

**UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN**  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE POST GRADO  
PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE  
PARA LOS PAÍSES ANDINOS  
**PROEIB Andes**

## **YACHAY MUNACHI**

**Aproximación a los procesos de gestión pedagógica en escuelas de EIB**  
**Estudio de caso en la escuela central del “Núcleo Escolar Rodeo”**

**Adolfo Zuazo Fernández**

**Tesis presentada a la universidad Mayor de San Simón, en cumplimiento parcial**  
**de los requisitos para la obtención del título de Magíster en Educación**  
**Intercultural Bilingüe, con mención en Gestión y Planificación**

**Asesor de tesis: Dr. Pedro Plaza**

**Cochabamba, Bolivia**

**2000**

## **AGRADECIMIENTOS**

Nuestros profundos agradecimientos al profesor Pedro Cruz, Director del Núcleo Escolar de Rodeo, por habernos permitido ser parte de su comunidad educativa en el tiempo que estuvimos en la escuela.

A todos los profesores que nos acogieron como a uno más de sus colegas y nos permitieron compartir sus experiencias; a los profesores/as Adela, Leonor, Cristina y Edwin que fueron parte importante del trabajo de investigación y que con su sencillez, humildad e inquietud de maestro/as jóvenes nos mostraron los muchos desafíos de la educación intercultural bilingüe y de la reforma educativa.

Las autoridades de la comunidad de Rodeo Bajo, don Gustavo Claros y don Jesús, que desde el principio nos permitieron llegar y estar en la comunidad; a don Juan Rojas y su familia por acogernos en su casa en la primera fase del trabajo de campo.

A los técnicos y la Dirección Departamental de Fe y Alegría, por comprender la importancia de nuestro trabajo; a los técnicos y la Dirección de la Dirección General de Coordinación Técnica (DGCT) del Ministerio de Educación Cultura y Deportes (MECyD) por el apoyo prestado y su interés por mirar de cerca los avances de la reforma educativa y la realidad de las escuelas rurales.

A los directivos y equipo docente del Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los países Andinos (PROEIB-Andes) por permitirnos ser parte de esta nueva experiencia formativa en educación intercultural bilingüe.

Un agradecimiento muy particular a los directivos y compañeros del Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ) y de los otros Consejos, por acompañarnos en este largo camino; a la Secretaría Ejecutiva, amigos y compañeros de la Comisión Episcopal de Educación (CEE) por su apoyo brindado para seguir pensando en la educación; al Dr. Pedro Plaza por su paciencia y sus aportes a este trabajo.

A nuestras familias por su tolerancia y apoyo permanente en todos los momentos que le dedicamos a nuestra formación y a la presente investigación.

A Miriam Ruth, mi esposa y  
Fernanda Sayén, mi hija  
por inspirarme y permitir robarles el tiempo  
de estar con ellas...

## RESUMEN

Desde 1996, la reforma educativa (RE) en Bolivia lleva adelante procesos de innovación pedagógica incorporando en la educación boliviana la interculturalidad y el bilingüismo, como dos de sus pilares fundamentales. En estos procesos, se demanda del maestro una nueva manera de organizar sus clases.

De manera particular, la enseñanza y el aprendizaje en el área de Lenguaje y Comunicación se propone desarrollar una gestión pedagógica que parta de la lengua propia (L1) que los niños y niñas indígenas llevan de su familia y su comunidad a la escuela. Este desafío implica muchos cambios en su manera de accionar (gestionar) en el aula.

En este nuevo escenario pedagógico se pretende ver qué está pasando con la labor del docente. ¿Cómo se enfrentan los docentes bilingües a este desafío?, ¿cuáles son los conflictos de gestión pedagógica a los que los docentes se enfrentan y cómo los solucionan?, ¿cuáles son las innovaciones de organización pedagógica que van construyendo en la cotidianidad de su clase y cómo se puede aprovechar mejor las innovaciones para pensar una gestión pedagógica didáctica a partir de conocer lo que sucede en el área de Lenguaje y Comunicación en las escuelas de EIB?

La presente investigación se centra en conocer cómo los docentes dialogan con las normas de “organización pedagógica” que les llega del Ministerio de Educación, por intermedio de las autoridades educativas locales, en la realidad cotidiana de su escuela y de su aula. Se trata de indagar lo que ello significa para los docentes cuando desarrollan sus clases en el área de Lenguaje y Comunicación en el primer ciclo de primaria. En otras palabras, se busca identificar las exigencias que implica un trabajo innovativo, expresadas principalmente en el requerimiento de enseñar en el área de lenguaje y Comunicación a un promedio de 30 niños y niñas bilingües de la escuela central del núcleo escolar de Rodeo, que recorren desde el primer año hasta el tercer año, del primer ciclo escolar.

Las condiciones antes señaladas hacen de esta área y de este ciclo un espacio adecuado para la construcción del objeto de estudio.

## INDICE

<b>CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 2: ASPECTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>4</b>
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	4
1.1. <i>Problema a investigar</i> .....	4
1.2. <i>Preguntas de investigación</i> .....	6
1.3. <i>Objetivos de la investigación</i> .....	7
2. JUSTIFICACIÓN .....	7
3. METODOLOGÍA .....	10
3.1. <i>Tipo de investigación</i> .....	10
3.2. <i>Descripción de la metodología</i> .....	11
3.3. <i>La escuela y los profesores del estudio</i> .....	12
3.4. <i>Unidades de análisis</i> .....	13
3.5. <i>Recolección y procesamiento de datos</i> .....	14
3.6. <i>Instrumentos de recolección de datos</i> .....	16
<b>CAPÍTULO 3: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....</b>	<b>17</b>
1. NUEVAS POLÍTICAS, NUEVOS ENFOQUES DE GESTIÓN EDUCATIVA .....	17
2. NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE Y GESTIÓN PEDAGÓGICA .....	19
3. LA ESCUELA COMO ESPACIO DE PRÁCTICAS SOCIALES, POLÍTICAS Y CULTURALES: UNA LECTURA DESDE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA.....	22
4. TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA .....	26
5. ENFOQUE DIDÁCTICO Y GESTIÓN PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA .....	29
<b>CAPITULO 4: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....</b>	<b>33</b>
<b>TÍTULO 1 .....</b>	<b>33</b>
<b>UN RECORRIDO POR LA COMUNIDAD Y LA ESCUELA DE RODEO.....</b>	<b>33</b>
INTRODUCCIÓN .....	33
1. LA COMUNIDAD Y LA ESCUELA ESTUDIADA.....	33
1.1. <i>Camino a Rodeo</i> .....	33
1.2. <i>Conociendo la cotidianidad de la comunidad</i> .....	34
1.3. <i>Un paseo por la escuela de Rodeo</i> .....	35
1.4. <i>Los profesores de la escuela</i> .....	37
1.5. <i>A propósito de la infraestructura</i> .....	38
1.6. <i>¡Atención firmes!: rutinas en el patio de la escuela</i> .....	40
1.7. <i>¡Ya tocó la campana!: Tiempo de descanso en la escuela</i> .....	42
1.8. <i>Leche, triguillo, avena o lentejas: Tiempo de merienda en la escuela</i> .....	44

1.9. Darse tiempo para ayudar a alumnos con problemas.....	46
<b>TÍTULO 2.....</b>	<b>48</b>
<b>PRÁCTICAS DE GESTIÓN PEDAGÓGICA EN EL PRIMER CICLO DE PRIMARIA.....</b>	<b>48</b>
INTRODUCCIÓN .....	48
1. ORGANIZACIÓN ESPACIAL Y SOCIAL DEL AULA .....	48
1.1. Las aulas de primer, segundo y tercer año .....	48
1.2. ¿Grupos de trabajo nomás? Acerca de la distribución y clasificación social de alumnos en el aula.....	50
1.3. De rincones a estantes de aprendizaje .....	55
1.4. Posibilidades para una gestión pedagógica participativa .....	58
1.5. Una cosa es planificar y otra ejecutar: Cuando la gestión se fragmenta .....	61
<b>TÍTULO 3: LA GESTIÓN PEDAGÓGICA COMO GENERADORA DE ALTERNATIVAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL AULA.....</b>	<b>67</b>
INTRODUCCIÓN .....	67
1. GESTIONANDO LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN EL AULA.....	67
ESCENARIO 1: APRENDIZAJE COOPERATIVO .....	68
<i>Escenario 2: Enseñanza autónoma y autoaprendizaje .....</i>	<i>71</i>
ESCENARIO 3: ENSEÑAR Y APRENDER HACIENDO.....	73
<b>TÍTULO 4: GESTIÓN PEDAGÓGICA EN TENSIÓN: ENSEÑANZA COMBINADA DE LA LECTOESCRITURA Y SOCIALIZACIÓN EN EL AULA.....</b>	<b>77</b>
INTRODUCCIÓN .....	77
1. EL ESPACIO EN EL AULA.....	77
1.1. Las aulas como escenarios .....	77
1.2. La mesa vacía: espacio de la profesora.....	80
1.3. La banca bipersonal: espacio de los alumnos.....	81
1.4. ¡Prohibido usar!: espacios prohibidos.....	81
2. EL TIEMPO EN EL AULA.....	82
2.1. Hacer horario es como mover fichas de ajedrez: El tiempo mosaico .....	82
2.2. Los tiempos de la profesora.....	85
2.3. Gestión pedagógica combinada: Uso del texto Muju y el Módulo de lenguaje en la socialización a la lectoescritura .....	87
<b>TÍTULO 5: SUJETOS Y ACTORES DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA:.....</b>	<b>100</b>
<b>INTERACCIONES DENTRO Y FUERA DEL AULA.....</b>	<b>100</b>
INTRODUCCIÓN .....	100
1. CUANDO LA GESTIÓN SILENCIA O AMPLIFICA LAS VOCES DE SUS ACTORES .....	100
2. ROMPER LA ASIMETRÍA ENTRE SUJETOS: OTRA FORMA DE GESTIÓN EN EL AULA.....	103

3. LOS ALUMNOS Y LA GESTIÓN: ¿QUIÉNES PARTICIPAN MÁS? .....	104
LOS TURNOS DE INTERACCIÓN .....	105
EXTRACTO 1 .....	106
EXTRACTO 2 .....	106
4. LOS GESTORES DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA: INTERACCIONES DOCENTES .....	108
4.1. <i>Las comisiones de trabajo</i> .....	108
4.2. <i>Las jornadas pedagógicas</i> .....	110
<b>CAPITULO 5: CONCLUSIONES</b> .....	<b>114</b>
A MANERA DE BALANCE DE LOS RESULTADOS .....	114
ALGUNAS PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN .....	119
<b>CAPITULO 6: RECOMENDACIONES Y PROPUESTAS</b> .....	<b>121</b>
<b>RESUMEN EN LENGUA INDÍGENA ‘QHICHWA SIMI PARLAYPI’</b> .....	<b>123</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>124</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>132</b>

## ABREVIATURAS

A	Alumno/a
As	Alumnos/as
CAPIB	Currículum Alternativo Popular Intercultural Bilingüe
CEE	Comisión Episcopal de Educación
CENAQ	Consejo Educativo de la Nación Quechua
CIDETI	Comité Interinstitucional para el Desarrollo de Tiraque
DGCT	Dirección General de Coordinación Técnica
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
ETARE	Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa
LRE	Ley de Reforma Educativa
MECyD	Ministerio de Educación Cultura y Deportes
NEBA	Necesidades Básicas de Aprendizaje
P	Profesor/a
PASE	Programa de Apoyo Solidario a las Escuelas
PRE	Programa de Reforma Educativa
RE	Reforma Educativa
SNE	Secretaría Nacional de Educación

## CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

---

Un trabajo de diagnóstico educativo realizado en 1994 con el CIDETI <sup>1</sup> en la micro región andina de la provincia Tiraque me permitió tomar contacto con muchas escuelas y comunidades de la región, conocerlas y comprender sus preocupaciones. Luego de cinco largos años de aquella experiencia, en Diciembre de 1999, Enero y Febrero del 2000 tuve la oportunidad de regresar a la comunidad de Rodeo en cuya escuela desde 1996 se había iniciado el proceso de Reforma Educativa (RE) que incorpora la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB).

Muchas cosas han cambiado en la escuela de Rodeo. Así, por ejemplo hemos podido constatar la presencia de maestros y maestras jóvenes, la población estudiantil ha crecido, se ha instalado una Yachay Wasi<sup>2</sup>, se aprecia la participación de la Junta Educativa en la escuela y se ha construido una residencia para los docentes.

En nuestra primera incursión a la vida de la escuela pudimos madurar varias preguntas que nos habíamos hecho respecto a lo que hoy pasa en sus aulas y fuera de ellas. Nos preguntamos por ejemplo: ¿Cómo llevaban adelante los docentes de EIB una gestión pedagógica a partir de las propuestas de RE, qué situaciones enfrentan los docentes que trabajan con EIB ante la necesidad y “exigencia” de incorporar las innovaciones de organización pedagógica en espacios áulicos de enseñanza y aprendizaje, qué efectos produce en la gestión pedagógica de la EIB la incorporación o no incorporación en el aula de los cambios organizativos que llegan de la RE?

Las preguntas arriba formuladas indagan por el papel que cumplen los propios docentes como sujetos de la educación en las transformaciones de la escuela. Para responder a estas preguntas asumimos que hace falta dar una mirada microscópica a la escuela y sus actores, ensayando una investigación que nos permita acceder a la cotidianidad de la escuela. Esta elección no intenta contraponer el nivel micro como alternativa del nivel macro social, sino que se trata de comprender momentos singulares del campo social expresadas en la escuela. Se intenta una aproximación a

---

<sup>1</sup> El CIDETI (Comité Interinstitucional para el Desarrollo de Tiraque) estaba conformado por instituciones gubernamentales, no gubernamentales, de la Iglesia Católica y de organizaciones de las propias comunidades de Tiraque, el mismo que generó el Plan de Desarrollo Municipal 1995-1999 (Cf. HAMT, 1997).

<sup>2</sup> La Yachay Wasi es un programa de Fe y Alegría, el mismo que brinda alojamiento y apoyo extraescolar a niños y niñas que provienen de comunidades alejadas.

estas preguntas desde una línea de investigación etnográfica que asume que lo central y lo importante de la gestión pedagógica en la EIB ocurre y se hace más visible, precisamente, en las prácticas cotidianas de los docentes en el aula.

La investigación se centra en conocer la gestión pedagógica de los docentes del primer ciclo de primaria, las condiciones en las que se desenvuelven, las innovaciones y estrategias que usan para realizarla. Al ser considerado este ciclo importante y clave para el programa de transformación iniciado por la reforma educativa boliviana, se constituye en el espacio central donde se generan las innovaciones. Se intenta así reconstruir parte de la difícil relación actual entre la política educativa y las prácticas cotidianas de gestión en las escuelas públicas de EIB en el contexto rural de Bolivia.

Parte de dicha reconstrucción es el título de la presente tesis: “Yachay munachi”. ¿Porqué yachay munachi?, porque en ella encontramos la dimensión profunda, o mejor dicho, el sentido mismo que debería tener la gestión pedagógica en las escuelas. Es también, la valoración simbólica que los niños de esta escuela llevan consigo. Es el querer saber, el querer conocer, el querer la clase bilingüe y el querer la escuela. De ahí es que pensamos que la gestión pedagógica necesita de este ingrediente en las interacciones profesor/ alumno en un contexto de interculturalidad entre las normas de la escuela y las normas que los niños y niñas llevan de su familia y de su comunidad.

El texto que presentamos consta de cinco capítulos. En el segundo capítulo, destinado a los aspectos metodológicos, planteamos el problema del estudio de la gestión pedagógica en la escuela central del Núcleo Escolar de Rodeo. Para ello revisamos los planteamientos que desde la Reforma Educativa se hace sobre Organización Pedagógica y de otras instancias. En segundo lugar anotamos las preguntas y los objetivos que orientaron la investigación. En este capítulo justificamos la necesidad e importancia del presente trabajo. En tercer lugar, describimos la estrategia metodológica utilizada, los instrumentos de investigación etnográfica: la observación áulica y las entrevistas en profundidad y la adecuación de ellos al contexto cultural de los niños de la escuela de Rodeo.

