

Ana María Goetschel, coordinadora

Perspectivas de la educación en América Latina



© De la presente edición:

FLACSO, Sede Ecuador

La Pradera E7-174 y Diego de Almagro

Quito – Ecuador

Telf.: (593-2) 3238 888

Fax: (593-2) 3237 960

www.flacso.org.ec

Ministerio de Cultura del Ecuador

Avenida Colón y Juan León Mera

Quito-Ecuador

Telf.: (593-2) 2903 763

www.ministeriodecultura.gov.ec

ISBN: 978-9978-67-197-9

Cuidado de la edición: David Chocair

Diseño de portada e interiores: Antonio Mena

Imprenta: Rispergraf

Quito, Ecuador, 2009

1ª. edición: marzo de 2009

Índice

Presentación	9
Introducción	11
<i>Ana María Goetschel</i>	
LOS DESAFÍOS DE LAS UNIVERSIDADES EN EL SIGLO XXI	
Universidad: entre la enseñanza humanística y la formación profesional	23
<i>Vera Lúcia de Mendonça Silva</i>	
Los desafíos de las universidades en el siglo XXI: una visión desde la Argentina pos crisis	39
<i>Juan Carlos Pugliese</i>	
La movilidad y el intercambio académico en programas de posgrado como elementos para la integración latinoamericana	55
<i>Rosa Amalia Gómez Ortíz</i>	
Presentes persistentes de la universidad y sus futuros (in)imaginados: ¿es posible soñar en la no universidad del futuro?	73
<i>Eduardo Ibarra Colado</i>	

EDUCACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS

Educación pública y reforma educativa de los años 90 en la Argentina	95
<i>Analia Minteguiaga</i>	
Políticas educativas y socialización de niños: un estudio sobre la reforma educativa boliviana de 1994	115
<i>Mario Yapu</i>	
Pensando en políticas públicas para la escuela rural en el Perú	139
<i>Yolanda Rodríguez G.</i>	
El proceso de descentralización de la educación en Argentina Un caso: la provincia de Buenos Aires	167
<i>María M. Formichella y Mara Rojas</i>	
Cumplimiento del derecho a la educación en el Ecuador, 2000-2007	189
<i>Milton Luna Tamayo</i>	

EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA

Importancia atribuida al desarrollo de la ciudadanía en la formación inicial docente: una aproximación desde la perspectiva de los académicos y los estudiantes pertenecientes a la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío Bío, Chile	213
<i>Héctor Cárcamo Vásquez</i>	

La participación social y las reformas educativas
en América Latina. La discusión pendiente 233
Úrsula Zurita Rivera

La implementación de un programa
de resolución de conflictos sin violencia
en una zona de la Vía Perimetral, Guayaquil, Ecuador.
Posibilidades y límites de extender esta experiencia
dentro del sistema educativo 257
Anna Katharina Pfeifer

EDUCACIÓN Y EQUIDAD

¡Aquí hay que hacerse respetar!
Mujeres entre tuercas y metales:
una mirada desde las estudiantes de la Facultad de
Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica del Perú 277
Alizon Rodríguez Navia

Estereotipos de género en la niñez.
Una mirada desde los derechos humanos 295
M. Micaela Bazzano

Rituales de admisión. La reproducción
de la diferencia en el sistema escolar ecuatoriano 311
María Pía Vera

Políticas educativas y socialización de niños: un estudio sobre la reforma educativa boliviana de 1994

Mario Yapu*

El estudio aborda la relación entre políticas educativas y la formación de sujetos, especialmente, niños enfocándose desde el punto de vista del conocimiento y la lengua: la lectoescritura. Trata de mostrar cómo las reformas educativas, como expresiones de aquellas políticas discuten, deciden, planifican la formación de sujetos o personas, es decir imprimen ciertas imágenes y patrones de sujetos. El marco de análisis se inspira de la teoría de la práctica y la lectoescritura crítica y sociocultural. La discusión se apoya en una investigación realizada en la región rural y quechua hablante de Bolivia (Departamento de Chuquisaca), acerca de la socialización de niños en el contexto de implementación de la reforma educativa boliviana iniciada en 1994. Para ilustrar esto, expone algunos datos de la escuela como una organización social y pedagógica, y del aula como un proceso donde la maestra utiliza diversos recursos en el ejercicio de la socialización.

Introducción

La nueva política educativa iniciada en los años 90 implicó cambios importantes en la concepción y las prácticas pedagógicas, abarcó varios

* Es sociólogo y antropólogo especializado en educación y trabajo. Director académico y de investigación de la Universidad para Investigación Estratégica en Bolivia (U-PIEB), myapu2@yahoo.es, marioyapu@upieb.edu.bo

niveles y dimensiones de enseñanza. Este ambicioso proyecto movilizó recursos económicos, humanos, ideológicos y políticos, que merecen tomarse como objeto de investigación, conocimiento y reflexión. Por eso este artículo se interroga sobre la visión política de la educación que interviene en torno al sujeto, en este caso, el niño, ya que la reforma educativa en su aplicación enfatizó este nivel. Aborda desde el punto de vista curricular el proceso de selección, decisión, organización y puesta en práctica de conocimientos, tal como planteó la nueva sociología de la educación a principios de la década de los años 70 (Bernstein, 1975).

Con fines metodológicos retoma el concepto de campo educativo (Bourdieu, 1980) que supone modificar las reglas del juego (por ej., el sistema del escalafón del magisterio), el discurso pedagógico (competencias y aprendizajes en lugar de conocimientos), la posición de los agentes (el maestro frente al niño), los centros de decisión administrativa y gestión (surgimiento de los poderes locales: los municipios y los distritos), las prácticas pedagógicas centradas en el niño, etc. De estos múltiples elementos que constituyen el campo educativo, en este texto focalizamos la discusión en la concepción del niño, que se puso en evidencia con la reforma educativa estudiada. Nos interrogamos sobre lo que significa determinar el niño dentro de esta política tomando en cuenta el contexto de las relaciones sociales y culturales diferenciadas del país, donde las culturas indígenas fueron tradicionalmente sometidas a la cultura escolar. Este aspecto lo abordamos desde la teoría de la práctica, la sociología del currículum y los nuevos estudios de lectoescritura, por tanto dejamos de lado el componente institucional de la educación (Yapu, 2006b) y utilizamos de manera referencial el nivel estatal-central donde se define el currículum nacional, pero discutimos la relación entre las prácticas áulicas y la comunidad como su entorno social inmediato. Las escuelas bajo estudio son Cororo, Paredón y Pisili, del distrito de Tarabuco, departamento de Chuquisaca, región quechua hablante del sur de Bolivia.

