



Ante la propuesta de “nuevos formatos”: elucidación conceptual

Flavia Terigi | Pedagoga. Profesora titular de la Universidad de Buenos Aires e Investigadora Docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Profesora de la Escuela Normal N° 7 de la Ciudad de Buenos Aires. Docente de posgrado de las Universidades de Buenos Aires, Córdoba y Entre Ríos. Es autora de libros y artículos sobre temas de aprendizaje, currículum y formación docente.

La búsqueda de soluciones a las dificultades que tenemos para concretar los derechos educativos de los niños, niñas y adolescentes de los sectores más vulnerabilizados¹ de nuestras poblaciones ha ido instalando en el discurso educativo la idea de la necesidad de explorar “nuevos formatos” en la escolaridad. Un recorrido por los documentos de las autoridades educativas y por la literatura reciente contribuye a mostrar la instalación de la idea de “formatos” como modo de referirse a aspectos estables de la organización escolar, así como la propuesta de “nuevos formatos” como solución posible a los problemas de la escolarización. Son frecuentes las apelaciones a la reorganización interna de las instituciones, a la flexibilización de tiempos y espacios, a la creación de nuevas funciones en el ámbito institucional; estas apelaciones parecen sostenidas en la expectativa de que la modificación en las estructuras organizativas de las instituciones educativas hace posibles las transformaciones en el nivel de las prácticas.

Por qué se ha instalado el término “formato” es algo que no estoy en condiciones de precisar. Lo cierto es que el término se emplea con más frecuencia que otros con mayor carga conceptual, como los de *gramática de la escolaridad* y *forma escolar*, que analizaremos en este trabajo.

Como suele suceder cuando un término se usa fuera de un sistema de referencias conceptuales que le dé un significado preciso, la expresión “formato” acaba empleada con alcances muy diferentes para designar asuntos tan variables como la organización visible de la escuela, la disposición de las aulas, las maneras de organizar a los estudiantes o las características de los proyectos escolares. Resulta tan “formato” el plurigrado como la flexibilización de los regímenes de asistencia escolar. Cuando un concepto se refiere indistintamente a asuntos tan disímiles, empieza a perder capacidad para orientar la reflexión y las prácticas; para resolver este problema, o bien resignamos parte de su alcance para ganar en capacidad explicativa, o bien generamos nuevos conceptos que cubran los significados precisos que queremos retener. En este trabajo consideraremos los aportes de otros conceptos que son el resultado de una mayor elaboración teórica, como *gramática de la escuela*, *forma escolar* y *régimen académico*.

¹ Tal como señalamos en el artículo publicado en el N° 100 de *QUEHACER EDUCATIVO* (Terigi, 2010a), preferimos la expresión “vulnerabilizados” porque expresa la vulnerabilidad como situación en que se encuentran determinados sectores de la población por efecto de procesos de concentración de la riqueza, de explotación económica, de segregación en la participación política y de desigualdad en el acceso a los bienes culturales.

Un análisis de los significados que toman estos conceptos en las investigaciones que los han propuesto contribuirá -esperamos- a precisar qué pretendemos (y qué podemos hacer) cuando hablamos de instalar “nuevos formatos” en las escuelas.

Un recorrido (necesariamente breve) por trabajos relevantes para aproximar a la idea de “formato”

La afirmación del papel prioritario de las escuelas en la transformación de la educación tiene una larga tradición en la pedagogía del siglo XX. En un trabajo de finales de ese siglo, el español Antonio Bolívar pasaba revista a las sucesivas oleadas de reforma basadas en la escuela ocurridas en la segunda mitad del siglo pasado, y caracterizaba el movimiento de la reestructuración de las escuelas, en plena vigencia por entonces, como un movimiento de cambio que situaba el núcleo de la reforma pedagógica en un nuevo diseño organizativo de los centros; la cuestión estratégica en ese marco de ideas era determinar qué estructura organizativa podía producir la reforma pedagógica que se esperaba (Bolívar, 1996). La *apuesta al cambio educativo a través del cambio institucional* llegó a constituir un nuevo sentido común acerca del cambio educativo y del papel de las instituciones en la reforma escolar (Terigi, 1997), formulado y difundido en nuestra región por las reformas de la década del noventa, con sus conocidas apelaciones a la “elaboración de proyectos institucionales”², con sus estrategias de identificación de las escuelas “eficaces” y con la importancia concedida a la capacitación en “gestión escolar”.

