

ALEJANDRA BIRGIN, INÉS DUSSEL,
SILVIA DUSCHATZKY, GUILLERMINA TIRAMONTI

Compiladoras

LA FORMACIÓN DOCENTE

CULTURA, ESCUELA Y POLÍTICA

DEBATES Y EXPERIENCIAS

© 1998, Editorial Troquel S.A.
Pichincha 969 (1219)
Buenos Aires, Argentina
e mail: info@troquel.com.ar

Diseño de tapa: Manuel Ressia

Primera edición: agosto 1998

ISBN 950-16-3089-7

Troquel Educación
Director de colección: Ignacio Hernaiz
Serie Flacso - Acción
Director de Flacso: Daniel Filmus

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723

Printed in Argentina
Impreso en Argentina

Todos los derechos reservados. No puede reproducirse ninguna parte de este libro por ningún medio electrónico o mecánico, incluyendo fotocopiado, grabado y xerografiado, o cualquier almacenaje de información o sistema de recuperación, sin permiso escrito del editor.

**T. Tadeu da Silva; B. Sarlo; R. Follari;
A. Puiggrós; T. Popkewitz; J. Cardelli; G. Tiramonti;
M. Á. Pereyra; O. Menin; C. Armendano; G. Morgade;
A. Hargreaves; I. Aguerrondo; L. Vilte; V. Edwards;
M. C. Davini; J. Ezpeleta / E. Weiss**

**Troquel
Educación**

LECCIONES DE CAMPO SOBRE LA CAPACITACIÓN DOCENTE

Justa Ezpeleta y Eduardo Weiss

Investigadores de la Dirección de Investigación Educativa (DIE), México. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN.

En esta presentación se aborda el problema de la capacitación de maestros en servicio y, específicamente, la de aquellos que trabajan con *multigrado* en zonas rurales caracterizadas como de extrema pobreza. Complementaria de la formación básica, se entiende que la capacitación permanente de los maestros es una dimensión constitutiva y por ello insoslayable de su profesión. Desde esta perspectiva, el interés por el tema, no supone una opción por la capacitación frente a la formación básica inicial, como lo ha planteado una reciente discusión de inspiración economicista, que enfrenta estas dos instancias, como antagónicas, para la canalización de recursos (Carnoy y Moura Castro, 1996).

En primer término, se hará referencia a algunos elementos de contexto relacionados con el multigrado, entendiendo el contexto como la situación de base que no sólo condiciona sino que aporta elementos activos a los procesos de enseñanza. Enseguida se presenta una breve caracterización de algunas prácticas de manejo del multigrado en las zonas estudiadas con la intención de mostrar las necesidades de una capacitación específica. Finalmente, se hace mención a un programa de capacitación que comienza a experimentarse en México y que, a nuestro juicio, contiene algunas características promisorias (Ezpeleta y Weiss, 1994).¹

Como sucedió en la Argentina, la tradición que estructuró el sistema educativo mexicano y aseguró su expansión, respondió –por razones históricas– al principio de homogeneidad. La administración desconoce, entonces, la singular configuración institucional de una escuela estructurada en multigrado y la somete al molde hegemónico de las urbanas y a sus exigencias. El

1 La Evaluación Cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) constituye la fuente de esta intervención. Se trata del primer programa compensatorio con amplio alcance, dirigido a las escuelas ordinarias –generales e indígenas– del nivel primario, que opera actualmente en los cuatro estados con menores índices de desarrollo de la República Mexicana, y que da prioridad a las zonas rurales de extrema pobreza. La Evaluación Cualitativa que realizamos desde el DIE durante dos ciclos escolares, 1992-93 y 1993-94, comenzó un año después de iniciado el Programa y abordó, en profundidad, el estudio de trece escuelas rurales en dos de los estados involucrados. Diez de estas escuelas, unitarias y bidentes, trabajan con la modalidad de multigrado y ofrecen las referencias empíricas que aquí se utilizan.

plan y los programas de estudios son los mismos que para la situación de un solo maestro por grado y la articulación de contenidos entre los grados, su necesaria selección y secuenciación, para el manejo simultáneo de varios programas, queda librado al criterio personal de los docentes, cuya formación profesional no les prepara para atender el multigrado.