La escuela entre la tradición y la reforma

La dimensión histórica es importante para comprender la trama social donde se desenvuelven las prácticas escolares como micropolíticas locales y las políticas regulatorias del Estado (Yapu, 2006a; 2006b), pero por razones de espacio, en esta oportunidad no nos detenemos en este aspecto. Solo diremos que durante el siglo XX se impuso un modelo bastante particular de la enseñanza de lectoescritura alfabética, silábica, denominada enseñanza “directa”, un modelo pedagógico ambiguo que pretendió combinar una visión experimental, humanístico y técnico, dirigida sobre todo al mundo indígena en lengua castellana (Yapu, 2006a).

En cambio, los promotores de la reforma educativa de 1994, al menos los que realmente apostaron por un cambio profundo y paradigmático, insistieron en un currículum centrado en el aprendizaje de los niños, en ofrecer condiciones para el conocimiento significativo, en formar niños lectores y productores de textos. Sostuvieron que el niño no llega a la escuela *tabula rasa*, que lo lúdico es pedagógico, que los maestros deben apoyar al aprendizaje de los niños, que la escuela debe interactuar con el contexto y la vida cotidiana¹, etc. Estos son los ingredientes de la escuela nueva en tiempos de reforma educativa, de los cuales solo algunos aspectos relativos a la socialización de los niños serán objeto de análisis de este texto.

En otro trabajo hemos sugerido que la propuesta de la reforma educativa careció de una visión integral entre lo curricular y lo institucional, no contenía una teoría sólida sobre las instituciones y las organizaciones sociales y educativas y mantenía intacta la antigua dicotomía entre lo administrativo y lo académico. No cuestionó en profundidad los modelos de gestión vigentes, ni su articulación con lo curricular. La ley de reforma educativa y sus reglamentos se vinculan con la ley de participación popular, pero no elucidan cómo se pensaría, construiría y conduciría la nueva escuela de la reforma.

1 En el proyecto de reforma educativa participaron profesionales franceses, chilenos, españoles, ecuatorianos, peruanos y de otros países. Tal vez no todos compartían una visión teórica única, pero era evidente que hacían referencia a autores como Vigotski, Bruner y Piaget en cuanto a la enseñanza de la lectura y escritura. Aludían a la teoría constructivista y global de la lengua, hacían mención de la psicogénesis de la lectoescritura y el entorno social y cultural.

Este paralelismo de las dimensiones institucional y curricular tiene consecuencias importantes, porque permite operar de forma independiente y hacer saltos de niveles en el sistema educativo. Así tenemos el ejemplo de la elaboración del tronco común curricular, con sus programas de estudio y los módulos de aprendizaje, elaborados a nivel nacional y transmitidos a los maestros para su uso áulico, proceso en el que los diferentes niveles departamentales, distritales y de núcleo² no intervinieron. Sucedió algo similar con la concepción del niño que como modelo de niñez de la reforma educativa, determinado a nivel nacional no fue discutido en diferentes contextos de socialización de los niños: grupos sociales populares urbanos o rurales, “clase media” urbana letrada, etc.

Genealogía de las escuelas primarias rurales

La historia y los procesos locales de las escuelas no empalman necesariamente con las políticas nacionales. Las escuelas primarias diseminadas en las áreas rurales pueden verse como la “mano larga del poder del Estado” y un mecanismo de difusión de la “cultura nacional” oprimiendo a las “culturas nativas”, mas esto no indica sino un aspecto particular del problema que denominamos el efecto de la dimensión institucional, demasiado general para rendir cuenta de las particularidades locales. Las escuelas rurales en la zona de Tarabuco³ fueron creadas en su gran mayoría en el período pos 1952, cuando entró en vigencia la reforma agraria de 1952 y la reforma educativa de 1955 con el Código de la Educación Boliviana (CEB). Fueron efectos de la escolarización del área rural con la “educación fundamental campesina” y la apertura política hacia los campesinos,

2 El “núcleo” es un nivel organizativo del sistema de enseñanza boliviano que funciona principalmente en áreas rurales. Un núcleo está conformado por un conjunto de 6 a 12 o más escuelas primarias y secundarias. En centros urbanos, con la reforma educativa, se llegó a denominar “redes” en lugar de núcleos.

3 Las tres escuelas a las que nos referimos en este artículo están ubicadas en el distrito de Tarabuco de la provincia de Yamparaez y pertenecen a los núcleos educativos de Cororo y San José del Paredón. Los análisis sociodemográficos y económicos definen la zona como una de las más “pobres” del departamento de Chuquisaca. Se caracteriza por mantener la cultura tradicional denominada “yampara”. La zona no es homogénea, lo que en parte explica las diferentes posiciones ante la reforma educativa.

con la emergencia de nuevos poderes locales bajo influencia de los sindicatos agrarios. En ese marco se crearon gran cantidad de escuelas rurales y con frecuencia impulsadas por los propios campesinos, que funcionaban como escuelas privadas (tipo C) unos dos 2 años y, luego, se convertían en escuelas públicas.

La fiscalización de las escuelas rurales puso a los comunarios frente a un dilema: por un lado, había la posibilidad de que los maestros sean pagados por el Estado, pero por el otro, ellos perdían el control curricular y administrativo. Esta historia es conocida en Bolivia, pues a medida que el Estado implantó la escuela pública y gratuita en áreas rurales, tomó también control sobre ella y prácticamente no hay escuelas privadas.

Las escuelas de Cororo y San José del Paredón analizadas en este texto muestran que han nacido como una estrategia dentro de aquellas relaciones sociales de poder local. En las dos “comunidades” se percibe que la escuela nació fruto de muchas tensiones y al final, los campesinos se la apropiaron. Para ellos la escuela es la instancia que les permite introducirse y eventualmente asimilar diversos tipos de conocimientos que los propios comunarios no pueden generar. Por tanto otros conocimientos, aun siendo extraños a sus culturas, llegan a ser parte de la identidad social de las futuras generaciones indígenas. En ese sentido, la historia de la escuela rural está ligada al uso de nuevas fuentes de conocimientos, con su lenguaje, lengua e imagen de sujeto que ella propone. También está relacionada con la formación de nuevas estructuras de poder como el sindicato, ya que el conocimiento escolar, por mínimo que sea, resulta ser una variable importante en las sociedades rurales y los poderes sindicales. En la comunidad de Cororo, la creación de la primera escuela fue muy requerida, como insisten sus dirigentes, en cambio, la fiscalización y la nuclearización no, pues fueron las autoridades de la dirección departamental quienes decidieron esta transición. En Paredón, no se conoce el mecanismo de la fiscalización, pero se sabe que la transición de la escuela seccional a la escuela central de núcleo está relacionada con el Proyecto de Educación Intercultural y Bilingüe (PEIB) de principios de los años 90, la antesala de la reforma educativa. Este proyecto no fue buscado necesariamente por los comunarios, pero sus efectos fueron de mucho beneficio para ellos.

