.

terísticas exclusivas de estos espacios, pero como plantea el documento *"en ellos se potencian de modo que permitan profundizar la tarea que se realiza en el aula"* (p. 27), precisamente porque adoptan otra forma y otras dinámicas que las que presenta aquella<sup>65</sup>.

Son muchos los rasgos que distinguen a los talleres en los que se vislumbran condiciones alternativas a las que configuran las referencias ilustradas en las que abreva la escuela tradicional. Sobresalen el tipo de disposición que demandan, que ya no tienen que ver con la concentración, el énfasis en la disciplina y en el pensamiento lógico-deductivo, sino que apuntan a estimular la creatividad, la imaginación y revalorizar la intuición, y desde allí habilitar una plataforma desde la cual comprometer a los estudiantes desde un lugar más activo, interpelándolos desde su subjetividad para que sean partícipes genuinos de lo que allí está en juego. Esto replantea indefectiblemente también el rol del docente sobre el cual ya no descansa la expectativa de "iluminar" a los estudiantes desde su discurso pedagógico sino que se espera que puedan acompañar y guiar a los alumnos en la búsqueda de ese conocimiento. A su vez, la estructura flexible que encarna este espacio para sostener un trabajo que ya no disocia mente y

---

65 En un estudio sobre los talleres extracurriculares señalábamos justamente cómo una configuración de este tipo habilita un *ethos* escolar que reivindica valores, dinámicas y roles que están en las antípodas de los que dominan en la escuela moderna. Fundamentalmente lo que aparece es una vivencia del proceso de enseñanza-aprendizaje que aparece anudada al placer y la gratificación, dinámicas más horizontales y colaborativas y otras formas de ser alumno y de ser docente (véase Tobeña, 2016)

cuerpo, hacer y pensar, ni teoría y práctica, produce dinámicas más fluidas, que incluyen el movimiento de los cuerpos, la reestructuración física del espacio de trabajo junto a un uso de este más versátil y la horizontalización de los vínculos. Probablemente también las tecnologías en las que se apoya esta dinámica cambien, siendo que hay un privilegio del hacer y un rol activo del alumno, aunque el documento no se explaya en este sentido. Por último, cabe destacar que un factor importante de la innovación que motorizan los talleres está dado por los procesos colectivos y las articulaciones colaborativas en las que se apoya para su desarrollo. En este sentido, vale explicitar que se trata de un planteo en el que la participación constituye la única forma de implicarse con la tarea que está en juego, ya que un compromiso pasivo desactivaría la propuesta. Esta ruptura del armado tradicional de la dinámica de trabajo redunda en un alumno y un docente que son interpelados a desenvolverse echando mano de un oficio para el que el guión de la escuela tradicional, que prescribe pasividad al primero y la ejecución magistral de un discurso pedagógico al segundo, ya no sirve. Docentes y alumnos deben reinventar su oficio en función de las necesidades de aquello que tienen entre manos.

Por último, como apoyo a la implementación de esta Reforma que exige a los docentes y otros integrantes del sistema de una apropiación de su filosofía y de habilidad para traspolar sus conceptos a la cultura escolar y a la escena áulica, se genera una estructura de apoyo permanente para los docentes, destinada a acompañarlos y apuntalarlos en este camino que abarca dos dimensiones: *"el perfeccionamiento temático"* y *"el perfeccionamiento permanente"*. Ambas estructuras se crean para sostener el desa-

rollo de las capacidades que requiere la implementación de la reforma, que abarcan las siguientes definiciones:

---

"(...) que puedan apropiarse de las ideas-fuerza de la Reforma, aportar a su recreación y traducción a la práctica; analizar críticamente la realidad a la que se aplica; adecuar una propuesta general a una realidad particular; contribuir a conformar condiciones institucionales para que el cambio opere; rescatar la experiencia acumulada y articularla con el saber vigente, etc." (p. 260)

---

Como puede apreciarse, la Reforma no se presenta como una receta que unos agentes deben aplicar mecánicamente sino que lleva implícita la necesidad de retroalimentación entre sus ideas y su puesta en práctica por los actores involucrados. En este sentido, el sistema de perfeccionamiento temático se orienta a brindar actualización de los avances de cada campo disciplinar desde la modalidad de curso o seminario y con una propuesta acotada temporalmente, ya que pretende acercar a los docentes los aportes más recientes en la disciplina de su competencia. Si bien comparando con la estructura existente la institucionalización de este mecanismo de capacitación constituye un sostén al servicio de la consolidación profesional de los docentes, no hay en esta propuesta nada innovador en su formato, la innovación está más bien en la institucionalización de su existencia.