Las políticas de personal tienden a enviar a las zonas rurales de extrema pobreza a los maestros ingresantes, y concentran allí, de hecho, la menor experiencia docente. En este contexto estructural se ubica el grupo estudiado de dieciséis maestros. Conviene señalar que las comunidades donde trabajan —de 100 a 450 habitantes— no son representativas de “las zonas rurales” en general, sino que presentan las condiciones más extremas de marginalidad. Se ubican en zonas montañosas, desérticas y aisladas y, con excepción de la escuela, carecen de servicios. Su población adulta —analfabeta o poco alfabetizada— migra regularmente en forma temporal para cubrir sus necesidades de subsistencia.

Los maestros que allí trabajan provienen de caseríos o poblados similares. A diferencia de lo que sucede en zonas urbanas o rurales desarrolladas, donde suelen identificarse líneas de tradición que remiten a familias de maestros, los de estas escuelas provienen de sectores con altos grados de marginalidad económica y educativa, que los identifica mayoritariamente con la primera generación escolarizada del grupo familiar.

Algunos de ellos hicieron su primaria en escuelas de multigrado y su secundaria y normal en internados rurales, oficiales. Poco más de la mitad realizó estudios de escuela normal y el resto ingresó al servicio con los tres años de secundaria básica o, más recientemente, con bachillerato. Todos los no maestros han regularizado o están regularizando su situación de titulación merced a los programas que les posibilitan hacerlo mientras están en servicio.

Según la valoración del conjunto, la formación profesional recibida no se caracteriza por su consistencia. En su desempeño como maestros, el sentido común, que es tributario de la socialización en un medio socio-cultural específico, apunta los criterios —que no da la formación— para resolver los desafíos cotidianos del salón de clases. El manejo simultáneo de tres o seis grados constituye una experiencia en la que pocos encuentran satisfacción o de la que pocos logran salir airosos. De ahí, que el síndrome de la huida esté tan presente, y encuentre sus más claras expresiones en los índices notablemente elevados de inasistencia y en la frecuencia de solicitudes de traslado.

La más antigua tradición sociológica de la investigación educativa asoció la concentración de fracaso escolar en las regiones rurales de extrema pobreza con las características socio-culturales de los niños y sus familias. Sus dificultades y conflictos con la cultura de la escuela dominaron por varias dé-

cadadas los intentos de comprensión del problema. En un momento posterior, puesta en duda la neutralidad del aparato educativo, se incorporó a los docentes como población también significativa en los resultados que se obtienen. Agregando a ello la dimensión de la infraestructura técnica y material de las escuelas, pudo mostrarse la sistemática diferenciación —negativa— de la oferta escolar ofrecida a los sectores marginales, con relación a la ofrecida a los sectores medios (Schmelkes, 1994).

En años más recientes, la investigación educativa preocupada por las prácticas docentes, ha avanzado en el conocimiento de los estilos y modalidades de la enseñanza en el multigrado, y ha comenzado a perfilar el sustantivo problema pedagógico que debe agregarse al clásico tratamiento socio-político del tema (Rockwell y Mercado, 1980). Este enfoque ayuda a ver, que cuando los elementos institucionales y culturales se toman en cuenta para explicar sólo el fracaso de los niños, la magnitud del problema del fracaso se reduce. Si bien es cierto que los niños fracasan y se pierden para el sistema, lo que parece olvidarse es que sus maestros, que también fracasan, se quedan en el sistema. Pasarán varios años en el campo, rotando de escuela en escuela, hasta lograr el anhelado destino urbano. Mientras tanto, es en las zonas rurales donde habrán realizado su primera socialización en el oficio; su aprendizaje y apropiación de prácticas institucionales y de enseñanza, su ajuste a los sistemas de usos y expectativas, todas prácticas necesarias para seguir en el empleo. El potencial de ineficiencia y de burocratización que el propio sistema alimenta con su negación institucional del multigrado, no sólo está presente en los resultados conocidos en las zonas rurales, sino que se proyecta a futuro hacia las escalas progresivamente más urbanizadas del nivel primario.

¿Cómo trabajan estos maestros? Aunque se sistematizó información sobre la enseñanza en todas las áreas, veremos aquí algunas de las modalidades más frecuentes y comunes a todas ellas. Se refieren a la organización de las actividades y al uso del tiempo, al empleo del pizarrón y de los libros de texto, así como al uso de la evaluación en la situación de multigrado. La revisión de estos modos de enseñanza permite inferir las concepciones “prácticas” sobre el sujeto niño y su aprendizaje, el lugar otorgado a su reflexión y expresión, y el sentido de la enseñanza escolar, que parecen estar en juego en el conjunto observado. Sin posibilidad de explicitar, por razones de espacio, esas concepciones, esperamos que su descripción haga evidente su relación con la necesidad de la capacitación en servicio y con el replanteo de la formación básica inicial.