En el capítulo tercero, hacemos un desglose de constructos teóricos que nos permitieron avanzar en los análisis de cada una de las temáticas, las categorías emergentes y encontradas en el proceso de investigación, reconociendo en primer lugar la existencia de una serie de lineamientos de política educativa que viene del ámbito internacional y que se constituyen en puntos de partida para las reformas

educativas como es el caso de la educación boliviana. Conceptos que provenientes desde la sociología educativa nos ayudaron a ver más allá de la práctica puramente pedagógica en la acción de los profesores y alumnos en el aula. Nos permitieron también a comprender la gestión pedagógica desde la perspectiva micropolítica y más allá de una visión sistémica, estrictamente administrativa. El enfoque didáctico y de gestión pedagógica en la enseñanza de la lengua, nos ayudó a para comprender las funciones sociales de la lengua escrita y oral, a partir de un enfoque constructivo y textual.

En el cuarto capítulo, presentamos los resultados de la investigación organizados en cinco títulos: Un recorrido por la comunidad y la escuela de Rodeo; Prácticas de gestión pedagógica en el primer ciclo de primaria; Gestión pedagógica generadora de alternativas de enseñanza y aprendizaje en el aula; gestión pedagógica en tensión: enseñanza combinada de lecto-escritura y socialización en el aula y; Sujetos y actores de la gestión pedagógica: interacciones dentro y fuera del aula.

En el quinto capítulo, en términos de un balance de los resultados de la investigación planteamos un conjunto de conclusiones generales y, finalmente, en el capítulo seis algunas recomendaciones emergentes de los aprendizajes recogidos durante el proceso de investigación, así como el conocimiento de la realidad educativa y de gestión pedagógica en las escuelas en transformación con modalidad bilingüe de la reforma educativa.

### 1. Planteamiento del problema

#### 1.1. Problema a investigar

En la actualidad, las escuelas que operan en los pueblos indígenas de Bolivia son el escenario de un proceso de reforma educativa cuyo pilar fundamental es la educación intercultural y bilingüe. Lo que la Reforma Educativa básicamente destaca es la incorporación de la cultura y la lengua de los pueblos, la priorización de los aprendizajes de los educandos como la actividad meta, así como el desarrollo curricular que incentive sus saberes, sus conocimientos y su autoestima. (Cf. LRE 1994)

El planteamiento estratégico de la RE que propone la globalidad, la totalidad, la gradualidad y la transformación permanente de la educación, se organiza en dos programas: Mejoramiento y Transformación. El programa de transformación, que conlleva cambios en lo institucional y curricular, se propone “construir e implantar un nuevo currículo que reconoce la prioridad del aprendizaje sobre el de la enseñanza y enfatiza la necesidad de preparar a los estudiantes para aprender a aprender”. (Serrano 1996:514)

Así mismo, en los lineamientos generales de organización pedagógica, la RE inicia el proceso explicitando varios factores que caracterizaron a la anterior gestión pedagógica en las aulas, por ejemplo que los alumnos trabajan solos, sin colaborar entre sí, no participan por iniciativa personal, no discuten ideas, no proponen alternativas y no resuelven problemas.

Esa realidad educativa, calificada por la RE como un “descalabro pedagógico” (UNSTP 1997), es atribuida a un sistema educativo totalmente desfavorable, lo que obliga a esta a proponer la generación de una profunda transformación en las prácticas pedagógicas y crear las condiciones para un mejor desempeño del maestro en el desarrollo de su labor cotidiana en la escuela. En otras palabras, implica transformar las estructuras, modos, materiales y orientaciones pedagógicas de la escuela tradicional. De esa manera, el aprendizaje “pasa a ser dinámico; la enseñanza, motivadora; el aula, abierta; la evaluación, formativa”. (SNE 1997:6)

Así, la nueva organización pedagógica implica una nueva manera de entender el aula. Es decir, que el aula se constituya en un espacio de prácticas pedagógicas innovadoras y generadora de procesos colaborativos y de interacción permanente entre profesor y alumnos. Más específicamente, una reconfiguración del aula en la que se organicen grupos de nivel, se implementen los rincones de aprendizaje, se incorpore diversos materiales y se organice las bibliotecas de aula. En otras palabras se diversifique los espacios de aprendizaje de los alumnos en el aula. (Cf. SNE 1997)

Por otra parte, el área de Lenguaje y Comunicación, una de las áreas de conocimiento de la nueva propuesta curricular, orientada por una concepción del lenguaje como medio de expresión y de comunicación, de representación de la realidad y de desarrollo cognitivo y afectivo, postula que el dominio del lenguaje se convierte en un vehículo que permite a las personas mejores posibilidades de participación en la escuela, en su comunidad y en otros ámbitos de la vida. (Cf. UNSTP 1995)

En esta perspectiva, para apoyar el cambio y la transformación en la práctica docente de la enseñanza en el área de Lenguaje y Comunicación, se ha puesto a disposición de los profesores un nuevo enfoque didáctico para el primer ciclo de primaria, cuyos ejes centrales se definen como comunicativo, constructivista y textual. (Cf. Barrientos 1997)

En consecuencia, los docentes de la primaria, a quienes se ha encargado la gestión pedagógica del área de Lenguaje y Comunicación, a la luz de grandes postulados teóricos y metodológicos que les llegan desde corrientes actuales de la educación y del propio sistema escolar, llevan adelante acciones pedagógicas que les exige vincular los referentes lingüísticos, culturales y pedagógicos propios de la comunidad donde se ubica la escuela.

En el marco de los aspectos arriba mencionados, estamos ingresando al quinto año (2000) del desarrollo e implementación del nuevo currículum y de organización pedagógica que promueven cambios sustanciales en el sistema educativo nacional y, por tanto, en el trabajo docente.

En este contexto, en el momento actual surge la necesidad de entender qué está pasando en los espacios áulicos del programa de transformación, donde los docentes tienen la responsabilidad no sólo de aplicar, sino de aprender nuevas maneras de gestionar (pensar y hacer) la enseñanza y el aprendizaje. La necesidad de dar una mirada mucho más detenida a las prácticas áulicas de enseñanza y aprendizaje en el

área de Lenguaje y Comunicación, surge también de la importancia pedagógica que tiene hoy la organización áulica en la cotidianidad de la clase.

Por otro lado, el postulado de que “en la nueva enseñanza, la función del maestro es la de motivador e impulsor de la dinámica del aprendizaje [desencadenador y canalizador de] la energía de sus alumnos” (SNE, 1997:18) para la generación de situaciones, experiencias, acciones e interacciones de enseñanza y aprendizaje en las aulas de EIB, estimula la introducción de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje por parte del docente, o en cambio hace que este se enfrente a serios conflictos en su tarea educativa. Ambas situaciones, generalmente, pasan desapercibidas para los planificadores de la educación y los propios docentes y no están siendo aprovechadas para la innovación de la gestión pedagógica en el área de Lenguaje y Comunicación.

La necesidad de encaminar investigaciones en estos sentidos surge de la falta de relación de la gestión con las acciones pedagógicas que han demostrado los modelos educativos anteriores a la actual reforma educativa, generando prácticas áulicas en las que el esfuerzo de los docentes y de los estudiantes por lograr y alcanzar aprendizajes, no eran enteramente satisfactorios. Es decir, no se producía la esperada satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje<sup>3</sup>(NEBA) de los niños y niñas indígenas como beneficiarios directos de las escuelas.

## **1.2. Preguntas de investigación**

Las preguntas planteadas y que sirvieron para guiar el proceso inicial y el desarrollo de la investigación en todas sus etapas fueron las siguientes:

¿Cómo llevan adelante los docentes que trabajan en el programa de transformación con modalidad bilingüe su gestión pedagógica en el área de Lenguaje y Comunicación en función de las innovaciones que propone la Reforma Educativa?

¿Qué situaciones enfrentan los docentes ante la necesidad y exigencia de incorporar las innovaciones de organización de la RE en su gestión pedagógica en espacios áulicos de enseñanza y aprendizaje en el área de lenguaje y comunicación?

---

<sup>3</sup> El documento de Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos en su Art.1 menciona que las NEBA abarcan herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes)(Cf. WCEFA 1990). Mas adelante aclaramos este concepto (Cf. Cap.2, inciso 2, pags. 25-26) .

¿Qué efectos produce la incorporación o no incorporación de los nuevos lineamientos organizativos de la RE en la gestión pedagógica del área de Lenguaje y Comunicación?

### **1.3. Objetivos de la investigación**

Los objetivos inicialmente planteados en el proyecto de investigación, sufrieron cambios en la medida en que el trabajo de campo exploratorio nos fue confrontando con una serie de realidades y temáticas de la escuela de Rodeo, experiencia esta que finalmente culminó con los siguientes objetivos de investigación que a continuación anotamos:

1. Analizar los procesos de gestión pedagógica a la luz de las políticas educativas de la reforma educativa en la enseñanza y el aprendizaje del área de lenguaje y comunicación al interior de los espacios áulicos del primer ciclo de primaria.
2. Explicitar las implicaciones y los efectos que generan las acciones pedagógicas orientadas a desarrollar enseñanzas y aprendizajes a partir de las innovaciones organizativas en la gestión pedagógica del área de Lenguaje y Comunicación en el programa de transformación con modalidad bilingüe.
3. Identificar estrategias educativas elaboradas por los docentes que dificultan o sirven para la innovación de la gestión pedagógica en el área de Lenguaje y Comunicación y en programas de Educación Intercultural Bilingüe.

## **2. Justificación**

La reforma educativa boliviana expresada a través de las políticas educativas arriba señaladas, tiene muchos avances e innovaciones en cuanto a sus propuestas de gestión educativa; por ello hoy se escucha hablar, en espacios de presentación y debate acerca de la Reforma Educativa, de aprendizajes situados, del nuevo rol docente, de la reconfiguración del aula, de los proyectos educativos nucleares y otros conceptos. (Cf. SNE, 1997)

De la misma manera, se vienen introduciendo elementos propositivos de gestión u organización pedagógica, como por ejemplo, la pedagogía de ayuda, la pedagogía diferenciada, el aula participativa, etc., “para que los maestros desarrollen una práctica de aula, garantizando un efectivo aprendizaje de todos sus estudiantes; asumiendo y respondiendo a sus diferencias étnicas, culturales, lingüísticas, sociales-personales y de género”. (SNE, 1997:8)

En el desafío de la construcción de una nueva gestión pedagógica, la reforma educativa y la EIB postulan que, respetando el contexto nacional:

Las necesidades básicas de aprendizaje del educando boliviano están constituidas por todas aquellas competencias, conocimientos, actitudes, valores necesarios para que los bolivianos desarrollen plenamente sus capacidades humanas, sigan aprendiendo y participen activamente en el desarrollo y transformación de su comunidad, de su pueblo y de su país. (ETARE1993:19)

Aún cuando satisfacer las NEBA es un importante reto técnico y de política educativa, es solamente el primer paso. Cuando se acaban los debates acerca de la importancia de la satisfacción de las NEBA, los docentes todavía enfrentan el problema práctico de cómo gestionar pedagógicamente en sus aulas.

Sobre este mismo tema, es decir, el de la práctica de gestión pedagógica, Muñoz (1997) en una evaluación hecha a la EIB en Bolivia puntualiza que este es uno de los objetos menos estudiados de la educación. En sus palabras:

El evento clase, ámbito y escenario específico y reglamentado donde los centros educativos esperan desencadenar las vinculaciones entre la enseñanza y el aprendizaje, es tal vez uno de los objetos menos sistemáticamente estudiado dentro de las auto evaluaciones y de la evaluación longitudinal del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, a pesar de que los técnicos del equipo realizan capacitación in situ y supervisiones en el aula con destacable regularidad. (Muñoz 1997:57)

Sin embargo esta necesidad, real y existente, en primer lugar de estudiar y luego de vincular la gestión con la enseñanza y el aprendizaje, con frecuencia aparece confusa, poco comprendida, o finalmente está ausente en el momento de emprender la “organización pedagógica”, por lo que la planificación y organización de las acciones áulicas para los aprendizajes generalmente retornan a los mismos criterios y lógicas de la educación tradicional, aun tratándose de niños y niñas indígenas y de experiencias innovadoras de EIB.

Estas deficiencias de la educación en las comunidades y escuelas indígenas se deben no sólo a la irregularidad y las limitaciones de los servicios, sino también a un enfoque pedagógico, cultural y de gestión inadecuado, producto de intentos de reproducir, con algunas adaptaciones y bajo condiciones precarias, el esquema genérico de la escuela urbana como forma básica del servicio educativo. (Cf. Mena, 1999)

Por tanto, la importancia de investigaciones por hacerse en torno a los componentes de gestión pedagógica al interior de los programas de EIB, con corte etnográfico, radica en que no se han hecho muchos estudios sistemáticos de las pedagogías

presentes en las aulas de las escuelas en transformación. Sólo tenemos referencia o conocimiento de ellos desde aportaciones de la sociolingüística o de la lingüística en otros contextos de reforma educativa (CF. Hornberger 1989, Young 1989, Yapu 1999, Talavera 1999 y otros) más no desde la pedagogía, dentro de una búsqueda más holística del proceso educativo.

Por todo ello, se consideró urgente realizar esta investigación para que aporte en la comprensión de la gestión u organización pedagógica, en la escuela de Rodeo, donde se desarrolla el programa de transformación de la RE que incorpora el área de Lenguaje y Comunicación y la EIB. Contar con una investigación que comprenda la gestión pedagógica, dirigiendo el lente hacia las prácticas en la escuela; a lo que los docentes, niños y niñas, como sujetos dicen y hacen a diario para gestionar la enseñanza y el aprendizaje en el área de Lenguaje y Comunicación.

La investigación permitirá comprender lo que los docentes de dicha escuela saben y necesitan en cuanto a la gestión pedagógica de su aula en el área de Lenguaje y Comunicación. Un aspecto central de la investigación será comprender qué efectos conlleva este proceso de incorporación de las innovaciones organizativas propuestas por la RE en contextos áulicos bilingües.

También se podrá conocer el valor que le dan los docentes a las innovaciones organizativas que propone la RE y poner sobre el tapete algunas de las implicancias culturales, cognitivas, lingüísticas, metodológicas y políticas de gestión pedagógica relacionadas con el aprendizaje en el área de Lenguaje y Comunicación.

Se espera que los resultados de la investigación contribuyan a: 1) la identificación de “cuellos de botella” de la gestión pedagógica en la enseñanza y el aprendizaje del área de lenguaje y comunicación para que sean consideradas por la reforma educativa y las propias experiencias de EIB en sus proyecciones educativas; 2) la elaboración de conceptos, formas de organización y políticas de gestión pedagógica para el área de Lenguaje y Comunicación a la luz de la experiencia investigada y desde una perspectiva de la EIB en Bolivia y, 3) facilitar la intervención de los asesores u otros agentes educativos de la Reforma Educativa en la gestión pedagógica e institucional de las unidades educativas de EIB.

La investigación responde a una necesidad inmediata y de largo plazo de la Reforma Educativa, de las escuelas y de las propias organizaciones indígenas de mejorar la gestión pedagógica del área de Lenguaje y Comunicación y de la EIB. Responde también a perspectivas futuras de la EIB en Bolivia, de la reforma educativa y, sobre

todo, a la necesidad de cualificar la participación de los CEPOS<sup>4</sup> en los procesos de acompañamiento y de gestión en la educación de sus regiones.

Finalmente, los beneficiarios directos de los resultados de la investigación serán los profesores, la dirección, la asesoría y las autoridades que están involucrados en la gestión escolar, pues con ellos, se contribuirá a la toma de decisiones inmediatas y de largo plazo para el mejoramiento de la EIB en la escuela central y, de ella, en las demás escuelas seccionales del núcleo escolar de Rodeo.

### **3. Metodología**

#### **3.1. Tipo de investigación**

Si bien la investigación tiene un carácter descriptivo, las aproximaciones explicativas respecto al objeto de estudio nos permitieron descubrir los significados que se construyen en la interacción entre docentes y estudiantes de la escuela de Rodeo, así como con otros actores de la educación.

Para ello optamos por la investigación etnográfica. Como se sabe, la etnografía hoy en día sigue extendiéndose a diferentes campos y disciplinas de estudio; en el campo específico de la educación, luego de muchos debates, se propone que la etnografía sirva más allá de una mera guía metodológica que señala cómo realizar trabajo de campo; a decir de Paradise (1994:80) es necesario que esta “se articule por una explicación teórica coherente con la perspectiva epistemológica que define la etnografía frente a otras metodologías ‘naturalistas’ o cualitativas”.