En los últimos años, en cambio, ha comenzado a ponerse de relieve el carácter estable y reticente a los cambios que presentarían las instituciones educativas. Seguramente inciden en este nuevo acento la decepción con los resultados de las reformas de los noventa y las explicaciones simplificadoras que sitúan en las escuelas (más precisamente, en los modos en que estas no habrían asumido las propuestas de las reformas) la principal razón de aquella decepción.

También la constatación de que, mientras en el mundo está teniendo lugar una mutación cultural de proporciones, debido a la mediatización de la sociedad, a la explosión de los conocimientos y a la reorganización de la vida económica, las escuelas no se transformaron al mismo ritmo ni parecen en condiciones de hacerlo. En cualquier caso, este nuevo clima de época ha permitido poner en circulación trabajos que analizan los aspectos más estables de la institución escolar, aquellos que permanecen (al menos en apariencia) inmovibles a los esfuerzos reformistas. Así, han cobrado relevancia trabajos que analizan la conformación y estabilización del dispositivo escolar moderno, que contribuyen al unísono a desnaturalizar a la escuela tal como la conocemos y a explicar su relativa estabilidad.

La gramática de la escolaridad

Entre los conceptos más poderosos se encuentra el de *gramática de la escolaridad*, posiblemente el más difundido en el campo pedagógico. El empleo de la noción de gramática para referirse a las reglas tácitas de la escolarización fue propuesto en distintos trabajos por Cuban, Tobin y Tyack, investigadores norteamericanos. Así, en 1994, Tyack y Tobin la definieron de la siguiente manera: “Entendemos por «gramática» de la escolarización las reglas y las estructuras regulares que organizan el trabajo de instrucción. Pensamos, por ejemplo, en las prácticas organizativas estandarizadas de división del tiempo y el espacio, de clasificación de los estudiantes y localización en salas de clases, y en la separación del conocimiento en «temas»” (Tyack; Tobin, 1994:454. Original en inglés, traducción propia).

La idea de *gramática de la escolaridad* remite a un conjunto de reglas -que han llegado a ser tácitas- sobre la manera en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, califican a los estudiantes y los asignan a diversas aulas, estructuran el conocimiento que debe ser enseñado y las formas de acreditación de lo aprendido. La elección de la expresión *gramática* para referirse a las reglas y estructuras que organizan la escolarización es deliberada, como lo muestra la comparación que proponen Tyack y Cuban: «*Prácticas como las aulas graduadas por edades estructuran las escuelas de una manera análoga al modo en que la gramática organiza*

² Las escrituras entre comillas indican expresiones frecuentes en la época. No se trata de conceptos a referenciar en bibliografía específica, sino de la clase de expresiones locales que toman en cuenta las metodologías cualitativas.



el significado en la comunicación verbal. Ni la gramática de la escolaridad ni la gramática del habla necesitan ser comprendidas a conciencia para operar como debe ser» (Tyack; Cuban, 1995:168).

Es útil advertir que la analogía entre las reglas tácitas de la escuela y la gramática del lenguaje apunta, entonces, a dos rasgos que presentaría la gramática escolar: su capacidad organizadora y su operación automática. En cuanto a su capacidad organizadora, las reglas escolares promoverían los funcionamientos escolares *por defecto*, aquellos que tenderán a producirse si no escogemos de manera deliberada una opción diferente (Terigi, 2010b). En relación con su operación automática, Tyack y Cuban señalan que la gramática de la escolaridad posee un carácter imperceptible para los actores, ya que se arraiga en hábitos, en formas de llevar a cabo las prácticas y de habitar las instituciones (Tyack; Cuban, 1995). La comparación sugiere que no se requiere un dominio experto o un análisis premeditado por parte de los actores para que la gramática escolar funcione: en la medida en que se extiende y reitera, en que se transmite en los circuitos de formación y se reproduce en las prácticas, nos hace docentes *en un cierto marco de funcionamiento*, y nos hace menos capaces de movernos en marcos poco usuales, menos conocidos o directamente nuevos (Terigi, 2010b).