Además de exigir a los maestros el conocimiento y la operación simultáneos de los programas correspondientes a los distintos grados, el multigrado supone el manejo consciente de las actividades de cada grado y de

todas en conjunto. El manejo de las actividades, al que atenderemos, implica el desarrollo de criterios de organización que permitan resolver al mismo tiempo:

- el trabajo permanente de todos los niños en las horas de clases;
- la ejercitación de actividades diferenciadas de acuerdo a los distintos programas;
- la organización del tiempo docente, para combinar la atención directa, aquella mínima necesaria para cada grado; y su atención indirecta, mediante la asignación de tareas, a los restantes.

En el análisis del material de campo, se entendió que la alternancia entre el trabajo en conjunto de dos o más grados y el trabajo por separado con cada uno informa, de hecho sobre el reconocimiento de una situación específica de enseñanza, de manera distinta a la que plantea la relación con un solo grado. También se entendió como indicativa del trabajo profesional sobre la articulación temática de los distintos programas, así como de la valoración docente acerca de la pertinencia y potencialidad del intercambio entre niños con diversos niveles de avance.

Los seis grados de la escuela primaria mexicana se agrupan en tres ciclos de dos grados cada uno, de acuerdo a secuencias curriculares de enseñanza y de aprendizaje. Las posibilidades de atención sobre los seis grados en escuelas de uno y dos maestros hacen que, lógicamente, tal ordenamiento se desdibuje. En la práctica, la organización y realización de actividades se resuelve conformando dos grupos con los tres primeros y los tres últimos grados. Es curioso observar en las escuelas *bidocentes*, que la organización de las actividades responde a este patrón independientemente de la distribución de grados que se haya realizado (por ejemplo, si en razón del tamaño de los grupos, un maestro atiende de tercero a sexto, la organización y realización de actividades del tercero responde a la de los grados bajos, mientras que con los restantes se hace de otro modo).

La organización y realización de actividades por grados separados constituye la tendencia dominante en primero, segundo y tercero y abarca el trabajo en todas las materias. En las diez escuelas unitarias y bidocentes observadas, sólo unos pocos maestros, en forma ocasional y no sistemática –a propósito de ciertos temas o ejercicios– agruparon a segundo con tercero. Por su parte, el primero, invariablemente trabajó solo.

La diferenciación de actividades como constante en los grados bajos responde, según los maestros, al hecho de que los niños que no saben leer y escribir, en primero o en segundo verán interferidos sus procesos de aprendi-

zaje si los comparten con los ya iniciados, concepción que también es válida para evitar el trabajo conjunto de segundo con tercero, atendiendo a los distintos momentos de sus apropiaciones (Ferreiro y Rodríguez, 1994).

Por el contrario, en cuarto, quinto y sexto grados, predomina el trabajo conjunto de los tres conformando un solo grupo, permanente, para todas las materias. Esta forma se presentó sistemáticamente en las escuelas unitarias y, aún en las bidocentes. A diferencia del grupo anterior, no fue posible encontrar razones que expliquen esta organización. La indiferenciación de actividades como constante, podría expresar, tal vez, la persistencia de prácticas correspondientes a la antigua escuela rural, cuando el ciclo primario terminaba en cuarto grado; o podría responder a razones más pragmáticas: puesto que son muy pocos los niños que llegan a los últimos grados, puede tratárselos como un solo grupo homogéneo.

En ese funcionamiento conjunto de los grados altos se advierte un notable predominio de los contenidos propios de tercero y de cuarto grados, incluso en las escuelas bidocentes. Entre éstas, sólo en contadas oportunidades se encontraron contenidos correspondientes a quinto y sexto. Según los maestros, cuando los niños llegan a cuarto, no han afianzado todavía las competencias básicas del grado anterior. Ello obliga a reforzar los conocimientos de tercero y, en la medida de los logros, puede avanzarse parcialmente sobre el programa de cuarto grado. Los maestros indican que, ante el peligro de la deserción que siempre amenaza a estos alumnos, aptos ya para el trabajo, es prioridad consolidar el conocimiento de las cuatro operaciones básicas, ejercitar la lectura y entrenar en la respuesta a cuestionarios.