La escuela, conocimiento y ceguera

En las comunidades estudiadas encontramos el viejo discurso de la escuela como un medio de lucha contra la ceguera, asociada al no poder leer, escribir, contar, no poder ver y desenvolverse en el mundo exterior. La escuela no se ve como una inculcación ajena y no deseada. La historia ha hecho que lo ajeno se haga propio, como un espacio instrumental de mediación. Esta sociedad rural no es centrípeta porque se siente muy relacionada con el mercado económico local, las ferias dominicales de Tarabuco o el mercado laboral nacional e internacional como emigrantes temporales o definitivos al oriente boliviano o la Argentina. Por tanto, la escuela es una instancia importante de mediación a través de su alfabetización en castellano y los elementos básicos de aritmética. Estos conocimientos, a diferencia de una opinión que conceptúa la escuela como transmisor de conocimientos alienantes para los padres de familia, están muy relacionados con la formación del ser campesino hoy. El saber y el conocimiento entran en la formación de la persona campesina si no indígena. En este razonamiento el saber no es contingente como el dinero o las tierras, es como su ser frente al mundo en movimiento. El conocimiento escolar por más mecánico, “tradicional” y extranjero que sea, con relación a la situación crítica del agro, tiene un valor muy elevado. Para los padres de familia es la única herencia que ellos dejan a sus niños; es más, son los maestros que dejan tal herencia de cultura escolar, una cultura ajena a los suyos.

Esta concepción del conocimiento escolar y su relación con la condición social y cultural de los indígenas está anclada en el tiempo. Viene desde la creación de las primeras escuelas rurales y los indígenas están muy conscientes del desafío que la escuela les impone: el dilema entre la reproducción de su cultura y la adquisición de nuevos conocimientos. Esto es un punto que a menudo provoca falsos debates y debe ser contextualizado dentro de las relaciones sociales de poder local: el sistema de dominación que ellos viven. Este anclaje en el tiempo de un tipo de conocimiento y su apropiación por medios populares y rurales del país, en parte producto del mismo sistema escolar, permite ver que los cambios al nuevo enfoque propuesto por la reforma educativa no fueran fáciles, pues

afectaron la relación entre el conocimiento y el poder dentro de las mismas comunidades y con el mundo externo. Para los padres de familia, ellos mismos diferenciados según la estructura morfológica de las sociedades locales, la escuela está relacionada con un tipo de conocimiento y un tipo de alfabetización que debe romper la ceguera y ofrecer instrumentos eficaces en diversos contextos sociales de trabajo, como emigrantes a centros urbanos, a países vecinos o simplemente en situaciones de relaciones interculturales.

Hay diversas concepciones de conocimientos y formas de relacionarse con ellos. Los campesinos entrevistados destacan como algo central el concepto de *yuyay* como competencia y cualidad que se adquiere en un largo proceso de aprendizaje social en el cual la escuela no es sino un eslabón entre muchos otros. En algunos casos, esta ni siquiera es una condición para ser *uma* o dirigente máximo del sindicato comunal. La socialización de los niños cororeños, pisileños y de Paredón, está orientada a este largo camino del conocimiento, un proceso lento, sin esquemas rígidamente trazados. El adulto es distante y sirve de apoyo al niño. Ante esta idea de *yuyay*, la escuela ofrece *yachay* que designa las destrezas de saber leer, escribir y calcular, así permitiría interpretar los textos jurídicos, escribir actas, leer noticias en castellano y traducir al quechua. *Yachay* se refiere a un conocimiento instrumental. Tal vez por eso la escuela nunca fue concebida como instancia reproductora de las culturas originarias, ritos, habla, etc. Ni los pisileños, ni los cororeños, ni los de Paredón, conciben la escuela para que los niños aprendan lo que los padres de familia pueden enseñar en la casa. Lo que quieren es algo diferente⁴.

Aquí surge un problema frente a la propuesta de la reforma educativa que, con el fin de lograr aprendizajes contextualizados y significativos, trató de reproducir en sus materiales educativos y actividades objetos de las comunidades rurales. Lo cual no es una prioridad para los comunarios y no ha cambiado la función de la escuela como alfabetizadora y transmisora de conocimientos instrumentales que influyen en las relaciones sociales de poder. Esto se ve con claridad en el caso de Cororo, donde por razo-

4 Una investigación actual sobre identidad de jóvenes aymaras (Universidad PIEB e IBASE, 2007) confirma la idea de que los padres de familia hacen todo lo posible para que sus hijos “ya no sean como ellos” y sean “diferentes”; esto se asume como “mandato generacional”.

nes socioeconómicas y la ubicación temprana de una escuela normal para maestros y del núcleo, la escuela llegó a ser el vector principal en los criterios de distinción social, aunque su evolución no fue sin escollos e incluso resistencias de parte de los padres de familia. La descripción de las relaciones sociales en esta comunidad muestra grupos de familias altamente demarcados que otorgan funciones diferentes a la escuela. El acceso a esta no produjo necesariamente “igualdad” de condiciones y oportunidades entre los cororeños, ya que las mismas familias dominantes del hacendado accedieron a altos grados de escolaridad y hoy son principalmente maestros rurales; siguiendo de este modo la estrategia de reconversión del capital económico, al capital escolar y cultural, del que hablaba Pierre Bourdieu. Así, los agentes que antes (después de los años 50) basaban su poder en criterios de tenencia de tierra, actualmente, apuntan hacia la profesionalización. Esto implica cambios en las relaciones sociales en la “comunidad”, por ejemplo: los matrimonios y los compadrazgos se realizan entre grupos que mantienen lazos estratégicos (se casan entre maestros o con personas que viven fuera de Cororo y de preferencia en la ciudad de Sucre). Otros establecen compadrazgo con indígenas de las comunidades vecinas. En las comunidades de Paredón y Pisili, la situación es un tanto diferente, pero la escolarización acelerada desde de 1990, con el impulso del PEIB y su correspondiente nuclearización⁵, ya está contribuyendo a la diferenciación social incipiente y redoblando las antiguas diferencias por género, es decir, reforzando a los varones que salen más fácilmente de la comunidad y tienen más niveles de escolaridad. De cualquier modo, los conocimientos escolares resultan ser nexos importantes de la comunidad con el mundo exterior. Por ello merece analizar la concepción de la escuela como instrumento alienante y simple transmisor de la “cultura nacional” ajena a las “culturas locales” o bien como reflejo de las sociedades locales sean indígenas o no.

- 5 Desde el punto de vista de la política escolar nacional la formación de núcleos se lo enfoca como parte de la administración de desarrollo curricular y desde una perspectiva histórica se ha destacado como una experiencia original en Bolivia. Para nosotros los núcleos representan centros de poder a nivel local porque concentran privilegios con relación a las escuelas seccionales, donde las escuelas centrales reciben mayor atención en materiales (textos, construcción de aulas) y recursos humanos (solo maestros normalistas con varios años de experiencia ingresan a estas escuelas), aseguran los años de escolaridad en todo el nivel primario, etc. (Yapu y Torrico, 1999).