Mientras tanto, el sistema de perfeccionamiento permanente, que toma la forma de **taller de educadores**, sí comporta una propuesta novedosa en cuanto a su modalidad de taller, en cuanto a su carácter permanente y sobre todo en cuanto a su conforma-



ción, porque es un espacio crucial de sostén para el desarrollo de la labor docente que exige la implementación de esta Reforma. En este sentido, tal como se consigna en el documento, el **taller de educadores** *"se caracteriza por tender a conformar un proceso de capacitación que opere a partir de los problemas concretos que se le plantean al docente en su práctica cotidiana. Está orientado a que el docente pueda investigar su propia práctica a partir de los problemas que percibe, conectándose con el saber acumulado y produciendo nuevos conocimientos para elaborar alternativas de acción"* (p. 260). Se trata así de un instrumento interesante para la Reforma porque habilita un espacio para tramitar los inconvenientes que la propia iniciativa les va planteando sobre la marcha a los docentes, y ese proceso se comparte con pares y se tramita de forma colectiva, aprendiendo todos así de los desafíos que traen sus colegas, al tiempo que esa estructura les brinda el apuntalamiento y la readecuación de su práctica en tanto *"trabajan en la perspectiva de autogestionarse-augestionándose"* (p. 261).

En relación a la orientación mas general de la que este sistema de perfeccionamiento docente parte, es importante destacar que *"el taller, como espacio de participación, apoya el proceso de transformación del Nivel Medio articulando y operacionalizando tres ideas-fuerza:*

- *profesionalización vs tecnocracia,*
- *trabajo grupal vs aislamiento,*
- *valorización y develamiento de múltiples modos de aprender vs reducción tradicional a uno solo de ellos"* (p. 261).

En esta definición a favor del trabajo grupal, la gestión compartida del trabajo y una jerarquización de la profesión vía la diversi-

ficación de estrategias para promover los aprendizajes, quedan resumidas las grandes líneas que persiguen los talleres. Así, *"el hilo conductor del perfeccionamiento en taller está dado por las dificultades y problemas que los docentes ponen de manifiesto para llevar a cabo la Reforma y en especial por las necesidades de aprendizaje de los alumnos que los docentes deberán satisfacer"* (p. 261).

Es en estos espacios de taller que se espera que los docentes se apropien del diseño curricular y lo reelaboren, *"tanto de su filosofía básica como de sus formas de implementación"* (p. 261). En suma, se trata de un espacio de participación que sirve tanto a los fines de consustanciar a los docentes con la propuesta así como para tramitar y gestionar las estrategias para su puesta en práctica.

Finalmente, el concepto de **evaluación** en sus acepciones más comunes constituye otra de las dimensiones del proceso educativo escolar que esta reforma se propone conmover. Es coherente que la iniciativa se plantee innovar en relación a esta faz de la práctica docente y de la acción institucional porque los procesos y supuestos más importantes que determinan la evaluación son sometidos a revisión por la reforma. A saber: transforma la forma en que se piensa el proceso de enseñanza-aprendizaje, replantea el vínculo pedagógico entre alumnos y docentes y cambia la manera en que concibe el conocimiento, todo lo cual configura condiciones que ameritan una revisión de cómo se sondean los aprendizajes y de cómo se interpretan dichos sondeos. Dice el documento:

---

"La evaluación de aprendizajes es un proceso amplio y complejo, continuo y no sujeto a cortes arbitrarios, abarca a todas

las personas, procesos y materiales involucrados en situaciones de aprendizaje a cuya comprensión y explicación contribuye. Involucra aspectos observables o no de la conducta, contenidos (entendidos como experiencia social organizada, incluyendo valores, normas, sistemas explicativos, conceptos, destrezas, etc.), actitudes, etc. No se refiere con exclusividad a productos, sino que atiende más bien a la iluminación de procesos de aprendizajes, en coherencia con los cuales selecciona medios apropiados para su capacitación en el contexto en que se producen" (p. 254).