Lo cierto es que, en cualquier caso –grados altos y bajos–, las formas de trabajo establecidas conducen a desaprovechar oportunidades de enseñanza y, sobre todo, de aprendizaje. Estas dinámicas, combinadas con el uso del tiempo, complican un poco más la situación.

El tiempo efectivo frente al grupo oscila entre dos y tres horas en el marco de un horario que abarca cuatro horas y media. Con base en la opción de tres horas y aun sabiendo que el tiempo frente a un grupo no es igual al tiempo de la enseñanza, la modalidad dominante de organización de actividades define para las escuelas unitarias una posibilidad de contacto diario de 45 minutos, fragmentados, con cada uno de los cuatro grupos que en los hechos se conforman. Sin embargo, esta distribución no es pareja, puesto que en ambos tipos de escuelas, el primer grado es el que concita la mayor dedicación de los docentes.

En las escuelas unitarias es usual que al inicio del día se asignen tareas, sucesivamente a cada grupo. Es decir que para la mayoría de los niños la jornada empieza con un período de espera de entre diez y treinta minutos. Cuan-

do ha cumplido esta ronda, el maestro comienza un nuevo recorrido. Entre tanto, los niños suelen terminar sus tareas y recibir la orden de seguir realizando los mismos ejercicios. Los maestros que generalmente identifican trabajo individual en silencio, con disciplina, requieren silencio. Pocas veces lo logran. Mientras esperan, los niños conversan sobre diversos temas —a menudo sobre la clase— hojean sus libros o cuadernos o simplemente juegan. A pesar de esa demostración permanente y aun sabiendo que las actividades realizadas pueden ser objeto de intercambio, el sentido compartido sobre la disciplina hace que se desaliente cualquier intercambio o cooperación entre los alumnos.

En México, cada niño recibe en cada grado un juego de cuatro Libros de Texto Gratuitos que cubren las áreas del currículum (Español, Ciencias Sociales, Matemática y Ciencias Naturales). Estos libros están armados para sustentar una relación autónoma con el lector y contienen sugerencias o ejercicios para poner en práctica los aprendizajes en cuestión. El planteo curricular otorga al contenido de los libros de texto y a sus posibles formas de uso, el carácter de referencia principal para orientar las secuencias de enseñanza. Los maestros observados, no les confieren ese *status*. La mayoría trabaja una selección de contenidos —inevitable en multigrado— que si bien mayoritariamente corresponde a temas del programa, proviene de muy diversas fuentes: de la antigua escuela rural, de los libros de texto que fueron reemplazados hace más de veinte años, de manuales comerciales, de lo que aconseja su propio criterio o la experiencia de otros colegas. Aunque la articulación de diversas fuentes es esperable en cualquier ejercicio profesional, en estos casos no fue posible reconocer una base conceptual estructurada con referencia al aprendizaje. Más bien, la unión de aportes fragmentarios tiende a justificarse con relación a las exigencias curriculares, a la escasa disponibilidad de tiempo y a las inmediatas necesidades laborales de los niños.

En ese contexto, el pizarrón se constituye en el auxiliar didáctico, por excelencia, que permite organizar, legitimar y secuenciar los contenidos elegidos. En el pizarrón, se escribe la información considerada relevante por el maestro, para que los niños la lean y luego la copien, y también operaciones de Matemática y frases para completar, preferentemente de la materia Español, que también se copian para ser resueltas en los cuadernos.

El libro funciona como recurso subordinado al discurso siempre central, aunque efímero, del pizarrón. A partir de esta ubicación, el uso de los textos que, de hecho, aprenden los niños se relaciona con dos órdenes de asuntos. Uno, para hacer ejercitaciones mecánicas y otro para practicar la lectura en silencio o copiar un texto, como actividades privilegiadas que garantizan al maestro las condiciones para trabajar con otros grupos. En ambos casos, el uso del libro comienza con la orden de abrirlo en determinada lección y página.

La lectura como actividad central, como práctica para expresar o escuchar un texto, es escasa y lo es mucho más en la modalidad “voz alta”. En las pocas oportunidades en que se observó, luego de la indicación de un número de página, fue colectiva en los grados inferiores e individual en los superiores. En este caso, cada niño se acerca al escritorio del maestro y realiza para él, en voz baja, su lectura en voz alta. Sólo en dos oportunidades se observó una explicación introductoria y una de ellas incluyó, para empezar, un interrogatorio a los niños.