Como toda analogía, la de *gramática escolar* llega hasta un límite a partir del cual se hace necesario establecer distinciones: mientras que la gramática de la lengua es una realización posible

de un dispositivo universal innato (Chomsky, 1971) y reconoce en ese dispositivo su marco de posibilidad y su condición de *necesariada*³, lo que hoy se tiene por gramática básica de la escolaridad es una construcción histórica cuyo predominio entre otras posibles (previas, contemporáneas y posteriores) debe ser explicado. No hay nada *necesario* en la gramática de la escuela, sino que, por el contrario, se hace menester explicar de qué manera se establecieron ciertas formas institucionales (como la clasificación por edades, o el aula graduada y simultánea) y de qué manera, una vez establecidas, llegaron a ser interpretadas como los rasgos *necesarios* de la *escuela auténtica* (Tyack; Cuban, 1995). El aula graduada, por ejemplo, no sería una creación específica de la fase de masificación de los sistemas escolares, sino una reforma entre otras, que quedó tan institucionalizada que llegó a ser la gramática misma de la escolaridad. Los investigadores norteamericanos argumentan que el aula triunfó sobre otros modelos por un conjunto de razones, entre ellas porque hacía posible adecuar a la escuela la división del trabajo y la supervisión jerárquica que eran comunes en las fábricas; porque resolvía un problema organizacional que el aula única de las escuelas urbanas no resolvía; y porque resultaba fácil de multiplicar.

³ El carácter innato, por tanto necesario, de la gramática universal del lenguaje es la hipótesis propuesta por Chomsky para explicar la ontogénesis temprana del lenguaje, en tanto el lingüista considera que esta ontogénesis temprana no puede atribuirse al funcionamiento de un mecanismo general de aprendizaje (Colombo, 2003).

Forma escolar

En Francia, Vincent, Lahire y Thin (2001)⁴ analizan la radical novedad que para ellos supone la escuela, su continuidad hasta nuestros días y su actual crisis. Desde su perspectiva existe una historiografía corriente de la educación que es continuista y se expone a anacronismo, que vincula lo que llamamos “escuela” con distintas instituciones existentes en la Edad Media y con la *paideia* de la Grecia antigua. Esta historiografía (*pseudogénesis*, tal como la califican) parte del supuesto de una especie de crecimiento natural de la escuela desde la antigüedad hasta nuestros días y, al hacerlo, subestima la novedad radical representada por las escuelas urbanas desarrolladas a fines del siglo XVIII. Las escuelas “de un nuevo tipo” (Vincent; Lahire; Thin, 2001:13) que se crean en las ciudades por entonces, están destinadas a todos los niños, incluso los pobres, pese a que estos, para ejercer sus oficios, no necesitaban la clase particular de saberes transmitidos por la escuela. Este acontecimiento se relaciona con la instauración de un nuevo orden urbano: colocar a todos los chicos en escuelas aparece como un vasto emprendimiento de *orden público*, con el objeto de obtener una nueva forma de sujeción.

De aquí que afirmen que en las escuelas urbanas de fines del siglo XVIII se instaura una nueva *forma escolar*. La noción de *forma escolar*, para proponer la cual se basan en la teoría de la Gestalt, procura entender la unidad de una particular configuración de las relaciones sociales, más que el inventario empírico de los trazos característicos de una “realidad”. Según este análisis, aquello que da unidad a la forma escolar, su “principio de inteligibilidad”, se define en relación a reglas impersonales: «*la constitución de un universo separado para la infancia; la importancia de las reglas en el aprendizaje; la organización racional del tiempo; la multiplicación y la repetición de los ejercicios, cuya única función consiste en aprender y aprender conforme a las reglas o, dicho de otro modo, teniendo por fin su propio fin*» (Vincent; Lahire; Thin, 2001:37-38).