Es interesante cómo queda complejizada la evaluación al asumirse como un instrumento que permite medir todo un proceso, no limitándose, por lo tanto, a pensarlo como un dispositivo que predica sobre el rendimiento de los estudiantes, sino que se propone arrojar luz sobre toda la trama escolar involucrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, la evaluación no sólo pondera el rendimiento del alumno sino también el del docente, al tiempo que permite hacer un balance sobre las condiciones en las que tuvo lugar eso que queda congelado en el producto de la evaluación permitiendo por lo tanto analizar el conjunto de factores que inciden en ese resultado.

Es importante hacer hincapié sobre esta idea de la que parte la reforma que plantea a la evaluación como un momento que congela un proceso, que va más allá y más acá de ella, y que sigue un curso que la excede. La premisa que permite construir esta idea es que un acto de medición no puede apresar un proceso que es dinámico. La propia naturaleza del proceso de

aprendizaje no es susceptible de ser captada por el corte sincrónico que comporta la evaluación.

En suma, la reforma plantea una superación del solapamiento entre evaluación y acreditación con el que históricamente estos dos procedimientos quedaron imbricados en uno. La acreditación queda expresamente diferenciada allí de la evaluación<sup>66</sup>, ya que la primera se consigna como una acción de carácter más formal que *"se refiere al alumno, al rendimiento que evidencia en un momento dado y que tiene que ver con las necesidades institucionales de certificar los logros habidos en torno a conocimientos, habilidades y destrezas"* (p. 254) y la segunda como un proceso complejo y continuo.

Finalmente, la otra distinción y aporte que en materia de evaluación proporciona la reforma tiene que ver con promover la autoevaluación y la hetero-evaluación entre los alumnos. La fundamentación es la siguiente:

---

66 En este marco la acreditación queda definida como *"la certificación institucional de conocimientos producida a partir de cortes arbitrarios en los procesos de aprendizaje -cuya totalidad no es captada- y por la que se logra la satisfacción de necesidades institucionales y del sistema educativo en general. Relacionada con la acreditación aparece la calificación como asignación de una nota -no necesariamente numérica- a una evidencia de aprendizaje del alumno, considerando la relación que dicha evidencia establece con los objetivos de aprendizaje. Este procedimiento se realiza de acuerdo con criterios de valoración preestablecidos"* (p. 254).

---

"(...) es menester abordar aquí la perspectiva de la autoevaluación por parte del alumno, por su alto valor formativo. (...) Es necesario preparar para ella ayudando al adolescente a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, instrumentándolo en algunos aspectos -como pueden ser los de construir guías de tópicos a considerar, conviniendo en la manera de evaluarlo -promoviendo al mismo tiempo que la autoevaluación la heteroevaluación" (p. 257).

---

Lo interesante es que esta propuesta orientada a volver consciente en los alumnos sus logros, sus déficits y sus dificultades en torno a un objetivo de aprendizaje a partir de la autoevaluación, brindándole para ello las pautas, los criterios y los valores que están allí en juego y que les permiten ponderar su performance, también se promueve para los docentes: *"El docente no puede erigirse en juez del proceso de aprendizaje del alumno como un ajeno que no interviene en él (...) todo lo que se moviliza en la tarea docente, incide en el aprendizaje de los alumnos que no son los únicos responsables de los resultados acreditables de los mismos"* (p. 257). En suma: desde esta matriz la autoevaluación, tanto de alumnos como de docentes, contribuye a que los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje puedan reflexionar, cada uno desde su lugar, sobre su proceso de trabajo, fomentando así la meta-cognición y con ella un mayor control y capacidad de reorientar los esfuerzos para conseguir los objetivos de aprendizaje.