El interrogatorio como forma de trabajo sobre los contenidos o sobre el razonamiento suele suceder después de las lecturas individuales y en silencio, de Español, Ciencias Sociales y muy ocasionalmente de Ciencias Naturales. Su objetivo, lo mismo que el cuestionario escrito, es encontrar la palabra o la frase “correcta”. La conversación en clase, la exploración de intereses, la referencia a situaciones conocidas no forman parte de la representación docente sobre la cultura y las prácticas escolares.

Las prácticas menos observadas, que sólo aparecieron en los grados superiores, son la producción libre de textos y el resumen. Éste consiste en seleccionar y copiar uno o dos párrafos de una lectura indicada. La revisión de estos ejercicios mostró que apuntan al objetivo de ejercitar la escritura a propósito de la copia y están lejos de cualquier intención de localizar ideas principales o enseñar a jerarquizar argumentos. Los niños no evalúan la información de los textos ni son inducidos a distanciarse de ellos para ponderarlos desde sus conocimientos y experiencia. Los maestros tampoco lo hacen, convencidos de que es lo correcto. Atados a la letra escrita y sujetos a su autoridad, *enseñar es transmitir*, no importa que fragmentariamente, lo que dice el libro y de ahí la innecesidad de constituir ambientes comunicativos que integren la lectura con algún sentido. Para los niños, la letra escrita más que vehículo para abrir horizontes se transforma en una suerte de dispositivo disciplinador frecuentemente asociado a la espera y signado por la falta de sentido.²

No obstante, en el recreo, los maestros muestran una notable capacidad de comunicación con sus alumnos. Incluso juegan y se divierten juntos. La entrada al salón impone una relación distante y rígida, donde los maestros, creyendo que hacen lo debido, tienden a seleccionar los temas más formalizados y formalizables y a acentuar las actividades más formales, aquellas que pueden resolverse con nombres, fechas, series, listas, clasificaciones.

2 Un año antes del trabajo de campo, las escuelas estudiadas recibieron una batería de material didáctico —mapas, láminas, juegos, etc.—, y una Biblioteca Escolar con 150 libros. Cuando llegamos, en algunos lugares ésta seguía empaquetada y en otros, estaba disponible, aunque fuera de uso. Los maestros observados viven esta biblioteca más como una amenaza o complicación innecesaria que como apoyo posible a su trabajo. Algunos piensan que si ellos no han leído todos los textos, no es posible prestarlos o abrirlos al uso de los niños. La mayoría no sabe, no imagina para qué serviría introducirlos en el trabajo cotidiano.

Y esto sucede en un medio social donde la ausencia ancestral y cotidiana de la lectura y de la escritura resta incentivos a su adquisición. Vale la pena recordar que son los padres, analfabetos o poco escolarizados, quienes están profundamente interesados en el acceso de sus hijos a esas prácticas. Y por ello, la motivación de los niños es asunto de la escuela.

Como todos los maestros, éstos sustentan la progresión de su tarea en las prácticas informales de la observación y la revisión. De la observación resulta un "expediente mental" sobre cada niño (Luna, 1993) que considera su asistencia, su capacidad para resolver el trabajo sin ayuda, su participación y su disciplina. La revisión se ejerce sobre las tareas para la casa y sobre las actividades diarias. Según el grado o la materia, puede ser individual o colectiva y apuntar, conjunta o alternativamente a comprobar que se realizó, o a controlar el contenido o a evaluar la forma. En base a la revisión se decide repasar o seguir avanzando.

Frente al error, encontramos tres reacciones docentes posibles: pedir que se repita "porque está mal", dictar el resultado correcto, reiterar la explicación ya ofrecida. La creencia en que las respuestas correctas son únicas e invariables, que el procedimiento para alcanzarlas también lo es y que la buena explicación debe repetir el discurso —oral o escrito— modelo, más que atender al interlocutor y a su error, da cuenta del alcance asignado a la revisión que, no obstante, contiene gérmenes de un uso más significativo.