Estos historiadores distinguen entre “forma escolar” e “institución escolar”: «*la forma escolar no se confunde estrictamente con la institución escolar, ni es limitada por ella*» (*ídem*, p. 46). En tal sentido, la forma escolar es transversal a múltiples prácticas socializadoras: se encuentra en la socialización familiar, en las actividades “peri-escolares” y también en las formaciones de empresas, los cursos de “inserción”, etc. El modo escolar de socialización puede ser calificado como dominante no solamente porque la forma escolar está ampliamente difundida en las diversas instancias socializadoras, sino también porque la relación con la infancia que implica y el tipo de prácticas socializadoras que supone son los únicos a ser considerados como legítimos.⁵

En Argentina, Dussel se apoya en la noción de *forma escolar* tal como la presentan los historiadores franceses y propone que la noción de gramática escolar debe ser ampliada, para lo cual señala dos direcciones (Dussel, 2003). En primer lugar, considera necesario incorporar otros aspectos de la vida escolar que no están contemplados en las reglas básicas de la escolarización; en especial le interesa incluir en el análisis ciertos eventos, procesos y artefactos (como los guardapolvos, de los que estudia su obligatoriedad en la escuela argentina), que considera también elementos fundantes de la cultura institucional de las escuelas, pues contribuyen a definir qué es una escuela y quiénes pueden estar en ella. En segundo lugar, afirma necesario el estudio histórico de las maneras concretas en que se produjo la constitución de la *forma escolar* en las prácticas locales; así, la singularidad de la escuela argentina en cuanto al uso de los guardapolvos puede dar pistas sobre las formas en que la gramática de la escuela tomó, en un país determinado, «*artefactos, dispositivos e invenciones de otras experiencias y los trujo a una situación particular*» (Dussel, 2003:13).

⁴ Agradezco a la Lic. Mariana Dosso (Licenciada en Trabajo Social, Maestranda en la Universidad de Buenos Aires, integrante del grupo de tesis que coordino en la Universidad de Buenos Aires), haber puesto a disposición una traducción propia del artículo citado, que está publicado en portugués.

⁵ La situación actual, según la analizan estos autores, puede parecer paradójica. La forma escolar domina la socialización, pero la escuela como institución está cuestionada, su monopolio pedagógico y el de los docentes están amenazados. Al mismo tiempo, la preocupación por remediar lo que se designa como fracaso de la escuela lleva casi siempre a reproducir las prácticas escolares y prolongar la escolarización, esto es, a aumentar las demandas a la escuela.



Régimen académico

Distintos trabajos destacan que lo que se pone en juego en la permanencia de las propuestas educativas no atañe únicamente a los aspectos de organización institucional, sino también a componentes de índole cultural. Desde esta perspectiva, existe en las instituciones escolares una estructura normativa que organiza las prácticas y establece regímenes de trabajo. Viñao llama *cultura escolar* a un sedimento formado a lo largo del tiempo, que refiere a lo que permanece, lo que dura, lo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, ya que sobrevive insistentemente a todos sus intentos de cambio (Viñao, 2002). Perrenoud (1990) destaca la *formación de un sentido común*, que se define por el desconocimiento de la arbitrariedad de las formas de ver el mundo y organizar el trabajo escolar que establece la escuela.

En investigaciones desarrolladas por equipos en los que he tenido oportunidad de participar⁶ se retoma esta idea de una estructura normativa que establece regímenes de trabajo, y se pone como objeto el *régimen académico*, en particular estudiado en la escuela secundaria. Entendemos por régimen académico (Camilloni, 1991) al conjunto de regulaciones sobre la organización de las

actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que estos deben responder. En la tradición de investigación sobre la escuela, la consideración del régimen académico es poco frecuente, pese a que los regímenes plantean condicionamientos difíciles de modificar que pueden operar dificultando, cuando no obturando, la trayectoria escolar de los alumnos. En nuestra perspectiva, el concepto *régimen académico* es un constructo que resulta de gran utilidad para sistematizar los modos en que las reglas que rigen la posición de alumno o alumna en el régimen de trabajo escolar determinan las experiencias que pueden tener quienes asisten a las escuelas en calidad de alumnos o alumnas.

Lo reciente de la consideración del régimen académico por la investigación y las políticas va de la mano de la falta de desarrollo institucional de este régimen en cuanto instrumento formalizado.⁷ En efecto, no se trata de un instrumento presente en la tradición escolar que habría sido insuficientemente atendido por la investigación, sino de un constructo que se ha hecho necesario proponer, en virtud de la complejidad del entramado de regulaciones explícitas y tácitas que estructuran la experiencia y afectan la trayectoria escolar (Baquero y otros, 2009).