De acuerdo con esta perspectiva, el diseño metodológico del presente estudio apoyado, como dijimos, en una línea de la investigación etnográfica, considera que las escuelas son una “construcción social”, inmersas en un movimiento histórico que da lugar a tramas configuradas por las acciones e interacciones estatales y de la sociedad civil localmente expresadas (Cf. Rockwell y Ezpeleta, 1987). Teniendo en cuenta este ingrediente, hemos planteado una definición de escuela como organización social y pedagógica que trata de articular tanto su relación con el contexto como el funcionamiento interno. Así, la escuela en tanto organización, implica un sistema de posiciones y relaciones diferenciadas entre agentes, objetos y conceptos. (Ver Cap. 3I inciso 3, pag. 24)

---

<sup>4</sup> Los CEPOs son los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios. Actualmente están constituidos los CEPOs aymara, quechua, guaraní y el Multiétnico de la Amazonía.

Al tener en mente el enfoque de la teoría de campos (Bourdieu,1997), el abordaje empírico de la escuela pasa por la descripción institucional de la organización escolar (Foucault 1976 y Ball 1994), tratando de captar las relaciones sociales (autoridad, sumisión, obligación, resistencia, etc.) en el aula, es decir lo que sucede entre los agentes, particularmente, los maestros y los niños.

La idea es que cada agente o grupo de agentes son constitutivos de las relaciones sociales de poder, por tanto, actúan según intereses y expectativas diferentes. Por otro lado, el desarrollo de las prácticas pedagógicas en las escuelas y las aulas no implica, únicamente, las interacciones en situaciones y contextos determinados, sino aspectos sociales, históricos e institucionales de los sujetos y de los conocimientos. (Cf. Foucault, 1976)

### **3.2. Descripción de la metodología**

Basados en experiencias de investigación etnográfica y tomando en cuenta permanentemente los principios teórico metodológicos que sustentan este enfoque, iniciamos nuestra experiencia de investigación en la escuela de Rodeo. De ahí que en principio, compartamos con Geertz que:

Lo que define a la etnografía (...) no son sus métodos, sino un tipo de esfuerzo intelectual: una especulación elaborada en términos de 'descripción densa'; esto es, una descripción que de cuenta de tramas de significación profundas que nuestro objeto de estudio atesora. La etnografía es esa forma de aproximarnos al objeto de estudio orientada por la intención de explicar interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie. (Geertz 1994:121)

En esta perspectiva, intentamos adentrarnos en las prácticas pedagógicas de la escuela, considerando que es el conocimiento lo que al mismo tiempo informa y constituye la acción práctica de enseñar. Adoptamos así el enfoque de la etnografía en la investigación educativa. (Cf. Woods 1995)

Para ello, fue importante iniciar en el trabajo de campo un buen proceso de observación, diálogos testimoniales y registros en video respecto a la situación contextual interna (del aula) y, en una primera etapa, explorar muy levemente la situación externa ( opiniones e interacciones de los principales actores de la educación en la comunidad).

Se evitó partir de ideas preconcebidas de lo que eran prácticas buenas y prácticas malas en las aulas de la escuela central del núcleo de Rodeo, porque podía constituirse en un obstáculo para acercarnos "al conocimiento local" que hace

inteligibles aquellas prácticas que no siempre son como quisiéramos que fueran. (Cf. Rockwell, 1994)

Por un lado, se trabajó con el enfoque de la “capitalización de conocimientos”<sup>5</sup> en el momento de realizar las entrevistas a profundidad, el mismo que permitió reforzar el proceso de observación etnográfica recogiendo las experiencias y aprendizajes de los profesores y profesoras que trabajan en el primer ciclo de primaria con el programa de EIB. Como lo recomienda De Zutter (1997), los testimonios se recogieron, no como temas sueltos, sino como autores en particular, es decir, la experiencia de los profesores y profesoras de Rodeo que en este caso se constituyen en uno de los actores principales de la gestión en el aula.

### **3.3. La escuela y los profesores del estudio**

La investigación se desarrolló en un contexto rural, más precisamente en la escuela central del Núcleo Escolar de la comunidad de Rodeo, ubicada en la Provincia Tiraque del Valle Alto de Cochabamba.

La escuela central, al igual que sus tres escuelas seccionales: Ch´aki Qucha, Qutani Bajo y Qutani Alto, pertenece al sistema de Escuelas de Fe y Alegría regional Cochabamba, una institución de la Iglesia Católica. Esta escuela se encuentra más próxima a la capital de la provincia Tiraque, distrito del que dependen en términos administrativos, mientras que las otras tres escuelas seccionales están más próximas a Aguirre, distrito de Colomi. La escuela central del núcleo escolar de Rodeo cuenta con los ciclos preescolar, primario y secundario (en proceso de implementación); desde 1996 lleva adelante los programas de mejoramiento y de transformación de la RE con el auspicio del Ministerio de Educación. (Ver cap. 4, inciso 1.3 pag, 38-40)

Por cuestiones metodológicas, el trabajo de investigación se centró en los tres primeros años del primer ciclo (de aprendizajes básicos) del nivel primario. Se trabajó con 4 docentes que atienden a 37 estudiantes en el primero, 36 estudiantes en el segundo, 26 estudiantes en el tercero “A” y 28 estudiantes en el tercero “R”, respectivamente.

---

<sup>5</sup> La capitalización de conocimientos, según Pierre de Zutter uno de sus principales impulsores, “es transformar (la experiencia) en conocimiento y ponerla al servicio de la acción y del saber” De Zutter, 1997:59). Se trata de partir de la experiencia educativa en sí, de docentes y estudiantes, como actores de ésta, quienes están cargados de posibles conocimientos.

Todos los profesores/as con los que se trabajó eran nuevos, “fueron designados” y llegaron a la escuela hace uno o dos años. Todos ellos son egresados de normales rurales, específicamente de Vacas (Cochabamba), Chayanta (Norte Potosí) y Caracollo (Oruro).

De los cuatro profesores (tres mujeres y un varón) cuyas clases observamos y en quienes se concentró el trabajo de campo, dos cumplían de 3 a 4 años y dos de 5 a 6 años de trabajo docente, enseñaron en otras escuelas o se iniciaron en el mismo núcleo de Rodeo (Ver cap. 4, inciso 1.4, pag. 40-42). Dos maestras provienen del Valle Alto de Cochabamba, una de un centro minero de Potosí, al igual que el profesor. Todos/as están realizando sus primeras experiencias con los módulos y la reforma educativa.

Los criterios de selección tanto de la comunidad como del núcleo escolar, fueron de dos tipos: experiencia educativa y contexto. Respecto a la experiencia educativa, la escuela de Rodeo era novedosa por cuanto esta fue la primera escuela de la provincia de Tiraque en donde se inició la implementación del Programa de Transformación con modalidad bilingüe de la Reforma Educativa y el Currículum Alternativo Popular Intercultural Bilingüe (CAPIB) de Fe y Alegría. De parte de la comunidad, estaba la aceptación de los padres de familia a la propuesta educativa de ambas instituciones.

En cuanto al contexto, la comunidad de Rodeo y su entorno reflejaban una realidad cultural y lingüística que, según la información recogida durante la investigación exploratoria, se constituyen en comunidades bilingües, esencialmente quechua y castellano hablantes. Además, se encuentran ubicadas en medio de dos medios geográficos con realidades diferentes: la primera, tiene que ver con una dinámica netamente agropecuaria estando en Tiraque y la segunda se refiere a las constantes migraciones hacia el Chapare por estar cerca de comunidades de la carretera Aguirre y Colomi de la provincia Sacaba.

### **3.4. Unidades de análisis**

Por los objetivos propuestos en la investigación, de conocer lo que pasa en términos de la gestión pedagógica a partir de la incorporación de las innovaciones de organización pedagógica en la enseñanza y aprendizaje en el área de Lenguaje y Comunicación en aulas de las escuelas del programa de transformación de la reforma educativa, las unidades de análisis fueron: a) **las clases**, entendidas como eventos secuenciales que generan significados contruidos en la dinámica de las interacciones

de los docentes con los estudiantes y, b) **los docentes**, entendidos como agentes que generan las prácticas de aula en la enseñanza del área de Lenguaje y Comunicación.

### **3.5. Recolección y procesamiento de datos**

El trabajo de campo empezó en Enero / Febrero del 2000 en una primera etapa y terminó en Mayo / julio del 2000 en una segunda etapa. La primera etapa sirvió para los primeros contactos, en principio con autoridades de la comunidad de Rodeo, y luego, con responsables de la Dirección General de Coordinación Técnica (DGCT) del Ministerio de Educación y la Dirección departamental de Fe y Alegría. Iniciamos con el conocimiento de la comunidad, de sus pobladores y la búsqueda de contactos con algunos profesores y el director de la escuela a quienes se fue adelantando los motivos de nuestra presencia y de los objetivos de la investigación.

La observación participante, la entrevista y el video fueron las técnicas a través de las cuales se realizó el registro de la información; sin embargo, se dio mayor prioridad al proceso de observación áulica. Por ello, se hizo observaciones etnográficas sistemáticas y grabaciones en video que nos permitieron reunir evidencias empíricas respecto a las preguntas de la investigación. Las observaciones, además, fueron respaldadas por guías orientadoras, las mismas que llevaban grandes pautas que permitieron recoger información importante y suficiente. Estas guías se elaboraron cada vez que se revisó la información recogida, se codificó y se hicieron las primeras categorizaciones. (Cf. Talavera, 1999)

Las entrevistas se recogieron en diálogos grabados con los actores seleccionados, que en este caso fueron los maestros y maestras. Para ello se elaboró preguntas generadoras<sup>6</sup> que orientaron los diálogos testimoniales en el momento de las entrevistas.

El trabajo anteriormente señalado, se complementó con el proceso de elaboración de datos, el mismo que tomó en cuenta, sobre todo, las descripciones densas de las situaciones observadas (ver anexo 3) (Cf. Velasco, 1997) y grabadas, y se procedió a la transcripción de la información testimonial recogida sobre la base de grabaciones.

---

<sup>6</sup> No existen reglas para el apoyo al testimonio. Las preguntas preconcebidas podrían limitar su desarrollo, ya que "el testimonio no es la demostración de un saber o de una posición. Es más bien el relato de un pensamiento-acción que vive y se elabora en el diálogo y sus rodeos". (De Zutter 1997:105)

Una tarea principal en el trabajo de campo fue el inicio de una primera fase de categorización y codificación continua que permitió el análisis, simultáneamente a las observaciones y descripciones; es decir, sobre la base de las notas y los testimonios recogidos se fue registrando y ordenando la información en fichas de categorías (Ver anexo 8), al mismo tiempo que se elaboraba un listado de patrones emergentes específicos (Cf. Bertely, 2000) por cada una de las clases observadas (Ver anexo 6), y de ellas se eligió aquellos que abarcaban lo necesario para convertirse en categorías de análisis: Interacciones en la gestión, enseñanza en el área de lenguaje y comunicación, aprender haciendo, aprendizaje cooperativo, etc. Posteriormente, con estas categorías se realizaron apuntes analíticos de todos los registros etnográficos recogidos.

De manera amplia, la información empírica recogida en el trabajo de campo se encuentra en un total de 21 registros del primer período de campo, 103 páginas, 11 días de observación, 34 registros del segundo período de campo, 150 páginas, 16 días de observación. (Ver anexos 4 y 5) Paralelamente al trabajo de observación, se grabaron 8 horas de diálogos con los profesores.

La etapa de análisis etnográfico implicó, al principio, mantener la información separada por casos; el proceso particular de cada profesor/a era un caso. A través de un inventario de los procesos de enseñanza que usaban los profesores estudiados fueron configurándose “categorías empíricas” proporcionadas por el contenido de la información. Apoyados en la triangulación teórica (Cf. Goetz y LeCompte 1988), donde revisamos investigaciones anteriores a la nuestra (ver anexo 7), el análisis de cada caso mostraba distintos ejes de información sobre el mismo tema, otras ninguna; también surgían nuevos ejes que obligaban a releer los registros y a buscar en ellos nuevos ejes de análisis.

En los casos en que no se pudo encontrar la información suficiente en los registros, lo hicimos en las fichas de entrevistas o diálogos, o quedaron pendientes para su búsqueda en el campo. Finalmente conformamos grandes bloques de “descripciones densas” como las siguientes: cómo se desarrolla una clase en el área de lenguaje y comunicación; relaciones maestro y alumnos; uso de los módulos de la reforma; rutinas en la escuela, uso de los rincones de aprendizaje, etc.. La reconstrucción de cada caso permitió comparar y contrastar la información. Cabe aclarar que la mayoría de los ejes analíticos que surgieron en su mayoría no fueron previstos por el proyecto al iniciar el trabajo de campo.

### **3.6. Instrumentos de recolección de datos**

Los instrumentos que se utilizaron en el trabajo de campo fueron básicamente tres: la ficha guía de observación etnográfica (Ver anexo 1), la guía de preguntas para las entrevistas a profundidad (Ver anexo 2) y el video.

## CAPÍTULO 3: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

---

Varias son las consideraciones teóricas que nos pueden ayudar a observar y a comprender los procesos de la vida escolar, particularmente en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Sin embargo, para la explicación de los fenómenos educativos, en este caso referidos a la gestión pedagógica (u organización pedagógica como le llama la RE) y a la enseñanza en el área de lenguaje y comunicación, así como en las aproximaciones sucesivas a nuestro objeto de estudio, trabajamos con aquellos constructos que consideramos útiles y que nos permitieron la elaboración teórica respecto a los temas que presentamos más ampliamente en el capítulo cuarto del presente trabajo.

### **1. Nuevas políticas, nuevos enfoques de gestión educativa**

La década de los ochenta ha sido testigo de un número creciente de tentativas para reestructurar y desregular la enseñanza estatal en diversas partes del mundo. En estas iniciativas, ocupan un lugar fundamental los movimientos para dismantelar las burocracias centralizadas de la educación, y crear, en su lugar, sistemas descentralizados de educación que lleven consigo unos niveles significativos de autonomía institucional y diversas formas de gestión y administración a cargo de las escuelas (Cf. Whitty 1999). En muchos casos, estos cambios han estado vinculados al refuerzo de los padres o al mayor relieve de la participación de la comunidad en las escuelas.

El rumbo que toma la educación en general y la EIB en particular está marcado por importantes cambios en los paradigmas, las visiones, los enfoques y las estrategias de la política educativa mundial. De hecho, estos cambios también han sido acompañados de nuevas políticas de gestión educativa y de acciones estratégicas que orientan no sólo las innovaciones, sino también la búsqueda de un nuevo eje que le dé sentido a la educación (Cf. Braslavsky 1999).

Dicha búsqueda plasmada en las propuestas respecto a la educación tiene expresiones muy importantes y decisivas en las principales instituciones de la comunidad educativa internacional. Así:

A inicios de la presente década se constituye un conjunto de documentos de política social y educativa, como la convención sobre los derechos del niño, convocada por Naciones Unidas en 1989; la cumbre mundial de educación para todos de Jomtien, de 1990; la Cumbre Mundial en Favor de

la Infancia, de 1990; la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, de 1990; la Cuarta Reunión de Ministros de América Latina y el Caribe, en 1991; y el texto de CEPAL-UNESCO, Educación y Conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad, en 1992. (Iguñiz 1998:21)

Lo trascendental y fundamental de los documentos arriba señalados para la gestión educativa es que dichas propuestas consensuales incorporan experiencias educativas y pedagógicas que se desarrollan en ámbitos profesionales e instituciones alternativas y que son rescatadas para proponerlas en la ejecución de políticas y planes nacionales. Por otra parte, el sentido renovador de estos documentos se sustenta en importantes balances evaluativos de los logros de la educación en el ámbito latinoamericano o mundial.

El análisis de estos documentos nos permiten deducir que el énfasis se orienta hacia la autonomía y una gestión educativa vinculada a procesos sociales y culturales del entorno. Por eso, quienes dirigen la escuela se esfuerzan por lograr que en el aula: a) se ponga el énfasis en el aprendizaje más que en la enseñanza y b) se extienda los Proyectos Educativos Institucionales, concretándose en proyectos de aula como parte de la gestión escolar; esto mismo respalda la existencia de planes, leyes y normas que ratifican la tendencia descentralizadora de los sistemas educativos.

En este contexto, la educación boliviana y la EIB siguen esta tendencia renovadora al plasmar esta intencionalidad en el sistema legal nacional, tales como la Ley 1565 de Reforma Educativa y los Decretos Reglamentarios a la Ley de Reforma Educativa. Por ejemplo: el decreto 23949 referido a la participación popular en educación; el 23950 de organización curricular y el 23952 que reglamenta la estructura de servicios técnico pedagógicos. (Cf. SNE 1995)

Este proceso renovador, en el ámbito nacional, no termina sólo en el planteamiento de leyes y decretos, sino que se plasma en políticas y propuestas educativas estatales que, con fuertes auspicios, comienzan a generar innovaciones en todo el sistema educativo nacional a partir de los programas de mejoramiento y transformación como estrategias de cambio de la RE.