Lo curioso es que la revisión no tiene relación con la evaluación. Las pruebas o exámenes escritos, que suceden una o dos veces en el año, en los grados superiores, se inscriben en el contexto de la evaluación. Y ésta se asocia a necesidades de la supervisión y del control escolar. Tanto es así que el supervisor las provee o se compran, y es lógico que en contadas ocasiones coincidan con los contenidos trabajados. Como los maestros se sienten evaluados a través de las pruebas, ayudan a sus niños a resolverlas "porque eso no lo vimos".

El uso intuitivo y elemental de la revisión y su desconexión con la evaluación configuran un vacío en la organización y seguimiento del aprendizaje que influye notablemente en la calidad y cantidad de las metas que los maestros se proponen y alcanzan. De hecho, las competencias mínimas que la costumbre ha sancionado para cada grado quedan muy lejos de las curricularmente fijadas, pero sobre todo, de las curricularmente posibles.

En el Programa evaluado, se inauguró un tipo de capacitación docente que superó las formas habituales de realizarla, en particular, la versión llamada *en cascada*, que ha probado largamente su ineficacia. El planteo fue novedoso en varios sentidos: se estructuró para incluir a maestros rurales y en gran medida se logró; se propuso abordar problemas de la enseñanza en lugar de teorías generales sobre ella, y así resultaron los siguientes cinco cursos:

- manejo del multigrado;
- recursos para el aprendizaje;
- lengua escrita en la escuela primaria;
- matemática en la escuela primaria;
- evaluación del aprendizaje.

Se proveyó a los asistentes de una Antología de Lecturas y de un Documento para el Docente, especialmente elaborados para cada curso, con la idea de propiciar una relación autónoma del lector con los textos. Los encargados de impartirlos fueron preparados, en una semana intensiva, para que conocieran los enfoques y los materiales que trabajarían. Hubo, con ese fin y para orientar el trabajo, una Guía del Instructor. Cada curso se planeó para realizarse en 48 horas, extensión poco usual, que permitió analizar los materiales y profundizar en cada tema. Asimismo, se ofrecieron en dos modalidades, con el fin de adecuarlas a las posibilidades de los maestros y evaluar su funcionalidad. Además de otorgar puntaje, se pagaron los gastos de traslado y estadía en las ciudades donde se impartieron.

En el curso que observamos, los contenidos y las formas de trabajo generaron un ambiente productivo, no obstante se advirtieron algunos desajustes. Por ejemplo, a pesar de que las lecturas elegidas eran, sin duda, pertinentes a los temas, no todas mostraron el nivel adecuado para sus destinatarios, faltó tiempo para realizar ejercicios, a veces para leer o para preparar actividades para el aula. Los maestros valoraron el programa en forma notablemente positiva y entusiasta. Sobre todo se sintieron atendidos: "por fin pensaron en nosotros", "los perdidos en la sierra", "los del trabajo más difícil" fueron algunas de sus expresiones más reiteradas. Por nuestra parte, comparando con observaciones de cursos *en cascada* vimos que en este caso se interpela a un adulto responsable, capaz de reflexionar en su trabajo, de confrontar críticamente sus opciones frente a otras, nuevas, que le convencen. Contra la tradición de los otros cursos que infantilizan al maestro negando su dimensión intelectual y salvando, de paso, la falta de preparación de sus instructores, este tratamiento parece abonar un camino más fértil hacia la profesionalización.

En observaciones sobre maestros que los realizaron fue posible advertir señales de su utilidad. Se sabe que las prácticas no cambian de un día para otro y que, al contrario, se suceden lentamente, en forma desordenada y fragmentaria. Elementos nuevos deben desplazar a otros arraigados, propios del *saber hacer* consciente y de rutinas no pensadas.

Al poco tiempo de terminados los cursos, muchos maestros tenían una memoria entusiasta de la experiencia, aunque sólo recordaban aspectos gene-

rales. Varios podían identificar con precisión ciertos aspectos que les habían impresionado. Sin embargo, lo más notorio, fue encontrar en las prácticas, si bien aisladamente, algunas pequeñas novedades. En dos casos, por ejemplo, la incorporación de recursos didácticos disponibles en la escuela –globo terráqueo, dominó, lotería, mapas– que no habían usado antes; en un caso, la reorganización reflexionada por el grupo multigrado, junto al ensayo de rearticular los contenidos; en otro, la incorporación de la alternancia entre actividades separadas por grado y en conjunto, ligadas a los contenidos y rompiendo la práctica señalada de trabajar de un modo con los grados bajos, y de otro con los grados altos; en otro, la preparación de la biblioteca para uso de los niños y la comunidad, organización que involucró a los niños mayores. En el orden del trabajo con los contenidos de enseñanza, un maestro comenzó a incorporar oraciones, con sentido para todos, propuestas por los niños en las clases de Español; otro, convencido ahora de la importancia de la expresión oral, inauguró el uso de la biblioteca para trabajar sobre cuentos y poner en práctica un uso coloquial de la interrogación a propósito de esos relatos.