⁶ En particular, destaco el proyecto de investigación "*Escuela media y sectores vulnerables. Régimen académico y sentido de la experiencia escolar*" (PICT 33531, radicado en la Universidad Nacional de Quilmes y ejecutado conjuntamente con la Universidad Nacional de General Sarmiento entre 2007 y 2010). En este proyecto hemos tomado a los regímenes académicos como objeto de análisis, prestando especial atención a su incidencia sobre el destino escolar de los alumnos y sus efectos de sentido sobre su experiencia escolar. Las notas de este apartado son tributarias de las producciones del PICT 33531 (ver, en especial, Baquero y otros, 2009).

⁷ Dicho de otro modo: difícilmente encontremos en los sistemas escolares un documento unificado al que pueda reconocerse como régimen académico. Los documentos tradicionales de la escolaridad secundaria son otros: el plan de estudios, el régimen de evaluación, calificación y promoción, el régimen de disciplina o de convivencia (este último depende de cuál sea el planteamiento respecto de estos asuntos en los distintos sistemas escolares). En todos ellos se incluyen consideraciones, disposiciones y sanciones, que contribuyen a estructurar el modo de ser estudiante en este nivel educativo, al tiempo que algunas disposiciones y sanciones no alcanzan estatuto de norma escrita, sino que funcionan sostenidas en prácticas consuetudinarias.

Este carácter elusivo de la materialidad del régimen académico plantea dificultades a la hora de aprender a ser estudiante. «La experiencia de quienes fracasan está plagada de referencias al desconocimiento de regulaciones que finalmente definieron su destino escolar, al *anoticiarse* en el momento mismo en que se determinaba la situación de fracaso o cuando ya se encontraban en serio riesgo de tal situación. Parte de este desconocimiento se vincula con el carácter tácito de algunas regulaciones» (Baquero y otros, 2009:301, cursiva en el original).

Hay componentes del régimen académico tan tradicionales que no quedan explicitados, pero todos los conocen y, usualmente, los toman como un estado natural de las cosas⁸; tal es el caso de la cursada del año escolar en bloque (todas las materias al mismo tiempo), un aspecto del régimen ligado de manera incontestable con la repetición de años escolares completos, debido a la imposibilidad normativa de obtener acreditación parcial del año escolar. La cursada del año escolar en bloque es un supuesto del régimen de estudios que no queda explicitado, pero que toma gran relieve cuando se analizan las trayectorias escolares no encauzadas que muestran numerosos estudiantes.

En nuestra región se realiza un gran esfuerzo por ampliar la escolarización a vastos sectores de la población históricamente excluidos. Este esfuerzo enfrenta distintos obstáculos según los niveles educativos de que se trate, siendo el nivel secundario el que requiere los cambios más importantes, vista su tradicional función selectiva para la cual el imperativo de la universalización resulta un contrasentido. Entre los cambios que se requieren, los referidos al régimen académico toman en este nivel un lugar preponderante, pues se lo identifica como productor de exclusión y fracaso.

Los “nuevos formatos”, el modelo organizacional y el modelo pedagógico

Cualesquiera que sean los énfasis que los distintos conceptos tratados nos permiten realizar en el análisis de la escuela, nos interesa plantear que el conjunto de reglas, ordenamientos, regímenes, etc., que configuran la escuela tal como la conocemos, ha operado no solo en la forma que toma la organización escolar, sino también en el tipo de saberes producidos para operar en esa organización. La presencialidad, la simultaneidad, la clasificación por edades, la descontextualización, llevan a un funcionamiento estándar del sistema escolar y *también* a una producción de saberes bajo aquellos principios.

Tomando esta línea de análisis introduciré una distinción, de elaboración propia, entre lo que podemos llamar modelo organizacional y modelo pedagógico. Con la expresión *modelo organizacional*, nos referimos a la clase de restricciones que están determinadas por la organización escolar y que la didáctica no define. Las realidades organizacionales (que las aulas sean graduadas, que los alumnos se agrupen por edad, que cursen “en bloque”, etc.) tienen una materialidad que plantea restricciones a la pedagogía, surgida y desarrollada en aquellas realidades organizacionales.⁹ El *modelo pedagógico* es entendido aquí como una producción específica, que inevitablemente se enmarca en aquellas restricciones, y que debe producir una respuesta a la pregunta sobre cómo promover los aprendizajes de un número de alumnos agrupados de cierta manera al comando de un docente (Terigi, 2008). Al sostener la distinción entre modelo organizacional y modelo pedagógico, estamos afirmando que el segundo no se infiere del primero, ni lo espeja, sino que debe ser producido.¹⁰

⁸ Este “estado natural de las cosas” nos lleva nuevamente al concepto de *gramática de la escolaridad*. De todos modos, el de *régimen académico* es un concepto que conviene conservar en su especificidad, por cuanto designa las reglas que rigen la posición de alumno o estudiante.