Relaciones sociales, cultura y lengua

Las escuelas estudiadas están dentro de la modalidad de educación intercultural bilingüe (EIB). Entre ellas, la de Cororo no acató la determinación del programa de transformación de la reforma educativa, mientras que Paredón lo aceptó y lo implementó. Este hecho fue interpretado de diversas maneras. A nosotros nos permite discutir la imbricación entre relaciones sociales y las políticas lingüísticas a nivel local. Pues, la resistencia de Cororo y la aceptación de Paredón están muy ligadas a sus historias sociales y escolares. Aquí es necesario precisar que nuestro interés no gira en torno a la educación bilingüe de la reforma educativa, aunque no están ausentes varias interrogantes al respecto. Lo que queremos poner de relieve es la lectoescritura, es decir, lo que implica la enseñanza de la lectura y escritura en contextos sociales y culturales diferenciados, tomando en cuenta el postulado de que las políticas lingüísticas como acciones sociales están intrínsecamente ligadas a las condiciones sociales, económicas, culturales e ideológicas de las sociedades.

La evolución de Cororo va de una “comunidad” ex-hacienda a una pequeña concentración urbana. Los cambios se han operado a varios niveles. Primero, su economía agrícola está en “crisis” con una desigualdad de tenencia de tierras, las tierras con riego están concentradas en pocas familias y hay frecuentes sequías. Segundo, desde 1966 la escuela normal ha jugado un papel importante en los cambios que experimenta hoy este pequeño poblado. La normal aseguró la escuela de la localidad como su escuela de aplicación, acogió una población diversa entre docentes y estudiantes de habla castellana, con modos de vida diferentes, como nuevos consumidores, provocando así la apertura de tiendas en el poblado e induciendo a la circulación de la moneda. Últimamente, impulsó también la instalación de una antena televisiva donde se capta principalmente un canal peruano. En ese contexto la escuela central se consolidó como algo natural, sin mucho esfuerzo de los comunarios. Tercero, dos ONG tuvieron importantes repercusiones: el Proyecto Cardenal Maurer con la Posta Sanitaria, donde la enfermera apoya al Club de Madres, el mismo que promueve el aprendizaje de cocina, limpieza de los niños, bordado, hablar en castellano, etc. La otra ONG es el Plan Internacional que apoyó en el

mejoramiento de viviendas del poblado, la construcción de la nueva escuela y del colegio secundario.

Este conjunto de variables aparentemente ajeno a la educación bilingüe, está ligado a una educación en castellano y no en quechua. A una concepción de sociedad, o mejor, como ellos dicen, a una “sociedad civilizada”: “vistiendo cholo, hablando castellano, emigrando, usando cada vez más cocina a gas, refrigerador, teniendo hijos normalistas, universitarios y, si es posible, médicos o abogados”. Este es el horizonte social e ideológico de donde los cororeños toman posición ante la EIB y la alfabetización propuesta por la reforma educativa. Alfabetización que no fue debatida, ni expuesta claramente en la política de esta reforma y provocó dificultades, como veremos más adelante.

Paredón, por su parte, tiene una historia distinta. En la aceptación del programa de transformación influyó mucho la ejecución del PEIB aplicado entre 1990-1994 porque trajo consigo un conjunto de elementos como la ideología de revalorización de las culturas y lenguas nativas, recursos tecnológicos, recursos humanos, medios financieros, etc. Y, años después, los padres de familia de Pisili y Paredón resaltan que el conocimiento del quechua en la escuela no está mal. Ellos ya pueden escribir cartas, actas, etc., y “hablar bien” en quechua, como también traducir lo que leen en castellano al quechua. De los análisis realizados los argumentos más fuertes por el PEIB no están relacionados con la educación bilingüe, ni el rescate de su propia cultura. En Pisili, una escuela seccional de Paredón, aceptaron el PEIB porque aseguró más niveles de escolaridad para los niños y niñas; además de haber sufrido amenazas de que si no aceptaban se iba a retirar “ítems” (puestos profesionales que el Estado paga). Obviamente, volver a pagar a docentes privados o no tener más años de escolaridad para sus hijos estuvo fuera de consideración, de tal manera que aceptaron, a pesar de perder la calidad de la subcentralía sindical campesina, pues Paredón creó la suya, precisamente a causa de la nuclearización. La comunidad de Paredón aceptó el PEIB porque traía consigo la creación del núcleo y la conversión de la escuela seccional de la comunidad en una escuela central, con lo que aumentaron el número de su población escolar y los grados superiores del nivel primario.

Durante el PEIB, el director y los maestros seleccionados establecieron un sistema de control riguroso, donde los comunarios fueron partícipes. El control se hizo bajo planes de avance curricular sincronizando tiempos y contenidos para todas las escuelas del núcleo. Además, el proyecto contó con el sustento financiero de UNICEF que le permitió ofrecer incentivos a los maestros y dotar materiales educativos a la escuela. El sindicato comunal de Paredón conformó su propia subcentralía, fragmentando la de Pisili, hecho que en áreas rurales como estas es signo de poder que provocó conflictos en ambas comunidades de Pisili y Paredón, ilustrando una relación estrecha entre el poder sindical de la comunidad y el desarrollo escolar.

Como resultado, algunos dirigentes jóvenes de Michkha Mayu⁶ y de Paredón valoran mucho el impulso de la educación bilingüe, sobre todo el discurso militante por el uso de la lengua quechua. Ellos sostienen que hoy, “vistiendo de indio y hablando quechua” pueden conocer y llegar a ser dirigentes de la Subcentral, e incluso, de la Central de Tarabuco, a la que antes era imposible de acceder. Esto es un indicio de que el conocimiento ya no es atributo de mestizos (mozos o cholos). No obstante, sin restar importancia al trabajo de programas como el PEIB y otras organizaciones no gubernamentales, el discurso de la reivindicación cultural y de lengua originaria no se generó desde lo que podemos denominar la sociedad civil local. Como estamos mostrando, la promoción y la aceptación de la EIB en Paredón y Pisili no fueron endógenas, vinieron desde otros espacios y fueron acompañadas y facilitadas por diversos factores, por eso hablamos de efecto heteronómico de esta política. En ese sentido, reiterar la dicotomía entre la cultura occidental dominante y las culturas andinas milenarias, según una versión andinista del problema, es un falso enfoque, pues por ambos lados las acciones y movilizaciones culturales resultan ser heteronómicas y más allá de la dicotomía, las prácticas y las actitudes se explican en la trama de las relaciones sociales del poder local, que a menudo se las olvida.

6 Michkha Mayu es una comunidad vecina de Paredón donde la educación bilingüe y el rescate cultural comenzó hacia el año 1986, promovidos por el Centro Cultural Masis.