Nunca pretendimos realizar una comparación antes-después. Sin embargo, los indicios encontrados sugieren que la capacitación ofrecida logró convencer sobre algunas cosas y lograr con ello la modificación de ciertas rutinas.

El análisis de las escuelas que atienden a los sectores sociales de extrema pobreza hace evidente que atender a la calidad de la educación es inseparable del control sobre la discriminación, educativa y social, que el propio sistema educativo ha venido produciendo, tanto por su desconocimiento de la especificidad institucional y pedagógica del multigrado como por sus políticas de personal. La mención inicial de algunos elementos de contexto obedece a la convicción de que la capacitación de los maestros que trabajan en las regiones nombradas no debiera constituir una línea aislada de las políticas. No cabe esperar grandes cambios, si se aísla a la capacitación específica de las políticas institucionales y de personal, cuya revisión parece decisiva para disminuir o potenciar sus posibles efectos.

BIBLIOGRAFÍA

- Angulo, J. F., “Ámbitos de gestión y calidad docente”, Universidad de Málaga, mimeografía, marzo de 1993.
- Augé, M., *Los no-lugares: espacios del anonimato*, Barcelona, Gedisa, 1993.
- Ball, Stephen J., *Education reform. A critical and post-structural approach*, Buckingham, Open University Press, 1994.
- Barrancos, D., *Cultura, educación y trabajadores. 1900/1930*, Bs. As., CEAL, 1991.
- Batallán G. y García F., “Trabajo docente, democratización y conocimiento”, *Cuadernos de Antropología Social*, 1988, Año II, Nro. 2.
- Bell, D., *Las contradicciones culturales del capitalismo*, Madrid, Alianza Universidad, 1992.
- Bernstein, B., *La estructura del Discurso Pedagógico*, Madrid, Morata, 1994.
- Birgin, A., “Viejas y nuevas tensiones en el trabajo docente”, Bs. As., FLACSO, *Serie Documentos e Informes de Investigación*, septiembre de 1995.
- Birgin A., Dussel I. y Tiramonti G., “Programas y Proyectos en las Escuelas: los alcances de la reforma escolar”, *Revista Contexto e Educação*, Rio de Janeiro, Brasil, 1995.
- Bourdieu P., *Cosas Dichas*, Barcelona, Gedisa, 1988.
- Bourdieu P., *Distinction: A social critique of the judgement of taste*, Cambridge, Harvard University Press, 1984. (Existe traducción en español: *La distinción. Crítica social al gusto*. Barcelona, Taurus.)
- Bourdieu, P., *El sentido práctico*, Madrid, Taurus, 1991.
- Carnoy, M. y C. de Moura, “¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?”, Seminario sobre Reforma Educativa, Argentina, 1996.
- Carrizales, C., “Formación de la experiencia docente”, en Díaz Barriga, A., *Contribuciones para una teoría de la formación docente*, México, Universidad Autónoma de Morelos, 1988.
- Castel, R. *La metamorfosis de la cuestión social*, Paidós. 1996.
- Connell R., *Gender and power*, Stanford, Stanford University Press, 1987.
- Davini, M. C., *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Bs. As., Paidós, 1995.
- Davini, M. C. y Alliaud, A., *Los maestros del Siglo XXI*, Bs. As., Miño y Dávila, 1996.
- Donzelot J., “Pleasure in work”, en G. Burchell, C. Gordon y P. Miller (edit.), *The Foucault Effect. Studies in Govern mentality*, Chicago, University of Chicago Press, 1991, pp. 251-280.

Edwards, V. "Hacia la construcción del perfeccionamiento docente", *Revista Línea*, julio de 1992.

Ezpeleta, J. y E. Weiss, "Evaluación cualitativa del impacto del Programa para Abatir el Rezago Educativo", Informe final, México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1994.