⁹ Los conceptos de *gramática de la escolaridad*, *forma escolar* y *régimen académico* intentan atrapar estos principios de organización. No estamos diciendo que el concepto de *modelo organizacional* abarque los anteriores, sino que en todos ellos se capta algún aspecto de lo que aquí llamamos modelo organizacional. Nos resulta más sencillo proponer este concepto que dirimir entre los que hemos tratado, para determinar cuál estaría expresando con mayor proximidad la clase de restricciones que pesan sobre el saber pedagógico.

¹⁰ No se desconoce que la utilización de la expresión “modelo pedagógico” tiene sus inconvenientes. El uso consuetudinario del término “modelo” en educación acerca su sentido usual a la idea de norma o patrón al que deberían ajustarse las prácticas. En este trabajo utilizamos la idea de “modelo” en un sentido distinto, para referirnos al resultado de una operación intelectual, la modelización, que consiste en una formulación de carácter general sobre la resolución práctica de los aspectos sustantivos de la enseñanza en un determinado contexto didáctico (Terigi, 2008).



Son ejemplos de distintos modelos organizacionales, el aula monogrado¹¹, el plurigrado, la clase “particular”, las propuestas de aceleración, las escuelas no graduadas, las tutorías, las clases de apoyo, y muchos más. Asistimos, por cierto, en los últimos años a la multiplicación de modelos organizacionales, resultado de los esfuerzos que gobiernos, escuelas y docentes llevan adelante. Cada uno de estos “modelos” establece formas específicas de agrupamiento de los alumnos, de selección de los contenidos, de determinación de la progresión en los aprendizajes, entre otros análisis posibles, y quienes enseñan en cada uno de ellos se mueven (aunque pueden no saberlo) dentro de las restricciones que establecen esas formas.

Son ejemplos de modelos pedagógicos, la enseñanza simultánea, la enseñanza mutua, las llamadas adecuaciones curriculares... y no mucho más. En esta distancia entre la proliferación de modelos organizacionales (¿los “nuevos formatos”?) y la escasez de modelos pedagógicos radica un nudo del problema que enfrentamos a la hora de pretender cambiar la escolarización. Porque, si tenemos diversos modelos organizacionales, pero unos pocos modelos pedagógicos, significa que son insuficientes el saber pedagógico y, en particular, el saber didáctico, para sustentar la enseñanza, por lo menos en algunos de estos modelos.

El asunto, en el actual contexto de entusiasmo por los “nuevos formatos”, debería producirnos algún grado de alarma respecto de la factibilidad de tales novedades. El saber pedagógico con el que contamos pero, sobre todo, el que circula por los canales institucionales, al que he llamado *saber pedagógico por defecto* (Terigi, 2010b), tiene problemas a la hora de concretar alternativas con algún poder instituyente.

Así, por ejemplo, los profesores de enseñanza secundaria cuentan con una formación pedagógico-didáctica que los ha preparado para trabajar en un modelo organizacional preciso: el aula monogrado. Eso significa que sus saberes pedagógicos, sus saberes didácticos, los facultan para desarrollar un programa unificado de aprendizajes con un mismo grupo de adolescentes durante un ciclo lectivo. Puestos en otros modelos organizacionales (tutorías, clases de apoyo, cátedras compartidas, entre otros) se abre la pregunta por las modalidades de enseñanza apropiadas, y se plantea la hipótesis razonable de que, en las prácticas concretas de muchos profesores, se produce una extensión del modelo pedagógico del aula monogrado (conocido debido a su biografía escolar, a su formación, a los saberes institucionalizados a los que pueden acceder) a otros modelos organizacionales; una extensión fallida, como cabe comprender.