## Algunas especulaciones sobre la implementación infructuosa

Las dos reformas fracasaron en el camino de su implementación al no lograr imponer una ruptura a la inercia de la cultura escolar moderna. En el caso de Proyecto 13, el primer indicio de su implementación fallida lo constituye el carácter experimental y acotado en el que queda congelada la iniciativa. La misma se origina como un ensayo orientado precisamente a probar un planteo escolar piloto que permita sondear su potencial y así pensar en la escalabilidad de la medida. La experiencia, una vez implementada, siguió sus propias derivas sin que su funcionamiento se retome como insumo para la reflexión del conjunto del sistema educativo. La nómina de escuelas con Proyecto 13 es la misma hoy que cuando surge la iniciativa, es decir que su carácter experimental no sirvió a la retroalimentación del sistema a partir de un análisis de la información arrojada por esta experiencia piloto.

Más allá de su alcance acotado su implementación ha sido objeto de análisis de algunos estudios y tiene mucho para aportar a la reflexión en torno a los alcances y límites del modelo tradicional de organizar la escuela a partir de los cambios que propone. Porque si bien esta política se formula como una medida que tiene como blanco el régimen de trabajo docente -presentándose así como una iniciativa orientada a reformar aspectos organizativos del proceso educativo-, no se trata de una medida con un alcance circunscripto meramente a la regulación del régimen laboral de los profesores, pues tocar este eje de la organización escolar conlleva la reestructuración de otros aspectos que involucran condiciones que hacen a la propuesta pedagógica de las es-

cuelas. En efecto, no se puede entender a la organización escolar como una estructura neutral y ajena a una alternativa pedagógica sino que es inevitablemente deudora de esta definición. Con esto intentamos subrayar que es necesario realizar un balance de la implementación de esta reforma que pondere sus efectos en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en su potencia para transformar las prácticas tradicionales y conmover cualitativamente las "horas de clase" a partir de su redefinición por medio del trabajo realizado en las "horas extra clase".

Las evaluaciones aplicadas a esta política (Hillert, Bravin y Krichesky, 2002; Agüerrondo, 1985) dan cuenta de las limitaciones que encuentra su implementación para hacer de las horas extra clase un tiempo estratégico volcado a la innovación pedagógica. Según estas investigaciones más del 50% de esas horas se dedican a clases de apoyo y a tutorías, lo cual tiene en el primer caso un *"sentido compensatorio de deficiencias en el aprendizaje"* y una *"orientación socioafectiva y disciplinadora"* (Hillert, Bravin y Krichesky, 2002) en el segundo caso. A su vez, estos estudios consignan que la oferta de proyectos especiales es muy escasa al tiempo que sus actividades evidencian una desconexión de las que integran la estructura curricular. Poco más del 15% del tiempo extra clase se dedican al perfeccionamiento docente y casi el 10% al departamento de materias afines, todo lo cual configura un aprovechamiento de ese tiempo poco proclive a ser capitalizado para la definición de estrategias de enseñanza y propuestas didácticas transformadoras. El balance que estas evaluaciones de la política permite realizar es que la introducción del tiempo extra clase deviene en un dispositivo que no consigue conmover la naturaleza de las horas clase y si bien redunda en un *"servicio edu-*

cativo de mejor calidad" (Aguerrondo, 1985)<sup>67</sup> sus resultados varían de una institución a otra<sup>68</sup> y no implican un giro de la propuesta tradicional.