Ferreiro, E. y B. Rodríguez, "Las condiciones de alfabetización en medio rural", México, CINVESTAV-W. K. Kellogg Foundation, 1994.

Follari, R., "Modernidad y posmodernidad: una óptica desde América Latina", *Revista Ideas*, Buenos Aires, Aique, 1990.

Follari, R., *¿Ocaso de la escuela?*, Buenos Aires, Lumen/Magisterio, 1996.

Foucault, M., "Governmentality", en *Ideology and Consciousness*, 1979, pp. 5-22. (Existe traducción al español: Foucault, Michel "La gubernamentalidad", en AA.VV. *Espacios de Poder*, Madrid, La Piqueta, 1981.)

Goodson, Y., *The Making of Curriculum*, Philadelphia, PA, The Falmer Press, 1988.

Green, Bill y Bigum, Chris, "Alienígenas na sala de aula". En Tomaz Tadeu da Silva (org.) *Alienígenas na sala de aula*, Petrópolis, Vozes, 1995.

Hall, S., "Cultural identity and diaspora". En P. Williams y L. Chrisman (orgs.) *Colonial and post-colonial theory: a reader*, Londres, Harvester y Wheatsheaf, 1994, pp. 392-401.

Hargreaves, A., "School culture, school effectiveness and school improvement", en *School Effectiveness and School Improvement*, 1995, 6, 1, pp. 23-46.

Hargreaves, A., Earl, L. and Ryan, J., *Schooling for Change: Reinventing Education for Early Adolescents*, London, The Falmer Press, 1996.

Heidegger, M., *Sendas Perdidas*, Buenos Aires, Losada, 1969.

Irigaray L., *Speculum of the other woman*, Ithaca, Cornell University Press, 1985.

Lacey, C., *The Socialization of Teachers*, London, Methuen, 1977.

Lipovetsky, G., *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Barcelona, Anagrama, 1986.

Liston, D. P. y Zeichner, K. M., *Formación de profesorado. Tradición, teoría y práctica*, Valencia, Universitat de Valencia, 1990.

Luna E., M. Eugenia, "Los maestros y la organización del trabajo en el aula: los alumnos como referentes básicos", México, Tesis DIE, DIE-CINVESTAV-IPN, 1993.

Morgade G., "El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria". Tesis de Maestría FLACSO. Buenos Aires, Cuadernos del IICE, Nro. 12, IICE/UBA, Miño y Dávila, 1992.

Morgade G., "Aproximaciones a la docencia como 'trabajo femenino'", *Revista Paraguaya de Sociología*, 1993, Año 29, Nro. 83.

Morgade G., *Mujeres en la educación* (comp.), Buenos Aires, Miño y Dávila IICE, 1996.

Popkewitz T., "El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: descentralización y distinciones Estado/Sociedad Civil", en Miguel Á. Pereyra y otros (comp.), *Globalización y Descentralización de los Sistemas Educativos*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996.

Rockwell, E. y R. Mercado, "La experiencia de ser instructor", México, CONAFE-DIE, 1990.

Rose N., y Miller, P., "Political power beyond the state: problematics of governing", *British Journal of Sociology*, 1992, Nro. 43, pp. 173-205.

Santos, Boaventura de Souza, "Para uma pedagogia do conflito". En Luiz Heron da Silva, José Clovis de Azevedo y Edmilson dos Santos (orgs.), *Novos mapas culturais. Novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre, Sulina, 1996.

Schmelkes, S., "La desigualdad en la calidad de la educación primaria", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, 1994, Vol. XXIV, (1 y 2).

Surgrue, C., "Student teachers lay theories: Implications for professional development", en Goodson, Y. y Hargreaves, A. (eds.), *Teachers Professional Lives*, London, The Falmer Press, 1996.

Tedesco J. C., *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Madrid, Anaya, 1996.

Tyack, D. y Tobin, W., "The grammar of schooling: Why has it been so hard to change?", *American Educational Research Journal*, Fall, 1994, 31, 3, pp. 453-80.

Vattimo, G., *Más allá de la interpretación*, Barcelona, Paidós/I.C.E./U.A.B., 1995.

Wallerstein I., *Un-thinking social sciences: the limits of nineteenth-century paradigms*. Basil Blackwell, Massachusetts, Cambridge, 1990.

Willis, Paul, "The metamorphoses of cultural commodities" (mimeografía sin fecha).