Hasta aquí, diríamos que las grandes recomendaciones y tendencias de las políticas educativas han sido asumidas; sin embargo, estamos conscientes que, en el marco de dichas innovaciones, el objeto de nuestro estudio –la gestión pedagógica y sus prácticas en las aulas- es parte de una tupida trama social que incluye condiciones impuestas desde la economía y la política. Pero este condicionamiento no debe llevar a un reduccionismo excesivo ya que, como veremos en el capítulo 4 de nuestra

investigación, “las políticas educativas tienen una relativa autonomía” (Apple 1989:32) y se plasman en una dinámica propia y casi particular al ser aplicadas en las escuelas.

En el análisis que hacemos de este tema (es decir la dinámica propia) en el presente trabajo, a partir de la práctica áulica de los profesores como gestores y actores de la gestión, se evidencia que las instituciones y el personal de educación en general tienen sus propias historias internas, sus propios discursos y su propio interés de protegerse de fuerzas externas. También las tienen en particular las políticas y prácticas curriculares y de enseñanza (Ibid.:172), ya que éstas no siempre se dan como originalmente fueron concebidas.

Finalmente, pensamos que la atención al interés público y a las políticas educativas no es suficiente para analizar la vida de las escuelas y las vías de cambio en la gestión pedagógica. La comprensión de las prácticas escolares específicas exige referirse al contexto en el que éstas se producen. Sólo de esta manera, el acercamiento de este contexto a los aspectos propiamente educativos, permite “relacionar los procesos de fondo de la vida de la escuela [bilingüe] a las duras superficies [lo profundo]” (Geertz, 1994:40) en las que está involucrada, para poner en evidencia su vinculación.

## **2. Necesidades Básicas de Aprendizaje y gestión pedagógica**

Además de asumir claramente un balance crítico sobre la situación educativa en la región, los lineamientos arriba señalados establecen grandes propuestas de política educativa para el cambio. Las propuestas latinoamericanas que también se venían elaborando desde tiempo atrás se enlazan con las planteadas en el ámbito mundial. Una de ellas es la referida a las Necesidades Básicas de Aprendizaje (NEBA), que influyó e influye en el enfoque de la descentralización curricular y de la gestión educativa en varios países, así como en la Reforma Educativa boliviana.

Por tanto, vale la pena preguntarse ¿qué son las necesidades básicas de aprendizaje? Una definición dice que las NEBA se refieren a “la capacidad de adquirir conocimientos, capacidades, actitudes y valores necesarios para que las personas sobrevivan, mejoren su calidad de vida y sigan aprendiendo”. (Cf. WCEFA 1990:19) Rosa María Torres nos amplía el concepto puntualizando que:

Si por aprendizaje entendemos la acción de aprender algún conjunto de conocimientos, sea sobre la base de la experiencia repetida o sobre la base de procedimientos específicos de enseñanza y, en cualquier caso, al juego de procesos mentales (asociación, generalización, discriminación, etc.), una necesidad de aprendizaje sería una necesidad de cierto tipo de

conocimiento y se diferenciarían entre sí por el tipo de conocimiento considerado como necesario. (Torres 1993:72)

Por su parte, Sepúlveda (1993) enriquece este concepto al estimar que las NEBA son amplios requerimientos culturales de cuya satisfacción dependen los grupos humanos para hacerse cargo de la complejidad que les impone el entorno social y natural. Desde esta perspectiva, las NEBA tienen una referencia local e histórica, puesto que dependen de la información cultural disponible en cada grupo humano. En el espacio escolar y áulico, esto supone que cada profesor/a debería esforzarse por conocer las NEBA de sus alumnos como una primera tarea de su gestión pedagógica.

Dicho esto, hay que aclarar que sería un grave error limitar el concepto de NEBA a una mera determinación de orden curricular sin utilizarlo dentro de la escuela como organización, para repensar los criterios de control, administración y gestión; de planificación y evaluación; de organización del trabajo docente; de financiamiento; de alianzas y concertación de acciones. Por lo tanto, “nos encontramos, frente a un concepto que admite utilizaciones en materia de políticas, de estrategias, de metodologías y de técnicas pedagógicas”. (UNESCO-IDRC 1993:11)

Como dijimos en el anterior acápite, haciéndose eco de estos grandes lineamientos e intentos de transformar la educación, la RE boliviana pone a la luz varios elementos de organización y gestión educativa expresadas en la Ley de Reforma Educativa, los Decretos Reglamentarios y, específicamente, su propuesta de “Organización pedagógica”, en el que inicialmente identifica una serie de factores que no permiten la satisfacción de las NEBA de la sociedad boliviana. Entre otros, identifica “un sistema obsoleto y mal distribuido, con prácticas pedagógicas inadecuadas a nuestra realidad y estáticas frente a las exigencias de cambio”. (SNE 1997:5)

Una respuesta a dicha insatisfacción en términos de afrontarla desde las leyes, encontramos en la LRE y los decretos reglamentarios, en el título IV, de la gestión curricular, Cap. XII de la organización pedagógica, Art. 89, cuando se puntualiza que “los maestros de cada unidad educativa y de cada núcleo educativo del país deben reunirse periódicamente para analizar su práctica pedagógica, intercambiar experiencias y construir colectiva y cooperativamente nuevos modos de enseñar, congruentes con la visión de la enseñanza como apoyo y complemento que requiere el aprendizaje del alumno”. (SNE 1995:43) En esta misma línea, el Art.90 de la LRE subraya que:

Para estimular los cambios pedagógicos esperados, los maestros deberán: reconfigurar el aula como espacio de aprendizaje; diversificar los espacios

de aprendizaje, contextualizando el aprendizaje; ambientar el aula con láminas y materiales educativos diversos; organizar a los niños en grupos de trabajo; incentivar procesos de aprendizaje continuos y permanentes a través de una pedagogía activa (SNE 1995:44).

En el terreno de la aplicación práctica de dichos postulados, políticas educativas y lineamientos pedagógicos, la RE lleva adelante el proceso de transformación curricular, acompañando para ello de cambios en la organización pedagógica. Por eso, se delinea e introduce en las escuelas varios criterios y características pedagógicas tendientes a facilitar la tarea educativa en la escuela. Por ejemplo, se empieza a hablar del aprendizaje como un fenómeno social, situado, es decir que requiere de una base cultural propia y, de una enseñanza, que facilite la interacción maestro-alumnos que lleve a resultados relevantes, equitativos y eficaces.

En el plano de la planificación y la evaluación se propone tres pilares para una buena gestión: a) diagnosticar mediante una actividad evaluativa, b) sistematizar los resultados y c) planificar a partir de la evaluación. Es decir, partir del conocimiento del contexto áulico que, considerando la diversidad de los alumnos, determine los aprendizajes que los niños tienen logrados, los que están en proceso y los que no fueron logrados. (CF. UNSTP 1999)

En el plano del trabajo áulico, la atmósfera del aprendizaje se inicia emprendiendo una nueva organización del aula como espacio de las prácticas pedagógicas, cuyo funcionamiento se apoya en la articulación de elementos como: los grupos de nivel, los módulos de aprendizaje, los rincones de aprendizaje, la biblioteca de aula, los proyectos educativos y la participación de los alumnos. (SNE 1997: 13)

Sin embargo, coincidimos con Torres (1999:15) que, tal como ha ocurrido en experiencias educativas en el contexto internacional, en las aulas de muchas escuelas bilingües “las NEBA han sido encogidas”. En otras palabras fueron mal interpretadas no sólo en el terreno de sus aplicaciones áulicas, sino también en los círculos de los planificadores y gestores de la RE (Ver por ejemplo el análisis crítico que hacen de la RE Yapu, 1999, Arnold 2000, Patzi 2000 y otros) o se hicieron inconsistentes en la medida en que los profesores como actores directos de los cambios fueron asumiendo sus tareas de gestión pedagógica desprovistos de instrumentos y elementos básicos que demandan los nuevos enfoques.

En otros casos, las lecturas de la Educación Para Todos que tendieron a primar y a traducirse en políticas y programas, se apegaron más a la tradición de la conservación y el mejoramiento que al desafío del replanteamiento y la verdadera transformación.

No podemos negar que este apego también todavía está presente en la práctica de las escuelas en transformación con modalidad bilingüe de la RE. (Ver Cap. 4)

Como abundamos con información y análisis en el capítulo 4 de los resultados encontrados en el presente estudio, por ejemplo la estrategia propuesta en Jomtien de “mejorar las condiciones de aprendizaje” (Cf. WCEFA, 1990), (cuya consecuencia fue la propuesta de una nueva manera de organizar el aula), termina reiterada y simplemente en el mejoramiento de las condiciones internas de la institución escolar: poner más atención al equipamiento infraestructural, dejando suelta la dimensión pedagógica con una visión minimalista e instrumental del aprendizaje.

En resumen, como señala Torres (1999) en un balance de los resultados y los impactos después de la puesta en marcha de las estrategias de Educación Para Todos, “Jomtien fue no sólo un intento por asegurar la educación básica a toda la población mundial, sino por remozar la visión y el alcance de dicha educación básica” (Torres 1999:3) y, por tanto, sus formas de organización y gestión pedagógica. ¿Cuanto hemos avanzado con la RE? Esta sería una pregunta válida para revisar nuestras propias prácticas educativas y de gestión pedagógica.

De todos modos, sabemos que las NEBA no se convirtieron hasta la fecha, como habría sido de esperar, en objeto de investigación y análisis profundo, ni en insumo indispensable para el delineamiento de políticas y reformas futuras, sobre todo en el ámbito de las reformas curriculares y de gestión pedagógicas para la educación intercultural y bilingüe. Este es otro desafío.

### **3. La escuela como espacio de prácticas sociales, políticas y culturales: una lectura desde la gestión pedagógica**

En este tema trataremos de puntualizar algunos aspectos teóricos que nos ayudarán a comprender la gestión pedagógica más allá de una simple aplicación de dispositivos técnico pedagógicos, identificando dimensiones socio-culturales y político-ideológicas que, como veremos en los resultados de la investigación, siempre están presentes en las prácticas de gestión de la escuela.

Un aspecto que nos interesa puntualizar es que la investigación dominante en educación, aparte de la que tiene que ver con las dimensiones antropológicas, sociales o político-económicas, ha tenido un corte más bien pedagogicista e individualista. Los fenómenos de enseñanza se han reducido muy frecuentemente a

problemas de profesores individuales, a aprendizajes de alumnos, al enfrentamiento de unos y de otros con las exigencias de los currículos.

El conjunto profesor-materia-alumno-medios didácticos ha sido como el cuadro de referencia para hablar de enseñanza. Con menos frecuencia se ha destacado la importancia de las dimensiones colectivas, la intersección entre las partes, la dialéctica entre los elementos que anidan dentro del sistema de enseñanza y en cada centro de forma singularizada. (Gimeno 1992:68)

En ese sentido, una limitación y peculiaridad importante que es preciso tomar en consideración como punto de partida para comprender la escuela bilingüe, y por tanto, sus procesos de gestión pedagógica, es que si todo fenómeno social hay que comprenderlo en un contexto, con la escuela ocurre lo mismo y otro tanto podría decirse de las diferentes prácticas que en ellas se expresan y tienen lugar, o de los distintos aspectos y elementos que en ella intervienen precisamente porque se producen en contextos socio históricos reales y concretos. Es decir:

Existe una correspondencia entre la estructura social y las estructuras mentales, entre las divisiones objetivas del mundo social, sobre todo entre dominantes y dominados en los diferentes campos, y los principios de visión y división que les aplican los agentes (Bourdieu 1989 citado por Wacquant 1995:21)

Surge a la vista otro aspecto a tomar en cuenta para nuestro análisis. La propuesta que nos hace Bourdieu (1997) para ubicarnos en la dinámica de las escuelas y hacer el esfuerzo de mirarlas como espacios sociales culturalmente heterogéneos. En otras palabras, encontraremos que estos espacios son construidos de tal modo que los agentes o los grupos allí presentes (profesores, alumnos y padres de familia) son distribuidos en dichos espacios en función de su posición, según dos principios de diferenciación: el capital económico y el capital cultural.

En este contexto, las prácticas educativas tienden a ritualizarse; las prácticas se institucionalizan, las acciones y lo que está implicado en ellas (saberes prácticos, creencias y valores) se reproducen ordenadamente y se convierten en prácticas consolidadas por mecanismos como el habitus<sup>7</sup> y la institucionalización.

---

<sup>7</sup> Habitus son sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines (Bourdieu 1988:77).

Al ser el habitus una especie de orden impersonal que tiene una autoría colectiva, se convierte en una forma de organización con capacidad de dirigir y regular acciones escolares futuras, de suerte que permite que determinados fines se alcancen sin que cada individuo, en este caso maestros y alumnos, que asume el habitus tenga que proponérselos explícitamente. Así, transcurren las rutinas en el patio de la escuela y las interacciones entre alumnos y profesores en el espacio concreto del aula. (Ver Cap. 4, títulos 1,2 y 3)

En otras palabras, el habitus es un principio generador y unificador de relaciones de posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, bienes, de prácticas, que juntos se constituyen también en operadores de distinción. En el caso de la escuela de Rodeo, está, por ejemplo, la práctica de distinción que hacen los profesores de sus alumnos en buenos y malos (Ver cap. 4, título 2) y que muchas veces terminan en discriminaciones entre los propios alumnos (calificándose de sonso o inteligentes) en el proceso socializador de la escuela.

Aquí traemos a colación el concepto de la escuela como un espacio de “violencia simbólica”, la misma que, como señala Bourdieu, “ (...) puede lograr mucho más que la violencia política y policíaca bajo ciertas condiciones y a cierto costo” (Bourdieu, 1995:119). Así, la violencia simbólica, aplicada al espacio áulico (como se describe en el Cap. 4, título 1, el caso de las aulas estudiadas), aparece como un mecanismo disciplinador y de normalización de las conductas a las normas escolares, como parte de la gestión institucional asumida por el director, los profesores y otros agentes de la educación.

En otras palabras, la violencia simbólica puede exactamente ser la acción pedagógica que, a través de la práctica de gestión de los profesores, “impone significaciones y las impone como legítimas. Su función, por lo tanto, es la interiorización de valores dominantes” (Bourdieu, 1995, citado por Patzi, 2000:169) en los alumnos, a quienes a través de la gestión pedagógica se les inculca un habitus producido por la interiorización de principios, muchas veces, culturalmente arbitrarios (Ver Cap. 4, títulos 2 y 4).

En el análisis que hacemos de la experiencia de Rodeo, estos conceptos, el de habitus y de violencia simbólica, nos permitieron ver mas allá del quehacer escolar rutinario y cotidiano (Heller 1977, Rockwell 1995). Así mismo nos permitieron encontrar que la vida cotidiana de las escuelas abarca una gran diversidad de actividades que se relacionan con la norma y el habitus, mediante los cuales maestros, alumnos y padres

le dan existencia a la escuela dentro del horizonte cultural en el que se ubica la comunidad. Esta mirada, nos mantuvo alertas ante los procesos reproductivos que ocurren en las escuelas, que siempre resultan ser mucho más complejos que el cuento de los pelícanos que engendran más pelícanos.<sup>8</sup>

Por su parte, Foucault (1976) demarca claramente la relación que hay entre poder y saber en los espacios sociales como la escuela, en cuyo interior, al estilo de las prácticas penitenciarias, se realizan prácticas disciplinarias a las que llama “el arte de castigar”. En las prácticas de gestión pedagógica estudiadas en la escuela de Rodeo este arte lo encontramos, por ejemplo, en el control que se hace a los alumnos a través de las fichas personales como mecanismos sutilmente técnicos (**Jamuqkuna** ‘*los que vinieron*’ o el tablero de autocontrol que tiene cada aula).