Son varios los elementos sobre los que se puede hacer foco para intentar explicar la persistencia de prácticas tradicionales. Uno de ellos es el hecho de que las horas extra clase son patrimonio de los docentes y no de las escuelas, por lo tanto es difícil que éstas puedan imprimirle un sentido institucional a este tiempo. Queda así librado a la capacidad de la conducción escolar para definir el proyecto institucional y comprometer a sus miembros el uso de los recursos en pos de sus líneas rectoras, o bien a la iniciativa y la competencia de los docentes el poder de transformar las prácticas y las estrategias que impacten en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Otro elemento a considerar es la distribución heterogénea de las horas extra clase entre los profesores, pues esto impacta en las posibilidades de los docentes para articular entre colegas para

---

67 Para Aguerrondo (1985) el plus está dado por *“las facilidades que estos establecimientos tienen con las que otras escuelas no cuentan”*. Dichas “facilidades” tienen que ver con la *“extensión de la ración educativa”*, *“la atención individualizada del alumno”*, *“la calidad diferencial del vínculo alumno-docente y alumno-institución”*, *“la revalorización de la función docente”*, *“el perfeccionamiento del planeamiento institucional”*.

68 La variación depende de las características institucionales, la cultura escolar, el abastecimiento de sus plantas orgánicas, el perfil del equipo directivo, la iniciativa de sus docentes, la cantidad de horas extra clase, etc.

la planificación de las estrategias pedagógicas y las propuestas extra programáticas. A su vez, no sólo es la dispar condición que tienen los docentes en cuanto al tipo de vínculo con la institución que marca su forma de contratación (profesor por cargo, de tiempo parcial o completo, o profesor por horas cátedra), sino también la incompatibilidad en sus grillas horarias que no propicia sus cruces en la institución para el trabajo en equipo. En suma, tanto una conversión parcial de la planta docente al régimen laboral del cargo como la privación a la institución de la potestad sobre ese tiempo atentan contra el aprovechamiento del mismo en pos de la innovación pedagógica, porque este escenario no termina de aportar las condiciones necesarias para que se gesticione otra forma de trabajo docente.

En suma, el rumbo que intenta dar esta reforma a la educación, proponiéndose para ello modificar aspectos organizativos, introduciendo nuevos perfiles profesionales y dispositivos de sostén pedagógico, parecen ser atinados. Tanto el enfoque educativo del que parte como aquellas reformas que se promueven en pos del giro de paradigma epistemológico que esto implica constituyen desplazamientos que resultan acertados para motorizar el cambio que la iniciativa se propone. Sin embargo, los cambios no logran sustanciarse y cabe preguntarse si es porque las medidas que la iniciativa elige son impotentes en ese sentido o si las mismas requieren de ajustes, si requieren de otros sistemas de seguimiento y apuntalamiento por parte de la gestión, si requieren de un trabajo más fuerte y profundo con los actores escolares para consustanciarlos con el nuevo paradigma y acompañarlos en el proceso de transformación, etc. Es claro que las proyecciones de cambio que la reforma realiza a nivel teórico no se sustentan en

la práctica porque evidentemente no es suficiente con que haya ciertas condiciones dadas (como el nuevo régimen laboral que introduce la figura del profesor por cargo, la organización departamental, el régimen tutorial, la creación de un gabinete pedagógico), para alterar los marcos que estructuran las prácticas y las culturas escolares.

Proyecto 13 plantea un salto cualitativo en la forma en que concibe la educación, es una iniciativa que se propone ir al corazón de la escuela que es el aula, y los procesos de enseñanza-aprendizaje que allí tienen lugar. Si bien la introducción de las horas extra clase resulta una herramienta que demuestra potencial, éste no logra ser explotado en las condiciones que se da su implementación. Falta sinergia y sentido institucional, todavía hay un esquema mosaico entre las horas cátedra y las horas extra clase y la existencia de este dispositivo sigue funcionando como un tiempo estanco, agregado, que no logra impregnar al conjunto de su sentido transformador ni materializar la innovación pedagógica.

La reforma del CBU, por su parte, se desarticuló antes de culminar su implementación. Ella llegó a implementarse en el 50% de las escuelas secundarias rionegrinas y, según estiman hoy el Presidente del Consejo Provincial de Educación y la Directora General de Educación de entonces, Juan Francisco Correa y Olga



Massaccesi<sup>69</sup>, esa proporción estaba homogéneamente repartida en la mayoría de las regiones de la provincia. La reforma no logró extenderse al conjunto de las instituciones educativas del nivel a pesar de que la provincia mantuvo un gobierno del mismo signo político –que es el que la concibió– a lo largo de veintiocho años, lo cual cuanto menos demuestra cuán compleja es una iniciativa de cambio profundo y sistemático de este nivel. Evidentemente no alcanza con la voluntad política y la continuidad institucional para sentar con solidez las bases necesarias para un cambio de paradigma como el que implicaba el CBU. La especificidad educativa desborda las condiciones concretas que pueda brindar la gestión política e impone sus propias lógicas y límites a una medida transformadora como la del CBU.