La distinción entre *modelo organizacional* y *modelo pedagógico* ofrece otra perspectiva de análisis para entender por qué, pese a tantos cambios como impulsan hace tiempo las políticas educativas, las cosas parecen no mejorar, o no lo hacen a la velocidad que se espera. Es frecuente que la introducción de innovaciones en las políticas produzca modificaciones en aspectos organizacionales del funcionamiento escolar, pero no logre impactar en el modelo pedagógico predominante. Cuando esto sucede, no es válido explicar el “fracaso” en el impacto innovador de algunas medidas por la “resistencia” de los profesores a introducir cambios en su trabajo. La conclusión debería ser bien diferente: muchas propuestas de cambio organizacional encierran una gran complejidad didáctica que, si no es debidamente considerada, reduce las iniciativas a

¹¹ El aula en la cual un maestro o un profesor tienen que desarrollar un programa unificado de aprendizajes con un grupo de niños o de adolescentes que cursan un mismo grado de su escolaridad y que va a ser el mismo de principio a fin del ciclo lectivo.

arreglos formales o les hace perder potencia en la resolución de los problemas analizados. Es necesario tomar debida cuenta del desajuste que existe en las estrategias y recursos pedagógicos con los que cuentan los docentes, visto el saber acumulado por la tradición pedagógica. Bajo

esas condiciones, las políticas educativas deberían no solo generar condiciones institucionales para atender las problemáticas planteadas, sino también hacerse cargo de acumular el conocimiento que se requiere: conocimiento pedagógico y, en particular, conocimiento didáctico. @

Bibliografía citada

BAQUERO, Ricardo; TERIGI, Flavia; TOSCANO, Ana Gracia; BRISCIOLI, Bárbara; SBURLATTI, Santiago (2009): "Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires" en *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Volumen 7, N° 4 (Octubre). Monográfico: "Abandono y Deserción en la Educación Iberoamericana".

BOLÍVAR, Antonio (1996): "El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización" en M. A. Pereyra y otros (comps.): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor.

CAMILLONI, Alicia R. W. de (1991): "Alternativas para el régimen académico" en *Revista IGLU*, N° 1. Buenos Aires.

CHOMSKY, Noam (1971): *Estructuras sintácticas*. Madrid: Aguilar.

COLOMBO, María Elena (2003): "Aportes de la Lingüística y la Psicolingüística en el estudio del lenguaje" en J. Töpf (comp.): *Escritos sobre Psicología General*. Buenos Aires: EUDEBA.

DUSSEL, Inés (2003): "La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde los guardapolvos escolares" en *Anuario de la SAHE*, N. 4, pp. 1-34.

PERRENOUD, Philippe (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Ed. Morata.

TERIGI, Flavia (1997): *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Ed. Santillana.

TERIGI, Flavia (2008): *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de Maestría. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

TERIGI, Flavia (2010a): "La inclusión como problema de las políticas educativas" en *Revista QUEHACER EDUCATIVO*, N° 100, Edición Especial (Abril), pp. 74-78. Montevideo: FUM-TEP.

TERIGI, Flavia (2010b): "Docencia y saber pedagógico-didáctico" en *El monitor de la educación*, N° 25, 5ª época (Junio). Dossier "Ser docente hoy", pp. 35-38. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

TYACK, David; CUBAN, Larry (1995): *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: F.C.E.

TYACK, David; TOBIN, William (1994): "The 'Grammar' of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?" en *American Educational Research Journal*, Fall 1994, Volume 31, N° 3, pp. 453-479.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel (2001): "Sobre a história e a teoria da forma escolar" en *Educação em Revista*, N° 33 (junio), pp. 7-47. Belo Horizonte.

VÍNAO FRAGO, Antonio (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios*. Madrid: Ed. Morata.



Actividades del Equipo de Investigación en Enseñanza de la Lengua de *QUEHACER EDUCATIVO*

Desde el año 2010 se organizó en Las Piedras, a solicitud de los maestros, un grupo de estudio e intercambio que convocó a docentes de la zona y localidades cercanas.

Con la asistencia del Equipo de Lengua de *QUEHACER EDUCATIVO* se realizaron varios encuentros con muy buen nivel de participación.

Los días 18 de marzo y 6 de mayo del presente año continuaron las actividades con las temáticas propuestas, valiosos aportes y entusiasta nivel de intercambio de los maestros.