Currículo, prácticas pedagógicas y lectoescritura

Las prácticas pedagógicas y lectoescritura designan aquí las acciones del maestro en el aula, respecto a la cual hay una amplia literatura, por eso es necesario hacer algunas precisiones. Primero, el nivel de concreción no cambia el enfoque, así el aula fue estudiada por conductistas y etnometodólogos, interaccionistas y fenomenólogos sociales. Segundo, a veces los estudios aislaron el aula de los procesos sociales e históricos más amplios, hecho que fue criticado y se está corrigiendo. Tercero, esta instancia micro no es necesariamente más simple para la investigación, muchas veces aumenta su complejidad. En este estudio, a la luz de lo que acabamos de exponer, queremos ver el aula como un espacio social o un microespacio de enseñanza y aprendizaje estrechamente ligada a las relaciones sociales de poder que atraviesan el sistema escolar y las aulas, por ejemplo, las diferentes relaciones que se establecen entre el maestro y el niño con sus diversos roles y posiciones. Sugerimos un análisis que trate a la vez la especificidad del aula y lo que su estructura y funcionamiento deben a otros niveles de la dinámica del campo escolar y social. Este ejercicio se ejemplifica comentando algunos datos de enseñanza de lectoescritura.

La problemática del aula y las prácticas pedagógicas solo es inteligible dentro de un enfoque curricular, escolar y social. Empero, este enfoque no debe confundirse con el sistema de enseñanza y el discurso oficial del Estado porque existen prácticas escolares vigentes que no se explicitan a través de discursos. Es lo que sucede en gran medida con la enseñanza denominada tradicional, que se ha vuelto una rutina. Esto no significa que las prácticas áulicas se expliquen totalmente por estas rutinas como efectos del sistema de enseñanza, o sean efectos del habitus del magisterio producto de la historia social del grupo profesional. Lo que se quiere poner evidente son los diversos ángulos a partir de los cuales uno puede ver las prácticas escolares en el aula que implican reposicionamiento de los agentes y sus relaciones, los conocimientos, la organización del tiempo y del espacio, y la percepción misma de los agentes. Dicho de otro modo, cuando hablamos de currículo o su enfoque nos referimos al proceso de selección, legitimación, organización y práctica de los conociemien-

tos en la escuela y el aula. En nuestro análisis enfatizamos en las prácticas y experiencias curriculares.

Con frecuencia, las reformas escolares han tratado de cambiar las formas de gestionar las relaciones sociales y pedagógicas. La reforma educativa boliviana centró su interés en el nivel áulico de acción: la relación maestro-alumno, configuración del aula, participación activa del educando, etc. Aunque en las estrategias de producción y distribución de materiales escolares se ha repetido la antigua dicotomía del sistema centralista estatal, donde el Estado elabora los programas de estudio, los módulos (textos escolares), las guías didácticas y de evaluación, para luego transmitir a las escuelas y los maestros. Es lo que sucedió en Bolivia; confirmando así, una vez más, la división social y técnica del trabajo entre los técnicos de la administración central con el diseño del currículo nacional y los maestros como ejecutores del programa en el aula.

En Cororo, los textos escolares corresponden a lo que se produjeron en los años 70, como el libro de texto *Alma de Niño*, cuyo enfoque curricular seriado (Bernstein, 1975) no enfatiza en la producción de significados o, en todo caso, estos significados están sujetos a las unidades léxicas simples, sobre cuya base se construye la comprensión. Aquí la enseñanza de la lectoescritura consiste en el manejo de códigos mínimos de la lengua que, en Bolivia, se desarrolló desde las primeras décadas del siglo XX, bajo la denominación del “método de las palabras normales” (Yapu, 2006a). Cabe notar que hoy en día, los debates teóricos y experiencias educativas acerca de la lectoescritura o la alfabetización (recogiendo la acepción inglesa de *literacy*), no están cerrados. De forma indicativa, el último reporte de la UNESCO (2006) establece por lo menos cuatro tendencias: a) la alfabetización como el manejo de un conjunto de técnicas autónomas, b) alfabetización como una práctica situada, c) alfabetización como proceso de aprendizaje y d) alfabetización como texto (UNESCO, 2006: 157-171; Braslavsky, 2003). No entramos aquí al fondo del debate y solo queremos asociar el material escolar *Alma de Niño* al primer tipo de alfabetización, porque es afín a la visión de la lengua como una técnica a dominar, como algo neutro, donde uno de los aspectos importantes es la conciencia fonológica; y que su enseñanza mediante trabajo de los maestros viene instituida como una cultura desde la

escuela primaria y la escuela normal (Yapu y Torrico, 1999; Torrico 1947; Rivero, 1975).

En cambio, los módulos de la reforma educativa, por ser materiales nuevos y corresponder a otro enfoque curricular radicalmente distinto (un currículo integral), exigen un discurso elaborado sobre su uso. Los módulos implican un cambio en la enseñanza, aunque en la práctica esto depende de la competencia de los maestros. El maestro debe cambiar de concepción de la lengua, ya que esta no se reduce a un método, está muy ligada a una forma de ver el mundo. Esto es un problema que a veces se minimiza. Muchos maestros lo ven como simple cambio de método. Incluso los responsables de la reforma educativa lo ven de esta manera, por eso aceptan fácilmente que los maestros deben combinar varios métodos y dan por resuelto al problema de lectoescritura. Esta actitud atesta que ellos no distinguen entre la concepción y el método de enseñanza de la lengua y confirma la idea de que el razonamiento por competencias restringe la lengua a su uso.

Dinámica social diferenciada en el aula, las maestras y la lectoescritura

Las relaciones sociales y pedagógicas en la escuela y el aula explícita o implícitamente van de par con los sistemas clasificatorios. Hasta ahora ninguna reforma educativa pudo superar esta práctica clasificatoria, incluida la que vivió Bolivia. Lo que cambian son las formas, los mecanismos y los criterios de clasificación. La reforma boliviana pretendió superarla, mas no logró ya que, paradójicamente, propuso la estrategia de enseñanza por “grupos de nivel” que consiste en conformar grupos de niños por similitud de competencias en el aula de la reforma.

En Cororo la maestra es de formación técnica, de hogar. Por los azares de la vida llega a trabajar como maestra interina y luego se profesionaliza en la escuela normal de la misma localidad. Con su especialidad, no debería trabajar como maestra de grado, pero desde el año 1996 se desempeña como tal. Para ella, ser maestra es un oficio no deseado que cumple. Por facilidad, en su trabajo utiliza el libro *Alma de Niño*, pues no está

capacitada para este trabajo. En la escuela se enseña castellano, porque la comunidad así lo quiere y el conocimiento de esta lengua llega ser un criterio para la conformación de los grupos de niños en el aula. Ella trabaja con 21 niños que, en el aula, despliegan sus diferencias, reflejando las de los comunarios del poblado: según el nivel de escolaridad, la residencia en Cororo o no, la tenencia de tierras, la migración. En la conformación de los grupos de niños en el aula se hace evidente el conocimiento de la lengua castellana al que se suman otros criterios como el uso de vestimenta, limpieza, etc. Los grupos también se forman por género, pero no resulta ser una variable que marque diferencia en el trato por parte de la maestra.