Es cierto que según confiesen los referentes de la reforma antes citados hay razones de tenor económico, político y sindical entre las causas de este naufragio, pero ellos subrayan el peso que tuvieron en este desenlace factores que podríamos señalar como culturales, porque aluden a costumbres y modos de estar en la escuela de equipos escolares y de los docentes en particular que no lograron ser conmovidos por la reforma. *"La reforma fue (...) –opina Massaccesi– una cuestión absolutamente innovadora, muy innovadora. Entonces, me parece que la reforma en muchos casos estaba adelante del perfil del docente que había o de lo que la institución estaba preparada para enfrentar"*. Concretamente lo que plantean los

---

69 Ambos entrevistados el 7 de junio de 2016 en el marco de la investigación de la que da cuenta este libro y de donde surgen las citas textuales que aparecen en las próximas páginas.

ex funcionarios es que en general *"no todos los docentes ni las instituciones supieron valorar el espacio de transformación que eran los CBU"* (Massaccesi) y por lo tanto no actuaron a la altura de las expectativas. Entre las descripciones que dan cuenta de esta apreciación se suceden una serie de anécdotas relacionadas con la forma en que docentes y escuelas asimilaron de forma espuria las horas institucionales y la contratación por cargo, socavando así el potencial transformador de la reforma. Horas institucionales que se desperdician en tertulias que tienen una impronta más recreativa u ociosa que vinculada a la planificación y a la retroalimentación docente entre pares, argucias administrativas para explotar al máximo los beneficios económicos u horarios de la contratación por cargo, etc., son algunas de las anécdotas que emergen. Sencillamente, el balance que a ambos ex-funcionarios les merece esta situación tiene que ver con la falta de maduración de los actores que tienen que llevar adelante esta transformación. Su apreciación es que *"el docente estaba muy imbuido con la política, además tenía un cargo... Estaba feliz y contento, lo que pasa es que en vez de cumplir lo que tenía que cumplir..."*, ...y aquí comienzan las anécdotas.

Del lado de la gestión de esta política también se señalan condiciones adversas que pudieron haber contribuido a desgastar el proceso de implementación de la reforma. Fundamentalmente, se hace foco en el conjunto de cuestiones que fue necesario ajustar para generar una plataforma acorde al modelo que el CBU buscaba instalar, asociado al momento histórico en el que este cambio tiene lugar, caracterizado por un marco de democratización, de apertura, de participación. Este contexto que era auspicioso para el debate y para la instalación de un cambio conllevaba

mecanismos engorrosos y desgastantes. En este sentido, Correa reflexiona: *"Y era un período en que cada avance se daba en función de asambleas, era todo asamblea para todo, por eso es que nunca se llegaba a normatizar nada. Y esto era muy bueno cuando teníamos dos escuelas, ahora cuando se empieza a ampliar esto era un problema...."*. Cuando se detallan las distintas gestiones realizadas que apuntaban a actualizar los distintos engranajes del sistema para acompañar el nuevo modelo se alcanza a dimensionar el tamaño de la empresa que constituía el CBU: *"Todo tuvimos que hacer, todo, todo. (...) el diseño del CBU, la transformación de los institutos de formación docente, la normalización de los institutos, la ley de educación, todo eso se hizo. (...) Había que conformar toda esta parte normativa, es decir, diseño curricular de CBU en el '90, el ciclo superior modalizado que es la otra parte de la reforma también en el '90, la ley orgánica de educación, la normalización de todos los institutos superiores, todo eso"*.