En esta misma línea, están los reconocimientos por parte de los profesores a la eficacia o ineficacia en el rendimiento de los alumnos en la clase; mecanismo que necesariamente lleva a clasificar la clase entre los buenos y los malos alumnos. Es decir, “la búsqueda de la excelencia en las escuelas, es la búsqueda de excelencia en las personas”. (Wilson y Concoran, citado por Ball 1993:165)

De esa manera, la gestión pedagógica está también cargada de “juicios normalizadores” (Foucault 1979:179) para hablar de aulas buenas y aulas malas, profesores buenos o profesores malos, escuelas buenas o escuelas malas; finalmente, llegar a la jerarquización de la gestión, cuando los gestores de la educación hablan de escuelas exitosas o la buena gestión y de escuelas pobres o de mala gestión.

Finalmente, siguiendo a Rockwell (1995), diríamos que en el proceso de institucionalización escolar la norma educativa oficial, por ejemplo, la forma cómo se planifica la gestión áulica no es incorporada en la escuela de acuerdo con su formulación explícita original. Estas normas son recibidas y reinterpretadas dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela. En otras palabras, las normas encuentran resistencias y su aplicación puede implicar la aceptación, la negociación o el rechazo. En síntesis, “no se trata simplemente de que exista algunas prácticas que corresponden a las normas y otras que se desvían de ellas. Toda la experiencia escolar participa en esta dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana”. (Rockwell 1995:14)

---

<sup>8</sup> Véase el epígrafe del libro de Bourdieu y Passeron, “La reproducción” (1979).

Es decir que en medio de la norma y la cotidianidad están los maestros que a su estilo configuran en los espacios áulicos un capital simbólico que marca fuertemente la marcha de la escuela. En el caso concreto de las escuelas de Rodeo que toman parte de la reforma educativa, sus profesores se debaten entre llevar adelante la norma que viene de la reforma o seguir con sus propias normas de trabajo, marcados por su experiencia de enseñanza.

Se trata entonces de explicar el peso que tiene el sistema escolar en la adquisición del capital cultural y la reproducción estructural del espacio social, y de hacer visibles los nexos existentes entre la norma y la cotidianidad en la gestión pedagógica docente, la existencia material y la legitimidad social de las escuelas primarias, según sus trayectorias propias.

#### **4. Teoría y práctica de la gestión pedagógica**

Como puntualiza Ball (1993) en los círculos relacionados con el desarrollo de la educación, el término “gestión” ocupa un lugar especial y reverencial. La necesidad de una buena gestión de las escuelas, colegios y universidades, es decir de “una mejor forma de dirigir” introduce también cambios en la dirección y organización de dichas instituciones y en la marcha y reconstrucción del trabajo docente en el aula.

Como resultado de una serie de cambios políticos y económicos en el contexto mundial (como lo señalamos líneas arriba), la escuela como organización ha modificado su dirección desde un estilo burocrático administrativo a otro de gerencia social. Sin embargo, encontramos todavía prácticas en las que el trabajo de los profesores es controlado mediante el uso de técnicas sometidas a la lógica de la producción industrial (firmar asistencias diarias y horarios mosaico) y de competencia del mercado. O como indica Habermas (1987) se trata de un proceso en el que los subsistemas de acción racional intencionada se inmiscuyen en las estructuras de la intersubjetividad. Así, las decisiones en cuanto a políticas gestoras, marcadas por la ideología, quedan ahogadas por los sistemas burocrático-administrativos y tratan de desplazar lo relativo a la identidad moral y cultural con los imperativos de la eficacia administrativa.

A pesar de los grandes cambios que se han dado en los estilos y enfoques de la gestión, en las escuelas las cuestiones pedagógicas todavía se siguen concibiendo al margen de las materias propias de la gestión y éstas, condenadas al encierro administrativo, se han resuelto, a su vez, sin relación con las primeras (Ezpeleta 1992:102). Es decir, que en lo que aún se piensa como dimensión estrictamente

administrativa hay comprometidas opciones cuya naturaleza, para el quehacer docente, adquiere la forma de decisiones técnico-pedagógicas (Ibid. 1992:102). Estamos hablando, por ejemplo, de la manera cómo se organizan los grupos de alumnos en las aulas estudiadas, los mismos que responden a criterios circunstanciales y casi personales de los profesores, más que a criterios pedagógicos y que tenga que ver con el sentido educativo de la gestión en el aula.

Los problemas pedagógicos de la escuela cuentan con un antiguo y vasto volumen de estudios. Contenidos y métodos, enseñanza y aprendizaje así como las relaciones que suponen, han suscitado el trabajo de no pocas disciplinas. Basada en estas tradiciones, la formación de los maestros y especialistas en educación ha mantenido, en gran medida por omisión, una clásica separación entre la problemática pedagógica y el campo de la gestión. (Ibid. 1992:103)

Por otro lado, la sociología de la organización escolar, es un campo en el que se ha hecho poco o ningún progreso. Según Ball (1994) las teorías y los conceptos apenas han cambiado desde los años sesenta y los teóricos de la sociología de las organizaciones, encerrados en la teoría de sistemas, se han centrado más en la prescripción que en la descripción y explicación de los conflictos o contradicciones intra organizativos que se dan en las escuelas.

Recientemente, como en el caso de la educación boliviana, la gestión se ha constituido en el eje de las reformas educativas de la década del noventa. De esa manera, “esta opción ha implicado asumir el cambio como una transformación institucional que compromete a las estructuras y niveles de organización educativa y que no se limita a modificaciones en los planes de estudio” (UNESCO 1999:9).

En este contexto general, estudiar las particularidades de las escuelas públicas rurales, donde se generan experiencias de reforma educativa y de EIB, es una necesidad urgente. Una mirada a la vida misma de las escuelas del Núcleo de Rodeo nos permite entender sus complejas interacciones con los referentes externos. Es decir, se debe poner el énfasis en descubrir cómo confluyen las políticas educativas nacionales y las micropolíticas en la vida de estas escuelas como organizaciones (Cf. Ball 1994)

Así, la perspectiva micropolítica plantea que el orden en las escuelas siempre está siendo negociado políticamente, y que esa negociación responde a una lógica interna. “Este análisis micropolítico pone el acento en la dimensión política de la escuela,

caracterizada en su interior por la presencia de intereses diferentes, por el intercambio, la influencia y el poder". (Bardisa 1994: 19)

En este nivel de análisis identificamos a los actores de las escuelas como actores sociales con protagonismo sobre la organización, en vez de verlos desvinculados de las estructuras organizativas. De ese modo, no hay una única abstracción llamada organización, sino una variedad de percepciones individuales de lo que se puede o se debe tratar con los demás dentro de las circunstancias en las que ellos se encuentran.

Por lo tanto, estamos hablando de que la gestión se realiza "como un proceso de aprendizaje orientado a la supervivencia de una organización mediante una articulación constante con el entorno". (UNESCO 1999:18) En esta visión, la gestión aparece como un proceso de aprendizaje continuo. Por ello, se puede decir que la gestión no está solamente relacionada con el interior de la organización, sino también con el complejo entorno. De hecho, "hoy en la gestión la presencia del entorno es cada vez mayor. Todas las organizaciones y particularmente el sistema educativo, son entidades con múltiples puntos de contacto con el entorno y, por lo tanto, con una preocupación especial hacia él". (UNESCO 1999:27)

Esta manera de ver y entender la gestión pedagógica en las escuelas, particularmente en las de EIB, nos hace partir del supuesto de que la interacción entre escuelas concretas y políticas nacionales, así como entre los discursos y las normas que buscan regularlas, es compleja y no lineal. En este sentido, las escuelas en Rodeo no reproducen el saber ni las prácticas indicadas por las normas oficiales sino como procesos de resignificación, desde su propia historia. Es decir que, si bien estas escuelas están sometidas a control gubernamental, a la vez producen su apropiación de saberes y de relaciones organizacionales y de gestión desde su ubicación social particular. (Cf. Ezpeleta 1992 y Rockwell 1993)

Para el estudio de las políticas de gestión y las prácticas áulicas en el sistema educativo de las escuelas públicas (como es el caso de la escuela de Rodeo), es necesario tomar en cuenta la propuesta que Popkewitz hace para el análisis de estas políticas y prácticas. Popkewitz (1994) indica que algunos enfoques críticos se han convertido en discursos con amplio consenso en los sectores de opinión experta y de decisión política, tanto en organizaciones públicas como privadas. A nuestro entender, algunos de estos discursos (grupos de nivel, aprendizajes significativos, rincones de aprendizaje), en el caso boliviano, se han legitimado oficialmente como discursos de

cambio, pero no siempre pueden ser asumidos en el espacio concreto del aula por los docentes como conductores de la gestión pedagógica.

Lo dicho anteriormente quedaría incompleto, si no intentáramos comprender la gestión pedagógica en dichas escuelas públicas, dirigiendo nuestra mirada hacia las prácticas docentes en el aula; a lo que hacen a diario para gestionar la escuela; y a lo que dicen sobre lo que hacen. O como dice Claudia Dueñas, quien hizo recientemente una investigación sobre la gestión de la escuela pública en el Perú, “intentamos así reconstruir los fragmentos de la difícil relación entre la política educativa y las prácticas cotidianas en la escuela pública”. (Dueñas 1998:117) Esta micro política, considera al docente como el actor esencial en la toma de decisiones para la gestión de su aula; entre otras cosas es él o ella quien inventa una manera viva de gestionar su aula a diario, formando parte, además, de los procesos de transmisión y construcción de significados en el espacio escolar.

Finalmente, en su aproximación al tema, Freire vincula los saberes, los actores, los métodos y las organizaciones que operan en el aprendizaje y la enseñanza. De esa manera, propone una transformación de la escuela pública en popular, esto implica: diálogo de saberes y valoración del conocimiento del educando; relaciones democráticas en la educación; y democratización, que significa “estructuras ligeras disponibles para el cambio, descentralizadas”, si no quieren ser vehículo del autoritarismo. (Freire 1993:92-93) Desde estas reflexiones hechas por Freire, se resalta la necesidad de incluir en los estilos de gestión enfoques y postulados de democratización de la gestión pedagógica en las escuelas de EIB, tanto en sus estructuras de organización, de la enseñanza y el aprendizaje, como en el papel de los docentes dentro de ella.

## **5. Enfoque didáctico y gestión pedagógica en la enseñanza de la lengua**

Este es uno de los ejes temáticos que guía nuestro análisis al interior de las aulas del programa de transformación con modalidad bilingüe. Sin embargo, nuestro esfuerzo se inclina a la descripción e interpretación de categorías globales o estructuras del aula bilingüe referidas a las ventajas comunicativas, cognitivas y curriculares de la gestión pedagógica de la educación intercultural bilingüe. (Cf. Mena 1999)

En su análisis sobre la lengua escrita como objeto del aprendizaje, Emilia Ferreiro (1994:13) expresa su preocupación respecto a que “por más que se repita en las declaraciones de los métodos, manuales [guías didácticas], programas, que el niño aprende en función de su actividad, y que hay que estimular el razonamiento y la

creatividad, las prácticas de introducción de la lengua desmienten tales declaraciones. La enseñanza de este dominio sigue apegada a las prácticas más envejecidas de la escuela tradicional, aquellas que suponen que sólo se aprende algo a través de la repetición, la memorización, la copia reiterada de modelos, la mecanización.

El tema continua siendo debatido, existiendo además una serie de experiencias innovadoras de alfabetización desarrollados en distintos países latinoamericanos. En estas experiencias, se fueron planteando de manera diferente los objetivos de la alfabetización de los niños, por medio de un nuevo enfoque para alcanzar una enseñanza didáctica y pedagógicamente de mejor calidad, entendiendo por ello: la comprensión de las funciones sociales de la lengua escrita y oral, la lectura comprensiva de textos, la producción de textos y la actitud de curiosidad frente a la lengua escrita.

En esa perspectiva, fueron importantes las contribuciones hechas por Jolibert quien partiendo del principio que “leer es atribuir directamente un sentido al lenguaje escrito” (1995:9), plantea que el niño se enfrente directamente a situaciones reales de lectura de textos. Este proceso, sin embargo, pasa también por los acuerdos de la interacción entre los niños y de ellos con el maestro, y como punto central, por las estrategias, los contenidos y las hipótesis que sobre el lenguaje desarrollan en la producción de sus textos.

Este modelo pedagógico<sup>9</sup>, en el que ya se inscriben un gran número de programas de EIB, “... reconoce todo lo que trae el niño a la escuela como recurso para explorar, comprender y relacionar con otros recursos que vienen de otras partes. Respeta la cultura local como un conjunto de saberes desarrollados para vivir en un medio natural con el cual la sociedad local ha entrado en un diálogo cuyo fruto es una cultura específica”. (López 1996:39)

En el caso particular de las escuelas bolivianas que trabajan con la modalidad bilingüe, el enfoque pedagógico del área de lenguaje que propone la Reforma Educativa (1995) sostiene que “el aprendizaje del lenguaje se da en el uso”; en otras palabras, el aprendizaje del lenguaje, oral y escrito, debe orientarse hacia su valor como objeto

---

<sup>9</sup> Los postulados teóricos de este modelo se sustentan en el enfoque que viene de la sociolingüística (Cf. Backström, Goffman, Bourdieu) como parte de una corriente más amplia que arguye que el significado de la lengua no reside solamente en la estructura gramatical, sino en el contexto de enunciación, lo que nos remite a convenciones culturales y relaciones sociales (sean de poder, status, etc.). Jolibert transfiere esta postura analítica en torno a la lengua al dominio de la lectoescritura (lenguaje escrito) definiéndola como una estrategia comunicativa.

social más que objeto exclusivamente escolar; por lo tanto, debe privilegiar las funciones comunicativas extraescolares que precisamente dieron origen a su creación.

Para ser más precisos, el enfoque del aprendizaje de la lectura y escritura puntualiza que primero los niños deben aprender a leer y a producir textos en la lengua en la cual han aprendido a hablar en su casa, y este solo hecho facilitaría sus aprendizajes. Segundo, se podría decir de manera simplificada que:

En vez de empezar por enseñar las letras, sílabas, palabras y oraciones para llegar al final al texto completo y a su comprensión, se empieza por la búsqueda sistemática del significado de un texto completo para construir, poco a poco, todos los elementos que permiten ir más allá en la comprensión del texto –entre otros- las letras. (Barrientos 1997: 10)

En resumen, la propuesta es que se trabaje la enseñanza de la lectura y la producción de textos desde la globalidad de los escritos, de su uso en situaciones reales y desde la búsqueda de su significado; por ejemplo leer una carta, no por sus letras, sino por su mensaje y su significación para quién la lee. De esa manera, al considerar que en el proceso de aprendizaje del lenguaje, así como los adultos, los niños inventan, crean y recrean el lenguaje, el enfoque pedagógico nos propone apreciar y apoyar estas construcciones como claros procesos de aprendizaje.

A continuación enumeramos los ocho ejes que conforman el enfoque comunicativo, constructivista y textual, que nos propone la RE, éstos son: a) Crear condiciones para un ambiente acogedor y estimulante que favorezca las interacciones; b) facilitar el desarrollo de la comunicación oral y de la oralidad; c) proporcionar muchos y variados tipos de textos, funcionales y literarios; d) proporcionar a los niños actividades de reflexión metalingüística; e) apoyarse en una pedagogía de proyectos; f) estimular una lectura comprensiva de textos completos desde el inicio; g) estimular la producción de textos completos desde el inicio y h) proporcionar a los niños actividades de evaluación. (auto y coevaluación) (Cf. UNST 1997)

Los mencionados ejes del enfoque, suponen la elaboración de estrategias pedagógicas coherentes con tales postulados; es decir, plantear estrategias que permitan a los niños y niñas producir en sus clases textos auténticos, que respondan a situaciones reales, lo cual llevará a los niños a que sean capaces de producirlos solos y en múltiples situaciones con las que pueden y podrán encontrarse. (Cf. Jolibert 1995)

En definitiva, en clases no basta con producir textos, por muy pertinentes y diversificados que sean, sino que para producirlos, lo previo es haber aprendido a

producir. Ante esta necesidad, el profesor debe fomentar procesos metalingüísticos y la elaboración, junto con los alumnos, de formas de sistematización y de criterios precisos de evaluación de los aprendizajes del lenguaje. (Cf. Jolibert 1995) Así mismo, es necesario reorganizar la clase, fundamentalmente el tiempo, y preocuparse más que por la lección avanzada por las situaciones que hagan de la escritura un acto significativo.