En Paredón, la maestra de primero es joven universitaria, formada en lenguas, especialmente en quechua. Ella declara comprender la propuesta de la reforma y asume las implicaciones del trabajo con el módulo que es su texto oficial. El enfoque de esta propuesta considera que el aprendizaje es activo, significativo y participativo. Los niños son constructores de sus propios conocimientos, responsables y cooperativos; el maestro es guía y apoyo, y no signo de poder y castigo. Pero, como tantas otras maestras rurales, ella no está trabajando por vocación, sino porque tuvo dificultades de egreso en la Universidad. En esto comparte la situación de la maestra de Cororo, con la diferencia de que ella se siente segura de lo que debe hacer, a tal punto que no toma en cuenta la intervención del asesor pedagógico como técnico de la reforma educativa. La maestra trabaja con 27 niños (11 varones y 16 mujeres). En su trabajo, a pesar de sus intenciones, no cumple con el postulado del “aula abierta”, tampoco comparte el trabajo con sus colegas como el currículum integrado lo exige. Insiste en el trato igualitario a los niños y el avance curricular según su ritmo. Deja mayor opción a ellos, hace cantar o dibujar casi diariamente. Esta “libertad otorgada” a los niños en el aula exige buscar otras estrategias de relación con ellos, ya que se impide recurrir a castigos físicos. En este marco interviene el gobierno escolar que, desafortunadamente, despejado de su concepción inicial⁷, se convirtió en un ejercicio del poder particular de la maestra ante los niños. El gobierno escolar funcionó como un siste-

7 En los Programas Escuelas Multigrado y el PEIB, en los años 80 y 90, los gobiernos escolares se referían a la organización de los estudiantes como apoyo a la gestión escolar, a los docentes y al director.

ma compartido de control entre la maestra y los niños. Se ejerce bajo diversas formas: delaciones, amenazas o violencia física, pues palo en mano, se establece el orden disciplinario en el aula. Los miembros del gobierno escolar, en particular, el niño responsable, está imbuido de valores y juicios morales, dado que cualquier acto o dicho “indebido”, no aceptado por la maestra, es reprendido, como una vergüenza para él. La moral se constituye así en un instrumento autoregulatorio de sí mismo para el niño responsable. Además el gobierno escolar constituye un grupo de niños y niñas que mejor responden a las expectativas de la maestra en términos de lectura y escritura tradicional; donde el poder vuelve asociarse con el conocimiento, particularmente, el conocimiento tradicional, de tal modo que la maestra vuelve a valorar la decodificación en la lectoescritura (Yapu y Torrico, 1999).

En la formación de los grupos de niños en el aula intervino el criterio de manejo de conocimientos lingüísticos y de otras áreas. El ejemplo más revelador es la distinción entre el gobierno escolar y el grupo de las niñas “atrasaditas”. Inicialmente la ocupación espacial del aula por grupos no respondió a ninguna función pedagógica y la maestra no intervino directamente. Los grupos se formaron por afinidad de parentesco, vecindad o amistad, por tanto no rompieron las relaciones sociales extra-escolares. Las diferencias mencionadas se evidenciaron en el mes de octubre (1997), después de unos ocho meses de iniciadas las clases. Cuando por sugerencia del asesor pedagógico, la maestra intervino y conformó los grupos, entre los cuales se destacaron, el de las “atrasaditas” que se ubicó delante de la clase y cerca a la mesa de la maestra y del gobierno escolar compuestos por los mejores decodificadores.

En el nuevo currículum, los criterios de formación de los grupos de nivel deberían ser los ritmos de aprendizaje o el logro de competencias de los niños. Sin embargo, dado que no se entienden y menos se manejan las competencias en los procesos de aprendizaje de los niños, las decisiones sigue operando bajo las expectativas y el habitus profesoral de las maestras: una visión jerarquizada del aprendizaje de la lectoescritura que va de lo simple (fonemas, sílabas, grafemas) a lo complejo (oraciones y textos)⁸. Al respecto, un contrapeso parcial resulta ser el discurso moralizante de ser cooperativos y respetuosos con sus pares; aunque en el ámbito domés-

tico los niños siempre juegan a ser el mejor o a ganar (*atipay*), apoyados en el criterio de jerarquía por edad. Quién sabe, el concepto de proyecto pedagógico hubiera estructurado mejor la acción de las maestras y los niños, empero esta estrategia aún no se utilizó en los casos estudiados. En este contexto anárquico del proceso pedagógico, el riesgo es que el sujeto, el niño, se convierta en una pieza clave de su propia diferenciación, incluso, de su mismo fracaso, ya que se afirma que los grupos de nivel deben ser fruto de su aprendizaje. También se corre el peligro de “naturalizar” los procesos sociales como procesos “cognitivos” o, a la inversa, los procesos cognitivos de los niños denoten la cultura y el medio social y sirvan para estigmatizar a los propios niños.

Prácticas de socialización y lectoescritura

La socialización escolar de los niños a la lectoescritura, como un tipo de conocimiento, en la escuela de Cororo, permite destacar la idea de que la enseñanza tradicional no está necesariamente centrada en los contenidos, como habitualmente se lo critica, sino en las destrezas fónicas y *scripturales*, en los ejercicios de decodificación. Y esta característica es indistinta a las lenguas porque funciona en castellano con el uso de libros como *Alma de Niño*, *Flores*, *Alborada*, *Marcelino*, etc., y en quechua con el uso del texto *Muju*, publicado inicialmente por la Comisión Episcopal de Educación y luego por el PEIB. En cuanto al libro *Alma de Niño*, en Cororo, un breve análisis permite afirmar que se trata de un material escolar con estructura, secuencia y enfoque de enseñanza de la lengua y del conocimiento propio al modelo seriado del currículo, que enfatiza los límites o bordes y no las intersecciones, en los elementos y no en sus relaciones que constituyan los campos semánticos o de significados. Fragmenta los contenidos y despliega como un conjunto de unidades impenetrables los

8 En la escuela de Pisili se ratifica este problema, donde uno de los criterios de clasificación es la capacidad decodificadora entre los “rápidos”, “regulares” y “duros” (no pueden decodificar). El avance del curso sigue la planificación curricular y el ritmo de un “grupo de referencia”, los rápidos, y se aplica un trato diferencial negativo hacia los grupos “regulares” y “duros” (Cazden, 1991; Cook-Gumperz, 1988).

unos en los otros. Siguiendo el enfoque linear de la lengua, comienza por las vocales y las unidades (palabras o temas) que se serian una tras otra sin concatenación semántica, como por ejemplo: papá, seso, leo, dedo, nene, etc. El dominio de las vocales, las palabras y sus descomposiciones, las lecturas y escrituras, se restringen a la decodificación. Su propósito no está tanto en el significado (aunque gradualmente pretende iniciar a la lectura comprensiva), sino en el soporte fónico y *grafémico*.