Por otra parte, el sector gremial también jugó su papel en la suerte de esta reforma. Si bien la medida inicialmente contó con el apoyo de los docentes, con quienes se buscó consensuar la transformación y trabajar a la par para acompañar en el proceso de cambio, este apoyo no pudo mantenerse en el tiempo. Según recuerdan estos dirigentes *"la UNTER de Río Negro estaba de acuerdo con la reforma de nivel medio (...), se participaba y se trabajaba de forma conjunta. Hasta que llega el momento en que hay algunas situaciones personales, el secretario general quiere convertirse en secretario de CTERA, entonces, todo al diablo"* (Correa). A pesar de que las internas gremiales terminaron impactando negativamente en la implementación de la reforma, el apoyo de los docentes de Río Negro a esta política todavía forma parte del recuerdo de estos dirigentes y es evocado con orgullo: *"pero trabajamos mucho con los docentes, hasta*

*paros que había trabajaban los docentes. Es decir, en eso tuvieron una posición muy dura, muy dura, pero a la larga ellos recuerdan siempre con una nostalgia el CBU" (Correa).*

Finalmente, a estas complicaciones se termina sumando el factor económico que resulta ser una variable determinante para frustrar esta política. *"Más allá de estos factores analizados"*, reflexionan Correa y Massaccesi, *"la reforma era cara"*. Con esta expresión ambos buscan subrayar la mirada economicista que terminó minando la iniciativa. Su perspectiva apunta a cuestionar el sinsentido de evaluar la continuidad de una medida política orientada a un sector como el educativo desde parámetros exclusivamente económicos, que no tienen en cuenta las diferencias entre un modelo educativo y otro y lo que allí está en juego. Pero también apunta a dar cuenta de las tensiones que marcan a quienes gobernaban el sector y a las distintas visiones en pugna al interior de ese espacio que también constituyó un factor de desgaste de la propia propuesta de reforma. En esta pulseada la visión economicista terminó imponiéndose y en consonancia con esa orientación de la política se comenzó por atacar el corazón de la reforma identificado como aquello que la "encarecía": el régimen de trabajo docente por cargo. Sin dicha herramienta esta política pierde la base más firme que se había dado desde la cual trabajar por el cambio.

La pérdida del apoyo gremial y el recambio en la conducción por dirigentes que imponen una visión que termina subordinando lo educativo a lo económico, más la falta de bases institucionales en las escuelas para asimilar las transformaciones propuestas por la reforma, así como el recorte de los medios económicos que



hubieran permitido sostener la nueva estructura que exigía la iniciativa, terminaron de minar sus posibilidades y de frustrarla.

## A modo de cierre

La matriz enciclopedista de la escuela moderna está en su ADN; cualquier intento de cambio profundo de la institución escolar requiere de un esfuerzo sistemático por neutralizar esta herencia genética.

Las reformas aquí analizadas parecen acertar en los elementos que aíslan como aristas sensibles para asestar un golpe a dicho legado. Medidas como la contratación por cargo de los profesores, la flexibilización de la estructura disciplinar del curriculum por otras abiertas al dialogo interdisciplinario, las propuestas extra-programáticas, las dinámicas de taller, la presencia de referencias y lenguajes culturales tradicionalmente subordinados (como cine, música, teatro, artes), interponen, cada una a su manera y en dosis diferentes, un recurso para contrarrestar el gen ilustrado de la escuela que heredamos del proyecto moderno.

Ahora bien, a pesar de esta batería de medidas la herencia sigue manifestándose e imponiéndose, demostrando el carácter débil de las mismas para conmover su núcleo más duro. Como dichas medidas se cifran en un cambio de paradigma epistemológico, es importante que los agentes educativos involucrados en su implementación se vean atravesados por este nuevo enfoque que ellos están llamados a materializar. La generación de condiciones y dispositivos orientados al cambio no bastan si quienes tienen



que activar sus palancas y explotar su potencial no están instruidos de los fundamentos necesarios para ejecutar su papel.