Precisamente este es uno de los puntos débiles que observamos en la experiencia de los docentes que trabajan con la modalidad bilingüe, pues éstos al no contar con herramientas concretas de producción de textos, ni con estrategias suficientes para enseñar a producir textos (y no sólo frases o párrafos) en situaciones reales de comunicación, terminan volviendo a una caduca pedagogía de copia o dictado, en la cual el niño ni se expresa ni escribe, sino realiza sólo ejercicios que no le permiten expresar sus propias construcciones. O en el mejor de los casos, algunos intentos de incursionar en el nuevo enfoque y la didáctica de la enseñanza de la lengua, pero desprovistos de sus principios y fundamentos básicos.

Finalmente, si bien se ha constatado una serie de antecedentes investigativos afines al presente estudio (López G. et al 1984, Anión 1989, Jung 1989, Hornberger 1989, Candela 1994, Rockwell 1995, Vásquez, 1996, Iguñiz 1998, Cardozo et al 1998, Talavera 1999, López S. 1999, Mena et al 1999, Yapu 1999, Arnold 2000), sólo algunos de ellos hacen énfasis o contienen especificidades en cuanto a la gestión pedagógica e institucional, quizá porque la gestión es un tema que recientemente viene siendo estudiado en el campo escolar y educativo, particularmente en el contexto de la EIB.

#### UN RECORRIDO POR LA COMUNIDAD Y LA ESCUELA DE RODEO

---

##### **Introducción**

Reconstruyendo la experiencia educativa de los profesores de primer ciclo de primaria de la escuela de Rodeo y, a partir de ellos, en este capítulo describiremos la dinámica organizativa de la escuela y las rutinas reflejadas dentro de la organización pedagógica. En otras palabras, desde una perspectiva micropolítica (Ball 1994), conoceremos el lado oscuro de la vida organizativa de esta escuela.

Desde esta mirada, identificamos a los profesores y los alumnos como actores sociales, los mismos que vinculados directamente entre sí, tienen sus protagonismos sobre la organización áulica y de la escuela.

##### **1. La comunidad y la escuela estudiada**

###### **1.1. Camino a Rodeo**

Partiendo de Cochabamba con dirección al sur este a través de un camino asfaltado se llega a Sacaba, de allí en adelante se presenta una leve subida hacia la cabecera del valle de Melga, luego a una zona alta y frígida Waqanki; luego, nuevamente empieza un descenso a una zona sub-andina, el cruce a Tiraque, Colomi, Aguirre; finalmente Qutani Bajo y luego Rodeo.

Este recorrido es interesante, por la diversidad de escenarios geográficos y ecológicos, la multiplicidad de cuadros de paisajes y el ímpetu de sus pobladores. Las viviendas agrupadas y dispersas de las comunidades que bordean esta carretera, nos muestra la actividad dinámica de sus pobladores, la gente siempre laborando la tierra en su faena diaria, niños y niñas que vistiendo el blanco de sus guardapolvos caminan a pie o van en bicicleta a sus escuelas.

Después de transcurridas cerca de dos horas de camino, llegamos a Rodeo. Lo primero que sobresale, además del clima frígido que obliga a abrigarse, es la vivienda de los profesores de la escuela, ésta se ve nueva y moderna por su diseño y

construcción. Al lado está la escuela, no tan sobresaliente como la vivienda, y un pequeño parque ecológico bastante deteriorado, pero que por su novedad se ve interesante. A un costado, hay una antena solar de ENTEL y más al fondo una pequeña capilla de la comunidad y la sede del club de madres.

Se nota que Rodeo es una comunidad bastante grande, no se ve tan dispersa como otras comunidades que observamos en nuestro recorrido desde Cochabamba. Las viviendas se ven relativamente “bien hechas” porque una buena cantidad de ellas tiene techo de teja o calamina. Según supimos de sus comunarios, desde hace tiempo las comunidades ubicadas de Aguirre hacia Rodeo son buenas productoras de papa y que sus habitantes, en otros tiempos, lograron algunas mejoras familiares por su cercanía con el Chapare. (F6-C1-6)

## **1.2. Conociendo la cotidianidad de la comunidad**

En nuestras primeras caminatas por la comunidad, encontramos a don Jesús quien es el secretario ejecutivo de la sub-central Rodeo, con él sostuvimos una corta conversación para hacerle saber de nuestra presencia. Una de las cosas que al finalizar la conversación nos sugiere, es hablar con don Gustavo Claros, dirigente del Sindicato de Base Rodeo Bajo para informarle de nuestra estadía y pedirle algunas otras referencias respecto a la comunidad. (F16-C1-16)

Más tarde, así lo hacemos, don Gustavo nos cuenta que Rodeo tiene 3 sindicatos de base, Rodeo Bajo, Rodeo Alto y Segundo Rodeo. La base más grande en afiliados, según él, es la de Rodeo Bajo que tiene aproximadamente 60 afiliados, mientras que los otros Rodeos sólo tienen 40 afiliados cada uno.

Por la información que nos da don Gustavo, nos damos cuenta que Rodeo no es una sola comunidad, sino que agrupa a tres comunidades, en otras palabras, Rodeo Bajo (donde está la escuela), Segundo Rodeo (donde está la Yachay Wasi) y Rodeo Alto, organizadas en tres sindicatos. Sin embargo, estas tres comunidades y quizá otras comunidades cercanas a Rodeo tienen como referencia educativa a la escuela central del núcleo de Rodeo. (F15-C1-15)

Otro día, cuando visitamos la casa de Charles, un niño que estudia en la escuela de Rodeo, su mamá doña María Ovando de Muriel, nos explicó que ella cree que no es bueno que sus hijos aprendan en quechua “para qué nos va a servir, nosotros más bien queremos que sepan el castellano ¿con el quechua hasta dónde vamos a llegar?, para qué más es, sólo para nuestra comunidad...” (F34-C1-34).

Respecto al trabajo que su esposo realiza, al igual que muchos padres de familia de la comunidad, doña María dice que él sólo trabaja con la agricultura en su casa; aunque algunas veces hace viajes para trabajar, porque sólo la chacra no abastece para la comida y falta para los materiales y otros gastos de los niños.

Cuándo le preguntamos ¿a dónde va a trabajar?, nos aclaró que “ahora el Chapare ya no da dinero, antes era bueno. Nosotros también teníamos nuestro chaquito y teníamos coquita que siempre nos mantenía y nos ayudaba para la escuela de nuestros hijos, pero ahora sólo van los que no tienen a dónde ir, el Chapare ya no da vida...” (F39-C1-39)

Don Juan Rojas, quien trabaja cuidando la escuela de la comunidad, nos confirma que la gente de Rodeo sale a trabajar al Chapare y algunos son empleados del Servicio Nacional de Caminos (SNC). Complementa la información indicando que la comunidad también recibe señal de TV canal 6 de Tiraque y los comunarios escuchan radio Chiwalaque de Vacas, San Rafael de Cochabamba y algunos la radio San Miguel de Colomi. (F67-C1-67)

### **1.3. Un paseo por la escuela de Rodeo**

La escuela de Rodeo aparece muy visible a propios y extraños desde cualquier ángulo de la comunidad. La entrada principal no cuenta con ningún tipo de protección lo que la hace de fácil accesibilidad; a un costado se puede ver un montón de adobes recién hechos, lo cual hace suponer que pronto será amurallada.

La oficina de la dirección, bastante amplia y casi nueva, mantiene su puerta siempre abierta. En esta oficina, un día de los tantos que compartimos con el Director Pedro Cruz, profesores y profesoras las vivencias cotidianas de enseñanza y extraenseñanza, le pedimos que nos contara acerca de la escuela de Rodeo.

El director, sentado en su mesa de trabajo, poniéndose cómodo y tranquilo empezó contándonos *que* “... en el año 96 la regularización ha hecho que el núcleo de Rodeo se quede con 4 unidades educativas y ese año ha entrado la transformación..” (ED010602)

Más adelante, siguió compartiendo lo que personalmente había averiguado y escrito acerca de la escuela. Resulta que antes de 1953, inicialmente la escuela era subnúcleo dependiente del núcleo escolar Sora Sora, cuya sede muy cercana a la laguna Corani se ubicaba en la provincia Chapare. La sede del subnúcleo Rodeo se

encontraba en la comunidad del mismo nombre y actual provincia de Tiraque; en aquellos años, la educación era preferencial y exclusiva para los grupos privilegiados, a lo más para alumnos campesinos que residían en piquerías.

Así en Agosto del año 1953, se constituyó como núcleo escolar autónomo con ítems fiscales; uno de los primeros profesores fue Luis Montaña, él provenía de Colomi, el primer Director fue Jorge Aranibar, luego Carlos Saavedra. Uno de los comunarios impulsores del funcionamiento de la escuela fue el dirigente agrario Manuel Bustamante, los primeros alumnos fueron 30 y funcionaba en la casa de la ex-hacienda de don David Bracamonte.

Posteriormente, los alumnos pasaban clases en casas particulares hasta contar con su propia infraestructura, en aquel entonces paralelamente a los sindicatos agrarios se fundaron muchas escuelas en el sector; muchos núcleos actualmente constituidos en la región, pertenecían al núcleo de Rodeo.

Rodeo hasta 1996 contó con 9 seccionales: Qutani Bajo, Chapapani, Sancayani Bajo, Parra Rancho, K'aspicancha Alto, K'aspicancha Bajo, Urmachea, Chaki Qucha y Qutani Alto, la escuela central está ubicada en la misma comunidad de Rodeo a las faldas del cerro Juno.

Después de la renuclearización Rodeo entró al programa de transformación dentro la nueva ley educativa en el año 1996 con cuatro unidades educativas: Qutani Alto, Qutani Bajo, Ch'aki Qucha y Rodeo. Las escuelas son apoyadas por un asesor pedagógico y actualmente se trabaja con el quinto año de transformación, segundo ciclo de primaria. En el año 1997, la escuela pasó a la administración de Fe y Alegría bajo convenio suscrito entre la comunidad, la Alcaldía Municipal y la institución Fe y Alegría, respaldado por la resolución administrativa 1344/47 y la resolución suprema número 088/97.

Hasta la presente gestión (2000), Rodeo tiene 48 años de vida al servicio de la educación campesina, actualmente atiende a los niveles de primaria y secundaria, entre su personal tiene a un director, veintiséis docentes y un portero en las cuatro unidades educativas, en la central atienden un director, diecisiete docentes y un portero; el núcleo cuenta también con el apoyo de un asesor pedagógico y técnicos de Fe y Alegría". (Cruz 2000)

En los archivos de documentación de la escuela, encontramos información complementaria solicitada por el jefe de unidad jurídica del servicio departamental de

educación emitida por la Dirección Distrital de Educación firmada por el profesor Francisco Solís Director Distrital en 10 de marzo del 2000. Allí se puntualiza que el crecimiento vegetativo de alumnos en el núcleo escolar de Rodeo ha ido incrementándose notablemente en los últimos cuatro años; así, en 1997 tenía 572 alumnos, en 1998 647 alumnos, en 1999 660 alumnos y en el año 2000 cuenta con 700 alumnos.

En cuanto a infraestructura, de la cual daremos cuenta más adelante, se puntualiza que la escuela tiene tres aulas nuevas, las mismas que se utilizan para el ciclo medio, obra ejecutada en 1999 con fondos del programa PASE, se cuenta con mobiliario propio, adquirido con aportes de los pobladores y la cooperación de la Honorable Alcaldía Municipal de Tiraque. (Cruz 2000)

#### **1.4. Los profesores de la escuela**

De los 17 profesores de la escuela central de Rodeo, 9 son mujeres y 8 varones. Así mismo, de los cuatro profesores que formaron parte del estudio, 3 son mujeres y 1 es varón. La mayoría de profesores antiguos, incluidos los del estudio, llegaron en 1998, dos años después de que la escuela pasara a depender del sistema de escuelas de Fe y Alegría y comenzara la RE con el programa de mejoramiento y transformación.

La mayoría de los profesores y profesoras son normalistas rurales que estudiaron en normales de Oruro (Caracollo), Potosí (Chayanta) y Cochabamba (Paracaya y Vacas); este año se incorporaron un profesor y cuatro profesoras urbanas, dos egresaron de la Normal Ángel Mendoza de Oruro y trabajan con primaria, mientras que tres egresaron de la Universidad Católica de Cochabamba y trabajan con secundaria.

En cuanto a los años de servicio de los cuatro profesores, la profesora "A" tiene 3 años, la profesora "B" 4 años, el profesor "C" cumple 7 años, y la profesora "D" 5 años de trabajo en el magisterio. De todos, la profesora "A" tiene experiencia previa de profesora interina.

En el siguiente cuadro se resume las características indicadas de la trayectoria de los profesores en los que se centró el estudio.

PROFESORES Y CARGOS	NORMAL Y AÑO DE EGRESO	AÑOS DE SERVICIO	CAT.	NIVEL PROFESIONAL	AÑOS EN LA ESCUELA
Prof. "A" 1° año	Vacas 1999	3 <sup>10</sup>	5ta	Normalista	1er año
Prof. "B" 2° año	Caracollo 1996	4	5ta	Normalista	2do año
Prof. "C" 3° año	Chayanta 1993	6	5ta	Normalista	2do año
Prof. "D" 3° año	Vacas 1995	5	5ta	Normalista	5to año

### 1.5. A propósito de la infraestructura

La escuela de Rodeo, presenta en su infraestructura señales de diversos momentos de su construcción y reconstrucción, algo así como la historia de este proceso en etapas. Los detalles de estas etapas lo encontramos en la forma actual que sobresale en ella. La escuela tiene la forma de una U. Uno de los bloques de la escuela, tiene 7 aulas. Se ve más antigua en cuanto a su construcción, tiene un revoque de yeso y está pintada de color blanco. Todas estas aulas tienen las puertas de color verde, aunque solo una de ellas lleva un letrero en el que se lee "Cuarto A". El otro bloque, que además parece ser el más largo, esta formado por dos partes. La primera parte se ve más nueva y su construcción es de ladrillo visto, tiene 4 aulas, la Dirección de la escuela y un depósito. En estos ambientes se puede leer en cada una de las puertas de entrada unos letreros bien hechos: Dirección, Pre-escolar, Primero A y Tercero A. La otra parte de este bloque, una construcción muy diferente a la anterior por el revoque de cemento, contigua a la Dirección presenta 3 aulas de dimensiones similares, cada una de las cuales lleva un letrero en su puerta con "Sexto, Séptimo y Octavo", respectivamente.

El patio de la escuela que es a la vez una cancha de básquet y fulbito, es casi nuevo. Cuenta con iluminación permanente y cerca al bloque antiguo tiene un mástil para la iza de la bandera. La parte que completa la U de la infraestructura escolar se ve más usada y antigua en su construcción. Este bloque, según la información recogida, es lo que queda de la antigua escuela y está ocupado en una parte por la vivienda de don

---

<sup>10</sup> Esta profesora trabajó 2 años como docente interina en una escuela rural del Valle Alto de Cochabamba.

Juan, el portero de la escuela y, al lado, un depósito de la escuela y un ambiente que hace de oficina de ENTEL.

Como se puede ver, la infraestructura de la escuela presenta varios tipos de construcción. No tenemos referencias acerca de cómo o por quién fue construida, sin embargo, suponemos que cada bloque tiene su propia historia y que fueron hechos en diferentes tiempos y momentos. De todos modos, una parte, es decir un bloque, el más nuevo (ladrillo visto) lleva un letrero con la fecha de su entrega como obra realizada por el FIS en el gobierno de Sánchez de Lozada en 1996.

La dirección es un ambiente de aproximadamente 6x6 metros, se ve organizado, limpio y espacioso. En ella se puede observar la mesa del director y una silla, al costado izquierdo de la entrada, cerca al sitio del director, un estante de madera con varias divisiones protegidas de vidrio en las cuales se encuentran organizados varios tipos de materiales: cuadernos de actas, archivadores con documentos internos de la escuela, materiales de la RE y algunas biblias. Muy cerca de la mesa del Director, un escritorio pequeño en el que está el libro de asistencia diaria y una máquina de escribir "Olympia". Este sitio es diariamente concurrido por los profesores y profesoras quienes cada mañana, antes del inicio de su jornada, pasan a dejar sus planes diarios y a firmar su asistencia a clases. En los dos costados, como rodeando la mesa del director, hay veinte sillas de madera; apoyados en la pared, dos estandartes de la escuela, algunos símbolos patrios: el escudo, las figuras de Simón Bolívar y Antonio José de Sucre, un reloj mediano, algunos cuadros didácticos colgados, y otros afiches con motivos diferentes y algunos avisos.