Esta manera de plantear la enseñanza de la lengua, que va de lo simple a lo complejo y en castellano, no requiere de un conocimiento previo especial. Por lo simple, mecánico, directo y visible, esta enseñanza de lectoescritura resulta ser más valorada por los padres de familia, quienes desean ver a sus hijos escribir: copiar las “muestras” de sus cuadernos. Y la práctica de la maestra se limita a cumplir lo elemental del avance del texto utilizado. Se restringe al nivel de las palabras y las sílabas sin llegar a estructurar frases, tal como el libro sugiere. De esta manera la rutina de la maestra difiere incluso de lo que la autora del libro propone.

Las actividades de enseñanza de lectoescritura no hacen alusión a la imagen o a los momentos de dibujo, de conversación o de oralidad. Esta enseñanza se limita a la repetición y copia de las palabras. Se copian frases donde los niños parecen fijarse en la serie de grafemas y palabras, las cuales muchas veces, ni siquiera logran asociar con los sonidos correspondientes, relación que precisamente fue el centro de atención de la maestra. Este desfase y la memorización ciega se revela en las lecturas que la maestra les propone: ella indica la palabra “gusano” y los niños leen “gusanito”, indica la palabra “goma” leen nuevamente “gusanito”, etc. En resumen, la alfabetización de los niños en castellano es altamente limitada y no responde a las expectativas de los padres de familia, incluso si consideramos desde el punto de vista tradicional y decodificante que enfatiza el desarrollo de la conciencia fonológica.

En Paredón, el desafío es distinto y mayor porque la propuesta de la reforma tiene un enfoque de lectoescritura radicalmente diferente (Yapu y Torrico, 1999; Jolibert, 1993; 1994). Se propuso que la enseñanza de la lengua era textual e integral, se discutió su perspectiva psicogenética y constructivista, para cuya implementación se diseñaron los módulos de aprendizaje y las guías como material de apoyo. Esta enseñanza puso énfasis

sis en la construcción de significados, la capacidad de usar indicios y claves de lectura, el contexto lingüístico y no lingüístico, etc. La propuesta es interesante y compleja, pero muy difícil de resumir en pocas palabras aquí. Igualmente, los textos-módulos dan muchos motivos de análisis que tampoco podemos desarrollar aquí. Señalemos simplemente que ellos implican ciertos conocimientos previos para abordarlos. Necesitan el conocimiento de las claves de lectura de los módulos, los tipos de textos que se exponen, etc., que con frecuencia los maestros mismos no conocen. Podíamos esperar que la maestra de Paredón con formación universitaria tuviera mayor capacidad de entendimiento y dominio de este material, sin embargo no fue así. Ella hizo el esfuerzo de “aplicar” la reforma educativa y enseñar en quechua, pero al final del año se vio con que los niños no sabían “leer y escribir”; aunque esta evaluación de su trabajo respondía al enfoque de la decodificación porque bajo indicación del director de la escuela utilizó el texto *Muju* con el método de las palabras normales en quechua. Esto creó un conflicto metodológico en la maestra, aunque, en realidad, el uso de aquel método no estuvo ausente durante su trabajo desde el inicio del año, pues las lecturas decodificantes de los textos del módulo eran frecuentes como también las escrituras de palabras aisladas que provenían del texto *Muju*. A pesar de no mostrar una rigidez en su rutina, la maestra sigue habitualmente la secuencia de las siguientes actividades: observar e interpretar las imágenes, leer los pequeños textos, escribir palabras y dibujar. El aula está cubierta de tarjetas que, de alguna manera, sustituyen al cuadro didáctico del aula de Cororo. Su uso es similar, solo que las tarjetas contienen palabras enteras y no desglosadas en sílabas, aunque en la práctica de las lecturas la maestra silabea: *wall-pa* (gallina), *wa-ka* (vaca), *al-qo* (perro), etc.

Texto, imagen e ideología

En ambos textos, *Alma de Niño* y *Módulo*, se combinan textos e imágenes. Habría que analizar cuál es la función de las imágenes. Según la autora, el propósito de *Alma* es captar la subjetividad y las almas tiernas del niño. Revisando el libro se percibe una ideología humanista católica y

patriótica. Sin embargo, tal propósito escapa a la autora y la maestra porque los niños no logran leer las frases y probablemente no captan el mensaje. La maestra, por su parte, está dedicada a la tarea de decodificación y el desarrollo de la conciencia fonológica. Las imágenes son tal vez las mejores vías de transmisión ideológica, mostrando una madre y su niño, limpios y sonrientes, los niños llevan zapatos, visten guardapolvos, etc. Al nivel del uso didáctico, la relación entre texto e imagen es referencial o icónica, por ej., palabra pie = imagen pie, palabra peine = imagen peine, palabra gato = imagen gato, etc. Aquí la imagen es un soporte para la enseñanza de lectoescritura como destreza. Su presentación es como una constelación de *spots*, pero reiterativo. De modo similar ocurre con la dimensión textual y del habla, porque el castellano del libro de texto y de la maestra se restringe a palabras y frases hechas, como un repertorio artificial: “¿ya está?”, “siéntate”, “hagan”, “apúrate”, “fíjate”, “escriban”, etc., mostrando una serie de imperativos.

El texto *Muju* es el homólogo de *Alma de Niño*, en quechua. Así, la socialización a la lectoescritura, leer (decodificar y memorizar: *u-wi-ja; wa-ka*) y escribir (copiar), con el texto *Muju*, se enmarca en la misma lógica de *Alma*, con la repetición y memorización dejando de lado los procesos de inferencia con las claves de lectura y la construcción de significados. Lo que difiere es la lengua: la lengua materna de los niños y el contexto al cual se refiere. Como en el texto *Alma*, la imagen tiene un papel de soporte, salvo que aquí corresponde a los conocimientos previos de los niños. La escritura del texto resulta también una serie de palabras o frases hechas que los niños memorizan, por ejemplo, la maestra dicta una frase y el niño escribe otra: ella dicta *waka yakuta ukyan* y el niño escribe *waka mayupi purin*. Las imágenes del texto *Muju* son referenciales y designan objetos aislados del contexto.