Asimismo, para que el pasaje de la formulación a la implementación de las políticas resulte menos arduo es imperioso que no sólo los actores educativos estén genuinamente sensibilizados en el sentido marcado por dichas iniciativas sino que este desplazamiento debe ser acompañado por la sociedad en su conjunto, para que tanto el rumbo que se busca imprimir a la educación como los sacrificios que ello requiere sean compartidos por todos. A pesar de que la revolución digital torna cada vez más patente que hoy la cuestión educativa debe entenderse como una cuestión epistemológica-pedagógica, todavía falta sensibilizar al conjunto de la sociedad en este sentido.

En este punto cabe recordar que la institución escolar tal como la conocemos hoy es un invento de la Modernidad y que esa herencia tiene su peso, que es el peso de la tradición y las costumbres, pero éste no tiene el poder de determinación que tienen los procesos biológicos, pues es fruto de la construcción humana. Las reformas que encarnan **Proyecto 13** y **CBU** son parte de un camino de construcción que nos puede guiar en la edificación de la escuela del siglo XXI. Este capítulo se propuso rescatarlas como una manera de retomar una bifurcación por la que optó la política educativa que creemos que sería interesante visitar para continuar por esa senda. En definitiva, el ocaso del enciclopedismo nos sigue golpeando la puerta y allí dejamos un primer cimiento desde el cual construir la escuela que quizás logre darle el golpe de gracia a un modelo epistemológico que está probadamente agotado.

## Fuentes

- /// PROYECTO 13 de la Administración Nacional de Educación Media y Superior (A.N.E.M.S). Profesores de tiempo completo.
- /// Ley 18.614
- /// Documentos Reforma del Nivel Medio Ciclo Básico Unificado, Provincia de Río Negro.

## Bibliografía

- /// Aguerrondo, Inés (1985), *Alcances y límites del Proyecto 13*, Buenos Aires, Ministerio Nacional de Educación.
- /// Aguerrondo, Inés (2016), "Repensando las intenciones, los formatos y los contenidos de los procesos de reforma de la educación y el currículo en América Latina", en *La Naturaleza del Aprendizaje*, OEI-UNESCO/ UNICEF.
- /// Bernstein, Basil (1994), *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.
- /// Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1979), *La reproducción. Elementos para una teoría el sistema de enseñanza*, Barcelona, Editorial Laia S.A.
- /// Chevallard, Yves (1998), *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique.
- /// Darling-Hammond, Linda (2001), *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*, Barcelona, Ariel.

- /// Díaz Barriga, Ángel (2014), "Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo", en *Propuesta Educativa*, num. 42 Vol. 2, pp. 9-27.
- /// Dubet, François (2010), "Crisis de la transmisión y declive de la institución", en *Política y Sociedad*, Vol. 47 Núm. 2: 15-25.
- /// Dussel, Inés (1997), *Curriculum, Humanismo y Democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones el CBC-UBA / FLACSO Argentina.
- /// Foucault, Michel (1987), *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
- /// Foucault, Michel (2001), *Defender la sociedad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- /// Hillert, Flora; Bravin, Clara; Caruso, Marcelo (2002), *La experiencia extracurricular en el Proyecto 13 y en el EGB. Su incidencia en el mejoramiento de la calidad educativa del nivel medio*, Dirección de Investigación de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- /// Llamazares, Ana María (2011), *Del reloj a la flor de loto. Crisis contemporánea y cambio de paradigmas*, Buenos Aires, Del Nuevo Extremo.
- /// Morin, Edgar (2002), *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- /// Najmanovich, Denise (2016), *La construcción colectiva de la experiencia. El mito de la objetividad*, Buenos Aires, Biblos.
- /// Pineau, Pablo (2001), "¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: 'Esto es educación', y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'", en Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso: *La escuela como máquina*

de educar. *Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós.

- /// Simondon, Gilbert (2017), *Sobre la técnica*, Buenos Aires, Editorial Cactus.
- /// Terigi, Flavia (2008), "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles", en *Propuesta Educativa*, núm. 29 Vol. 1, pp. 63-71.
- /// Tobeña, Verónica (2016), "Repensando la educación medio y el formato escolar moderno: la experiencia de los talleres extracurriculares en una escuela argentina", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 68 Vol. XXI, pp. 167-190.