Contiguo a la dirección, hay otro ambiente en el que existen cuatro estantes metálicos, tres de ellos contienen materiales de la RE tales como libros, módulos, guías didácticas y otros, mientras que en el cuarto estante se aprecia algún material deportivo: poleras y pelotas; al fondo hay una mesa y, sobre ella, una computadora a medio uso entregada a la escuela por la Dirección Nacional de Fe y Alegría y una impresora grande proporcionada por la Dirección Distrital. Este ambiente siempre permanece cerrado bajo llave, el director es el único que puede acceder a ella, pues cuando los profesores requieren del uso de la computadora u otro material tienen que pedirle permiso. Eso, quizá explica, porque este ambiente no es muy frecuentado por los profesores, ya que es una norma que, aunque no está explícitamente dicho, es sobreentendida por todos.

Como a unos cincuenta metros de distancia de la escuela, muy próxima a ella y complementando su infraestructura, está la vivienda de los profesores que ha sido construida por Fe y Alegría con ayuda de Manos Unidas de España. Es quizá uno de los ambientes que brinda mejores comodidades a los profesores en su estadía en la comunidad. La vivienda se ve nueva y moderna en su construcción, podríamos decir también por su diseño y acabado. Tiene la forma de una casona con un espacio cuadrado relativamente amplio que hace de patio y jardín, sus ambientes son numerosos, tiene tres bloques: en dos bloques, el izquierdo y el derecho, se ubican los pequeños cuartos para los profesores, los mismos que internamente cuentan con dos camas, una mesa pequeña y su silla de formica; contiguos a los cuartos hay dos salas que son los baños y las duchas para cada bloque. En el tercer bloque, que se encuentra al medio de los cuartos mencionados, están la cocina y el comedor de la vivienda.

Al lado de la escuela, hay un pequeño parque ecológico construido de troncos y llantas desechadas, bastante deteriorado, pero que por su novedad, tampoco deja de sobresalir y ser uno de los espacios al que con frecuencia acuden los niños y niñas de la escuela para jugar. (F6-C1-6)

### **1.6. ¡Atención firmes!: rutinas en el patio de la escuela**

Si uno llega a la escuela de Rodeo entre las 8:30 o 9:00 de la mañana que son las horas de ingreso e inicio de la jornada diaria, se encuentra con un cuadro, donde cerca de 400 alumnos configuran múltiples escenas de la vida escolar.

Al toque de las últimas campanadas, en el patio se observa muchos movimientos por parte de alumnos y profesores. En pocos minutos los alumnos ya están formados por cursos, tamaños y sexos. Al frente de los alumnos se ubican el profesor de educación física y el director, al lado de sus alumnos los profesores de los diferentes cursos. Mientras se espera la llegada de algunos alumnos que siempre se retrasan, el director da algunas recomendaciones como el hecho de llegar más temprano “miren a ver sus compañeros recién están llegando, aunque hemos cambiado la hora de entrada para las 9 de la mañana y nada. Llegan atrasados y todavía ni siquiera se apuran, vienen con sus ganas, no son capaces de correr, parecen viejitos... apúrense”. (F179-E1-179)

En la escuela la rutina de la formación de los alumnos antes del inicio de las clases es diaria. Para esta actividad se usa la cancha que, además, sirve como un espacio para otro tipo de acontecimientos que se organizan periódicamente. Estos eventos

generalmente guardan mucha relación con fechas festivas importantes, como el día del maestro, día de la madre, día del padre, día del campesino y otros.

Lo que siempre antecede al inicio de las propias actividades áulicas, luego de las formaciones de los cursos que se ubican en filas de dos (varones y mujeres) empezando por los niños del preescolar, terminando en los alumnos del primer medio, son las instrucciones que desde el inicio de la jornada va dando el profesor de educación física, o cuando éste no está el profesor designado como sub-director o en su caso el Director.

Las instrucciones que se dan en las filas, generalmente, son de orden y disciplina, como “atiendan, oigan, no hablen, silencio...”, o de llamadas de atención al comportamiento de los alumnos en las filas. El profesor de educación física, en ocasiones, da instrucciones indicando que “en las filas nadie debe mascar chicle, chupar dulce, ni hablar cuando está hablando el director, todos deben estar atentos y escuchar”; este es un momento en el que se nota un completo silencio que luego da paso a nuevos movimientos y murmullos de los alumnos. Inmediatamente, a la orden de “pasen a sus cursos” y en turnos secuenciales, los alumnos se dirigen a sus aulas. (F107-E1-107)

También hay recomendaciones que siempre las dan el Director o el sub-director. Dichas recomendaciones se expresan, por ejemplo, del siguiente modo:

Por qué no se lavan bien, de la misma manera su ropa, no tienen que esperar que todo se los hagan sus padres, sino están en la casa o si ven que todo está en desorden, pantalones botados en la cama, zapatos en la cocina, todo mezclado, por qué ustedes no colaboran para que su casa esté mejor organizado. Incluso, si sus padres no están por qué no pueden ustedes cocinarse y hacer esperar alguna comidita a sus padres. (F180-E1-180)

Otra de las rutinas que se repite todos los lunes, es el “acto cívico de inicio de la semana”. Esta actividad se planifica al comenzar el año escolar y se realiza rotativamente, es decir que cada lunes tiene a un profesor encargado. El acto cívico siempre empieza con el saludo a la bandera, luego sigue la presentación de números preparados por los diferentes cursos. Para ello, el profesor de turno prepara un programa y coordina la presentación de los números con el resto de sus colegas. Estos eventos generalmente empiezan con la entonación del himno nacional y continúan con cantos grupales, recitaciones, bailes, chistes o “imas maris”/*adivinanzas* y finalmente concluyen con las palabras de recomendación del profesor o profesora de turno, quién de acuerdo a la ocasión, hace intervenciones cortas y breves que se

refieren a la puntualidad en la asistencia a la escuela, los exámenes bimestrales y otros temas circunstanciales.

Una vez concluido el programa, nuevamente el profesor de educación física, quien se ocupa de dirigir a los grupos, da las instrucciones: ¡atención firmes... media vuelta... alinear... !, organiza las filas, pide que sus colegas revisen pañuelos, los pies, las manos y enviar a los alumnos que no están aseados a la pileta, instalada a un costado del patio, para que se laven. (F83-E1-83)

Cuando todo este ritual ha concluido, se da la orden para que, en completa formación y marchando, todos los alumnos se dirijan a las aulas a iniciar su labor académica. En la puerta de cada uno de los cursos, los alumnos se mantienen en fila y esperan parados a que la profesora o el profesor les dé la orden de entrar al aula.

### **1.7. ¡Ya tocó la campana!: Tiempo de descanso en la escuela**

Una de las cosas que se observa en el patio de la escuela es una pequeña campana muy bien instalada en el tronco de un árbol que también se aprovechó para colocar el anuncio del parque ecológico construido por la ONG “FEPADÉ” y la Dirección de la escuela.

La campana, muy accesible a todos, nunca es tocada por los alumnos, los profesores, ni mucho menos por el director, sino sólo por el portero. Así, la campana representa la institucionalidad que hay que respetar. Mientras don Juan, el portero de la escuela, mira su reloj y toca la campana, apresurados o sin prisas, tranquilos o preocupados, se ve llegar a algunos padres que acompañando a sus hijos se dirigen hacia sus aulas.

Don Juan, que en ocasiones va al encuentro de los atrasados, les apresura diciéndoles “apúrense, hace rato ya he tocado la campana, este ya no es el año pasado, estamos en el 2000, están muy atrasados, apúrense... !!”. Él hace algunas bromas con algunos padres y madres de familia que observan a sus hijos; así, parece expresar su confianza y entusiasmo por el trabajo que hace. (F84-E1-84)

Don Juan cuenta con un pequeño cuaderno de notas en el que tiene registrado los tiempos y la frecuencia del toque de campanas al que algunas veces acude para recordar. Durante toda la jornada se toca la campana cinco veces, la primera en la mañana, se toca treinta o quince minutos antes de la hora de entrada, es una especie de preanuncio para que los alumnos que viven próximos se preparen a salir de sus

casas, o aquellos que vienen de comunidades aledañas o alejadas, se apresuren en su caminata. Otras campanadas más prolongadas, suenan a la hora de ingreso a la escuela; luego, dos veces más para anunciar el primer descanso y el descanso con desayuno o almuerzo escolar; finalmente, las últimas campanadas que anuncian la hora de salida de la escuela.

En las clases, los niños casi siempre están atentos a todas las campanadas, pues éstas marcan el ritmo de trabajo en el aula, quizá más que las propias actividades planificadas por los profesores. Un pasaje de este momento que se vive en las aulas nos muestra el siguiente extracto:

Un niño en voz alta menciona que ya tocó la campana. La profesora al escucharle, pregunta.

P: Cuántas veces ya tocó!!

As: (...) (hay un silencio)

Abre la puerta y ve que en el patio otros estudiantes ya están en el descanso.

Todo transcurre rápidamente, nos vamos todos al descanso (los niños y las niñas salen de la clase casi corriendo). (F198-G1-M1-198)

De pronto el patio se convierte en un espacio-tiempo policromático (McLaren 1995), escenario de múltiples actividades entre los alumnos. En este espacio de tiempo se rompen las interrelaciones que se limitan a edades, sexos y cursos, todos se confunden en sus propios intereses, buscan a sus hermanos, juegan con sus amigos, organizan pequeños grupos de juego, se divierten en el pequeño parque que aún mantiene algunos de sus juegos como el resbalín y el sube y baja, los alumnos mayorcitos de cursos intermedios y de medio juegan básquet o fulbito, otros sólo pasean buscando un poco de sol por el frío que se soporta estando en las aulas.

En esta gama de acciones e interacciones de los alumnos en el patio de la escuela, no es visible la presencia de los profesores, el director o el asesor. No se ve prácticamente interacciones entre alumnos y profesores, solo ocasionalmente algunos profesores se acercan a los grupos de niños y niñas, les observan o les dicen algo. Algunos profesores que ocasionalmente forman pequeños grupos, permanecen generalmente parados en el medio o a los costados del patio de la escuela conversando de algún tema, alguna noticia de actualidad, o de sus experiencias del primer período de trabajo. Otros profesores que se encargan de preparar la comida en la cocina, se dan prisa para ir a dar una miradita a las ollas, preparar el refresco o alguna tarea culinaria que cumplir.

Esta dinámica que conjuga campana-descanso-encuentros, en el que parece que los alumnos tienden a perder sentido del tiempo, pronto se acaba, pues es corta su duración, y nuevamente llega la hora de regresar a las aulas. Una mayoría de los alumnos trata de volver aprisa, por las normas y las llamadas de atención que siempre hace el director a los alumnos que aún con paciencia retornan caminando a sus clases o tratan de terminar su diversión. Así, en pocos minutos el patio queda en silencio como esperando ser el testigo de nuevos encuentros.

### **1.8. Leche, triguillo, avena o lentejas: Tiempo de merienda en la escuela**

El programa de desayuno escolar que recibe el apoyo del PCI (International Concern Project), dependiente de USAID-Bolivia consistente en una dotación de alimentos básicos: leche en polvo, harina, aceite, triguillo, lentejas, avena, etc., los mismos que son recogidos por la Junta Escolar cada determinado tiempo y guardados en un ambiente de la escuela que sirve como depósito.

Los padres de familia de la escuela han contratado a una joven de la comunidad para que se encargue del preparado del almuerzo los días martes y jueves y del desayuno los días lunes, miércoles y viernes. Todos los días, la joven recoge el agua, enciende la **q'uncha** 'fogón' con la leña que aportan diariamente los alumnos, prepara los alimentos, distribuye el pan curso por curso y sirve el desayuno.

Es habitual que día a día en medio de las tareas de aprendizaje los alumnos de turno, en unos casos, o los profesores, en otros, se encarguen de recoger las leñas y las papas, para llevarlos a la cocina. Lo mismo ocurre casi al finalizar el tercer descanso, cerca a las doce del medio día, cuando los mismos alumnos y profesores distribuyen el pan a los niños y niñas que se afanan para salir a su descanso-comida.

Esta actividad ocupa un espacio bastante considerable de tiempo, demanda de cierta ocupación y concentra la atención de los profesores y de los alumnos desde el inicio de la clase, formando así, una de las rutinas que se confunde con las actividades académicas del aula.

Por otra parte, este momento implica que los alumnos dejen sus tareas áulicas de aprendizaje, pasen al frente del curso con sus papas peladas y las coloquen sobre el yute, mientras los profesores recorren grupo por grupo preguntando: "¿dónde esta tu papa? ¿Dónde esta tu papa?", intentando de esa manera asegurarse que todos dejen su aporte (F229-G1P1-229).

Cuando toca la campana, todos los alumnos dejan de trabajar y en muchos casos el aula se desorganiza. Los profesores, que parecen comprender la situación, caminan hacia la puerta, cogen el yute donde se guarda los panes y piden que todos vayan saliendo en fila. Los alumnos van saliendo hacia el patio con sus vasos y los panes que sus compañeros o su profesor les va repartiendo. Es la hora del desayuno. Poco a poco el aula queda en silencio. Los profesores, que algunas veces permanecen en el aula, continúan revisando los cuadernos de los alumnos que se quedan a terminar su tarea, realizan alguna tarea pendiente o preparan la continuación de la clase. (F309-G2P2-309)

Así, se ve salir de los cursos a niños y niñas, agarrando vasos, panes y platos, casi corriendo, se dirigen a un borde de la cancha deportiva en donde se ha colocado dos ollas grandes que contienen la ración del día. Allí, se encuentra la joven que se encarga del desayuno. Ella, con ayuda del portero y muchas veces del profesor de educación física, sirve uno a uno la ración que corresponde al día.

Es una norma que los niños y niñas del pre-escolar, acompañados de su profesora, sean los primeros en recoger su ración de desayuno o almuerzo que consiste en un vaso de leche, avena, triguillo, api, lentejas, etc. acompañado de uno o dos panes diarios.

Todos hacen dos filas, y según recogen su ración van caminando en busca de algún espacio donde sentarse y servirse el desayuno o almuerzo. Los niños más pequeños siempre se acomodan en el suelo, casi a un borde de la cancha de básquet y junto a ellos, como en una actitud de apoyo y control, está la profesora.

En cambio los niños de cursos superiores, segundo, tercero, cuarto o quinto, se ubican cerca al parque o buscan pequeños espacios verdes que tienen pasto en los bordes de la cancha de básquet. Los alumnos más grandes, jóvenes de primero medio, pocas veces reciben el desayuno y se ocupan de caminar por el patio y algunas veces de hacer algún deporte o dedicarse a actividades propias de su edad.

Mientras tanto, los profesores y profesoras de la escuela aprovechan el momento para dirigirse al comedor y servirse el almuerzo. A esta hora, la mesa está puesta, los profesores de turno en la cocina empiezan a servir la comida y todos llegan paulatinamente, unos detrás de otros. Los platos de sopa y las jarras de refresco están servidos, todos empiezan a almorzar; se nota alguna prisa, pues es muy corto el tiempo que queda para comer.

En el comedor, avanzado el almuerzo y cuando se da la ocasión, el director comparte algunas indicaciones, por ejemplo acerca de cuáles son los horarios, la organización de grupos de cocina, la organización para la compra de productos y otros detalles para los profesores; así mismo otros profesores aprovechan el espacio para lanzar algunos avisos o coordinar actividades (F78-E1-78). El comedor suele ser también el espacio de los encuentros diarios, los intercambios de información, comunicados, avisos y de actividades informales entre los profesores.

### **1.9. Darse tiempo para ayudar a alumnos con problemas**

Una de las rutinas que caracteriza el trabajo extraescolar que realizan algunos profesores y profesoras es la visita a las casas de sus alumnos y a padres y madres de familia. Según nuestro análisis, estas visitas son hechas, sobre todo, a aquellos alumnos que tienen problemas en sus estudios (A-F281-G1P1). Aunque la visita no es una rutina similar para todos los alumnos, permite un contacto con los padres de familia para ponerlos al tanto de lo que pasa con sus hijos en términos de su conducta, etc. y, al mismo tiempo, recibir el compromiso de ellos para apoyarlos en el proceso de aprendizaje en la escuela.