Finalmente, los módulos están cargados de imágenes con alto contenido temático, ya que son una secuencia de temas y actividades. A diferencia de los dos textos anteriores, estos exigen mayores competencias de decodificación visual e ideal (ideas). Para nadie es desconocido que las imágenes también tienen sus propios códigos de lectura, que precisamente destacó la reforma educativa. Existen formas de establecer relaciones entre imágenes o entre imágenes e ideas. Por eso, no debe sorprender que

las maestras tengan dificultades en el uso y comprensión de estos nuevos materiales. El hecho de que la maestra hable la lengua quechua, como en Paredón, no resuelve totalmente el problema, porque la competencia exigida no está en la lengua escrita sino en lo visual, en saber leer las claves de lectura y ver el contexto como texto. Por último, los módulos, lejos de escapar a los contenidos ideológicos, son los que ponen mejor en evidencia porque plantean la idea de una coherencia temática. La presencia de las imágenes permitiría un desarrollo de la oralidad, empero, por las limitaciones de comprensión de la propia maestra, conduce a digresiones sin fin o a un seguimiento estricto de preguntas y respuestas, acentuando así el control de lo que dicen los niños.

A modo de conclusión

Desde el punto de vista de la sociología del currículo, las políticas escolares siempre se han definido con relación a los conocimientos que la escuela pone en juego para formar sus generaciones venideras. En ese sentido, la reforma educativa como la que vivió Bolivia determinó y proyectó ciertos tipos de conocimientos para la enseñanza escolar, en este caso fue importante la enseñanza de la lengua.

Mediante el discurso del currículo nacional (tronco común curricular), es decir, lo que todo ciudadano boliviano debe conocer o saber hacer, la reforma educativa enfatizó en la visión de un niño creativo, dinámico, activo, participativo e investigador, la cual no empalma necesariamente con las visiones múltiples de los padres de familia. En ese sentido, este trabajo trató de mostrar que las familias rurales tienen visiones muy dispersas y diferentes frente a lo que propuso la reforma educativa de 1994. Más allá de los proyectos y políticas nacionales, las relaciones sociales locales de poder condicionan y orientan las estrategias y actitudes de los actores locales hacia las propuestas que vienen de afuera, y rompen las lógicas *gerencialistas*, que ven lo local como simples espacios de aplicación de políticas. Donde además, cuando se descuida las dinámicas económicas y políticas a nivel local, las prácticas y actitudes de los actores locales se reducen a explicaciones puramente ideológicas. Muchas veces se ha escu-

chado decir que algunas comunidades se oponen a la ejecución de la educación bilingüe porque niegan su propia lengua y cultura: los campesinos o indígenas se alienaron, se occidentalizaron, etc. A diferencia de esta idea, este artículo ha tratado de sugerir que las prácticas y actitudes sociales locales, incluidas las que tienen que ver con los niños y la lengua, deben explicarse en los contextos sociales, económicos y políticos locales. Pues los niños son muy importantes en familias rurales, porque son la fuerza de trabajo vital de las comunidades, a pesar de la migración.

Otro actor importante en la socialización de niños es el maestro que representa una figura particular y cumple varios roles como redactor de actas, autoridad que ayuda a solucionar los problemas locales y familiares, pero también imparte conocimientos a los niños, especialmente conocimientos instrumentales, tal como desean los padres de familia; sin importar si estos conocimientos son indígenas o no. Además, ellos prefieren a menudo conocimientos nuevos y ajenos. Naturalmente los maestros no son un grupo socioprofesional homogéneo, lo que explica las actitudes de cambio o resistencia hacia la reforma. Ellos dependen de la gestión institucional de la escuela en su contexto comunal y distrital; de cómo son seleccionados, apoyados, etc.

Finalmente, cuando se ve la escuela desde el punto de vista del conocimiento, la comunicación y el poder; un tema central es la concepción, el método y el uso de la lengua. Para muchos intelectuales que apoyan las políticas educativas, incluido los técnicos de la reforma educativa, fue evidente que la enseñanza de lectoescritura como destrezas y técnicas debía ser superada. La enseñanza de lectoescritura debía establecer una relación estrecha entre lengua, sociedad y poder. En ese sentido se asumió un modelo comunicacional, textual e integral.

Los esfuerzos de estos cambios y prácticas áulicas descritos en este texto muestran los impactos en el uso de los métodos de enseñanza de la lengua, los desfases entre concepciones de lengua y las prácticas. Muchos maestros consideran que la enseñanza de la lengua como destrezas decodificantes es aún central, razón por la cual ellos están dispuestos a cambiar de lengua y no de enfoque. Esta situación de tensión se produjo cuando se propuso los módulos de aprendizaje de la reforma educativa, cuyo uso se ilustró en las aulas de la escuela de Paredón. La experiencia

muestra que desprenderse de la enseñanza de la lengua como práctica de codificación y decodificación exige que se recurra a nuevas estrategias de relaciones sociales en el aula, donde entran en juego criterios morales y sociales. Criterios que deben ser integrados y explicados dentro de los nuevos estudios sociolingüísticos y de lectoescritura promovidos, por ejemplo, por Brian Street (2003), que dan mayor fuerza a las condiciones sociales y culturales de la lectoescritura.

Bibliografía

- Bernstein, Basil (1975). *Langage et Classes Sociales*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1980). *Questions de Sociologie*. Paris: Minuit.
- Braslavsky, Berta (2003a). "Qué se entiende por alfabetización?" *Revista Latinoamericana de Lectura* Año 24 N° 2 (Junio), p. 1-17.
- _____ (2003b). *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Cazden, B. Courtney (1991). *El Discurso en el Aula*. Barcelona: Paidós.
- Cook-Gumperz, Jenny (1988). *La Construcción Social de la Alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- Jolibert, Josette, coord.; (1993). *Formar Niños Lectores de Textos*, Ciclo II. Santiago: Dolmen.
- _____ (1994). *Formar Niños Productores de Textos*. Santiago: Dolmen.
- Rivero, Gladis (1975). *Alma de Niño*. La Paz.
- Secretaría Nacional de Educación (Bolivia 1996a). *Las Guías Didácticas de Lenguaje*. La Paz: SNE/MDH.
- _____ (Bolivia 1996b). *Jeroata* 1, p. 3.
- Street, Brian (2003). "What 'new' in the New Literacy Studies?" *Current Issues in Comparative Education*. Vol. 5, No 2.
- Torrico, P. Benjamín (1947). *La Pedagogía en Bolivia*. La Paz: Don Bosco.
- Universidad PIEB e IBASE (La Paz/Río de Janeiro 2007) *Informe Nacional*.
- UNESCO (2006). *Educación para todo. Alfabetización factor vital*. Paris: UNESCO.

- Yapu, M. y Torrico, C. (1999). *Políticas del Sujeto y Dinámica Escolar*. La Paz: Informe, PIEB.
- Yapu Mario (2006a). “Sistemas de enseñanza, curricular. Maestros y niños: breve reseña histórica”. *Umbrales 15* (CIDES UMSA), p. 231-286.
- (2006b). “Descentralización, Poderes Locales y Participación Social en Educación en Bolivia. Los casos de Tarabuco y La Paz (1997-2003)”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Vol. 15, N° 14, Junio 28, 2007.