Bastantes veces más que los profesores, las profesoras son quienes programan dichas visitas a sus alumnos. Las visitas, generalmente llevan casi toda una tarde. Las profesoras salen de la escuela luego de finalizada la jornada escolar aproximadamente a las 13:30 a 14:00 acompañando a sus alumnos y retornan a Rodeo cerca a las 19:00, hora de la cena e incluso mucho más tarde, puesto que las comunidades hacia donde van están distantes de la escuela. Al respecto, la profesora "A" comentó:

Yo una vez fui a visitar a una alumna que desde tan lejos viene, con razón no puede a veces asimilar, yo camine una hora y media, para mí era así, y el regreso es igual, salimos a eso de la una a una y media y ellos ya están llegando a sus casas a las tres a cuatro de la tarde, porque van jugando, descansando. (EP2-G2P2-0150602)

Muchas veces las visitas son infructuosas, pues los padres o madres de familia no se encuentran en la casa, porque han salido a trabajar o generalmente asisten a las ferias que se realizan en Punata, Tiraque, Aguirre o Colomi. De todos modos, las visitas ayudan a que los padres se pongan sobre aviso y en algún momento lleguen a la escuela.

Como retribuyendo las visitas que hacen los profesores, ocurre también que los padres de familia, interesados en saber acerca del comportamiento y los aprendizajes de sus hijos e hijas, realizan visitas rápidas a la escuela. Aunque estas visitas, en el

tiempo que permanecemos en la escuela no fueron muy frecuentes, observamos que los padres prefieren aprovechar el tiempo para acercarse a los profesores, luego de las reuniones que convoca el sindicato o cuando tienen otra actividad que cumplir en la comunidad. Cuando ocurren las visitas, generalmente en las horas de clase, los padres o madres de familia se aproximan a la puerta del curso, luego de observar la actividad que se realiza en ese momento, solicitan ser atendidos. Los profesores siempre salen a su encuentro cerca a la puerta del curso, interrumpiendo su labor para atenderles; la clase muchas veces se desordena o permanece tranquila, según la actividad a que se dedican los alumnos.

Mientras se realizan las visitas, los niños y niñas que parecen haber terminado su tarea se aglomeran en la puerta del curso como tratando de escuchar la conversación entre los padres y los profesores. Otros niños empiezan a corretear en el aula y se dedican a otras actividades circunstanciales. La visita no se demora mucho, los profesores conversan casi apresurados y pronto despiden a los padres de familia dándoles la mano e ingresan nuevamente a la clase, prosiguiendo sus actividades de enseñanza. (F461-G1P1-461)

Estas visitas de los padres y madres de familia que, la mayoría de las veces, son convocadas a través de pequeñas notas en los cuadernos de los alumnos por los mismos profesores o el Director de la escuela, sirven para comunicar el mal comportamiento de sus hijos en la clase (peleas, discusiones, etc.) y pocas veces para tratar temas que tienen que ver con el progreso en el aprendizaje de los alumnos. De todos modos, son temporalmente muy breves y parecen no tener mucha trascendencia para los profesores, ya que como mencionamos arriba, éstas siempre son atendidas cuando éstos están ocupados en sus clases.

### PRÁCTICAS DE GESTIÓN PEDAGÓGICA EN EL PRIMER CICLO DE PRIMARIA

---

#### **Introducción**

En este capítulo trataremos de mostrar la dinámica de las aulas bilingües a partir de su organización espacial y grupal. En otras palabras, conocer cual es la práctica docente en cuanto a la gestión, a partir de una mirada a la organización de los espacios y los tiempos áulicos, así como la dinámica y la interacción en el trabajo de los grupos, como uno de los componentes influyentes en la gestión pedagógica en la escuela de Rodeo.

#### **1. Organización espacial y social del aula**

La organización áulica tanto en su dimensión espacial como social en el actual planteamiento de la organización pedagógica tiene una marcada influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se generan en las aulas bilingües. Las cuatro aulas estudiadas tienen una configuración espacial homogénea, de lo que los profesores se quejan reiteradamente argumentando que son espacios insuficientes para el tipo de organización que la RE les exige.

En el plano social, si bien todas utilizan criterios similares de configuración, cada aula tiene su dinámica propia. A continuación haremos un análisis de esta realidad, tomando para ello diferentes situaciones encontradas en nuestras observaciones.

##### **1.1. Las aulas de primer, segundo y tercer año**

El aula del primer año es aproximadamente de ocho por seis metros en cuanto al espacio que dispone. Se ve relativamente nueva, sus pisos son los que más sobresalen porque son de cerámica. Las paredes son de color amarillo, tiene cuatro ventanas, dos ventanas son grandes, las mismas que ocupan casi todo el espacio de una de las cuatro paredes que dan hacia terrenos cultivables, en la parte posterior de la escuela, y dos ventanas pequeñas en forma de tragaluces que dan hacia el patio de la escuela. Estas ventanas, por la altura y el tamaño como están hechas no comunican con el exterior de la escuela, por lo que muchas veces la profesora o los alumnos mantienen abierta la puerta del curso para estar atentos a lo que pasa en el patio.  
(F631-E1G1-631)

En el curso hay 12 mesas pequeñas y rectangulares que unidas de tres en tres y de dos en dos, forman 6 grupos distribuidos en todo el curso. Cada grupo tiene entre cuatro a seis sillas, lo que hace ver que los grupos de alumnos tienen esa misma cantidad. Estos muebles, al igual que las mesitas, la mesa de la profesora y el estante grande donde se encuentran los rincones de aprendizaje, llevan el sello del FIS. (F632-E1G1-632)

Las aulas del segundo y tercer año "A" (Azul) tienen características similares a las del primero en cuanto a su configuración espacial e infraestructural, color de las paredes, muebles, etc. Lo que varía es el número de mesas y sillas, por ejemplo el segundo tiene treinta y seis sillas, el tercer "A" veintiséis sillas. Esto se debe al número de alumnos que corresponde a cada uno de estos cursos.

Por su parte, el aula de tercer año "R" (Rojo) tiene características diferentes en su infraestructura, pues esta pertenece al bloque de aulas más antiguas. Es menos espacioso que las aulas de primero, segundo y tercero "A", su piso es de cemento, sus paredes de abobe. Esta aula es la más oscura y fría de todas, ya que las únicas dos ventanas que dan hacia la parte trasera de la escuela están tapadas por un pequeño bosquecillo de árboles que evitan la llegada de luz y calor.

El criterio para mantener a este curso donde está, es netamente administrativo; según nuestras averiguaciones, cuando el profesor "C" pidió a la dirección que le cambiaran de curso, recibió la respuesta de que "tiene que estar en orden correlativo al tercer "A" y en el sector que corresponde al primer ciclo de primaria...". En el análisis, encontramos que existen aulas que ofrecen mejores condiciones y que son usadas menos frecuentemente, por ejemplo una que está destinada a materias técnicas o aquellas que están ocupadas por alumnos de cursos superiores.

Muy relacionado a la organización espacial, es decir, la manera de ocupar los espacios existentes en las paredes del aula, está la configuración estético-didáctica y el textuado; al respecto, analizamos que todas las profesoras y el profesor, han optado por hacerlo y han iniciado la misma de diferentes formas. Así por ejemplo, el aula de primer año, que presenta una serie de cuadros didácticos y textos realizados por la profesora y, aunque en menor número, por los alumnos, muestra aún la marcha silábica de la enseñanza de la lectoescritura.

De igual modo, se observa que las aulas del segundo y los terceros años<sup>11</sup> presentan un número mayor de cuadros y textos hechos por la profesora y los alumnos. Los contenidos de estos cuadros y textos son diferentes en su forma y contenido, sobresale en ellos el intento de la producción textual y comunicativa en la enseñanza de la lectoescritura.

Esta manera de organizar el aula y el uso del mobiliario existente, se aproxima a lo que propone la reforma educativa, ayuda al clima áulico y posibilita una mejor interacción entre los alumnos. Pues cada uno de los niños y niñas al contar con una silla individual, tiene su propio espacio de trabajo y hasta se nota una responsabilidad y dedicación por mantener “su lugar”, limpio, cuidado y delimitado.

De todos modos, esta configuración que difiere de la forma como aún se organizan otros cursos de la primaria y la secundaria que no están en el programa de transformación, ni en la modalidad bilingüe, no es enteramente funcional con la manera como los profesores se plantean la clase; por ejemplo, usar frecuentemente la pizarra para escribir la lección, dictar palabras, anotar oraciones y hacer otro tipo de actividades colectivas e individuales, sin aprovechar y explorar del todo la utilidad de la organización grupal por la que han optado.

## **1.2. ¿Grupos de trabajo nomás? Acerca de la distribución y clasificación social de alumnos en el aula**

Muy vinculada al tema de la participación y del aula como un espacio dinámico, está la práctica de organización en grupos de nivel y su planificación de acuerdo al ritmo de aprendizaje en el aula. Como se sabe, la actual configuración áulica en las escuelas de transformación, mesas hexagonales, sillas individuales, grupos de nivel, etc., es una consecuencia de los objetivos educativos que subyace en esta determinación, una nueva manera de entender el aula orientado a hacer de ella un espacio de prácticas pedagógicas innovadoras.

Consecuente con tal determinación, en la escuela de Rodeo la configuración del aula, que a continuación ilustramos a partir de la organización de grupos de alumnos encontrado en el tercer “R” al iniciar y al finalizar la investigación, tiene características particulares.

---

<sup>11</sup> Estas y otras características las ampliamos en el Título 4, inciso 1.1.1, donde tratamos el tema.

**Gráfico 1: GRUPOS AL INICIAR LA INVESTIGACIÓN**



**Gráfico 2: GRUPOS AL FINALIZAR LA INVESTIGACIÓN**

<b>MALOS ALUMNOS</b>	
<b>GRUPO 3</b>	<b>GRUPO 4</b>
Maria Luz Quinteros Maribel Castro Humberto Rodríguez Florentino Álvarez Orlando Rodríguez Juvenal Jiménez	Virginia Rodríguez Enaida Zapata Wilson Sejas Aquilino Quinteros Vladimir García Rubén García
<b>BUENOS ALUMNOS</b>	
<b>GRUPO 1</b>	<b>GRUPO 2</b>
Limberth Rojas Gladis Rodríguez José Milton Villarroel Martín Montaña Judith Torrico Marina Figueroa	Josmany Rivera Maria Reina Castro José Wilder Mejia Sara Cossio Cledia Veizaga Ever Vidal

Como se observa en los gráficos 1 y 2, la organización de los alumnos en grupos, sufre variaciones en el transcurrir de la gestión áulica de acuerdo a la dinámica que sigue el profesor o la intervención de los alumnos en la clase. Dichas variaciones se explican también, por los criterios que usan los profesores, producto de las

recomendaciones del asesor, el conocimiento que van adquiriendo acerca de la RE o de experiencias anteriores.

Así por ejemplo en el caso del profesor "C" uno de los criterios por el que ha optado en la organización de sus grupos al principio de la investigación (véase gráfico 1) tiene que ver con la conducta y el comportamiento de los alumnos en la clase:

P: (...) ahí está el Wilder y el Rubén, el Rubén porque mucho pelea en el grupo, demasiado pelea o sea diario a su mamá le he hecho llamar, nada, igual sigue peleando; después, Wilder es otro peleador no aguanta, siempre tiene que estar pegándole a todos, siempre y diario siempre me avisan que pelea con otros. De ese modo le separé a ese también, a fin de que no molesten a los demás. (...) Por eso le he puesto al centro. (EPE-4)

También está la experiencia de la profesora "A" quien se interesa por una organización definida a partir de la comodidad o incomodidad, el interés o el desinterés de sus alumnos y que ella los toma como criterios para definir los grupos en su clase:

A: ¿Cómo has organizado los grupos de aprendizaje?

P: Casi grupos de trabajo nomás sería, casi grupos de trabajo hemos dado a los niños, a veces un poco molesto se siente un niño en un grupo por ejemplo, entonces a otro grupo le llevamos, no esta estable en el mismo grupo, en cual mejor trabajaría el niño ver como esta yendo, todo lo que esta escribiendo en su lectura, todo a veces. (EPL-1)

Finalmente, están los profesores que han optado por criterios de rendimiento académico o de conocimiento que sus alumnos suelen expresar en la clase. Este es el caso de la profesora "B" quien compartió su experiencia cuando le preguntamos cómo organizó los grupos en su aula:

A: He visto que tienes 6 grupos en tu aula, por ejemplo en alguno de los grupos esta Vladimir, en otro está Vismar, Marisabel, después esta Heidi, Marlene, Benito. ¿Cómo has organizado esos grupos?

P: Casi en toditos los grupos, toditos se defienden tanto en lectura y escritura. Solamente tengo un grupito que no esta tan bien para defenderse.

A: ¿Cuál es ese grupo?

P: Sería el de Leticia, Oscar. El problema que tengo con ellos es que se turnan en venir, porque son hermanitos y también hay dos alumnitos que se quedaron del año pasado y están repitiendo y otro que vino de otro lugar; entonces a ese grupito les falta un poquito de ayuda.

A: ¿Qué les falta?

P: Les falta un poquito de escritura y lectura, por ejemplo les hago quedar las ultimas horas, pero hay uno o dos que les interesa quedarse, los demás desaparecen de las filas. (EPA-2)

En el desarrollo de las clases de esta profesora, en los seis grupos que existen, determinados alumnos como Vladimir, Vismar, Marisabel, Heidi, Marlene y Benito, son constantemente solicitados cuando se trata de llevar adelante actividades de enseñanza y aprendizaje; si la profesora no les solicita, son ellos mismos quienes se brindan o participan espontáneamente.

Un dato que respalda nuestro análisis, es el recuento de las intervenciones de Vismar en una clase de lenguaje<sup>12</sup>, en tres períodos consecutivos Vismar fácilmente llega a trece intervenciones en comparación a sólo tres de Benito, otro alumno solicitado por la profesora. Algunas razones de esta situación se explican más adelante (Ver Título 5 inciso 3).

De esa manera, dentro de los cursos estudiados, los grupos de trabajo no tienen un mismo criterio organizativo y no siempre se mantienen estables por los permanentes cambios que los profesores van introduciendo en la ubicación de los grupos; por ejemplo, trasladar a los alumnos malos adelante (Ver gráfico 2); por tanto, los grupos tampoco cumplen una sola función pedagógica.

Al respecto, se ha observado que los profesores no hacen una planificación colectiva orientada al funcionamiento de los grupos de trabajo, ya sea, porque no ven la organización de los grupos como una prioridad o no tienen esa práctica. Sin embargo, se puede hablar de la existencia de una cultura de trabajo grupal, ya que en las clases encontramos prácticas como la organización de grupos mixtos, el autocontrol de parte de los alumnos al interior de los grupos, el apoyo de los profesores en el trabajo de los grupos, entre otros.

A propósito de la cultura de trabajo grupal, hemos observado un mejor emprendimiento de las diversas actividades grupales que los profesores se plantean en el aula, así como en el trabajo particular con las unidades del módulo, a partir del **willanarikuna** 'avisémonos'. El willanarikuna, generalizado en las cuatro aulas del estudio, es un elemento al cual los profesores acuden permanentemente, cuando se trata de lanzar consignas, visitar a los grupos para apoyarlos, o simplemente pedir que los grupos trabajen.

El willanarikuna, así planteado, se constituye en un elemento substancial y necesario para iniciar y provocar el funcionamiento de los grupos, así como el encauzar y

---

<sup>12</sup> Se trata de la misma clase que describimos en título 3, inciso 1.2. escenario 1.

finalizar las tareas grupales planteadas en la clase. El siguiente extracto nos ayuda a respaldar lo dicho:

El profesor ha pedido que los alumnos trabajen en sus respectivos grupos. En todos los grupos los alumnos empiezan a conversar entre sí de manera desordenada, hay un cruce de preguntas y respuestas.

Al darse cuenta de lo que ocurre, el profesor se dirige al grupo de Limberth (que esta cerca a la puerta), se acerca y (en voz alta) les dice.

P: **qankuna a ver intirun qutu willanarikuychik!! Willanarikuychik yachasqaykichikta** 'a ver ustedes, todo el grupo, avísense!! Avísense lo que saben' /a manera de explicación a todo el grupo/. (F552-G4P4-552)

Otro aspecto analizado es que los grupos organizados con las características antes descritas, cumplen explícita e implícitamente una función clasificatoria o de diferenciación entre buenos y malos alumnos, entre los de atrás y los de adelante, los que no saben, los que saben poco y los que saben (Ver gráficos 1 y 2). Son grupos para los cuales el trato de los profesores varía de acuerdo del que se trate. Por ello, es normal escuchar que "los grupos de adelante son de los que pueden y los grupos de atrás de los que no pueden". (EP"C"-G3P3)

El hecho que al niño le toque un espacio y grupo al final del aula, relacionado además con el nivel académico que los profesores determinan: los atrasados o los avanzados, condiciona su experiencia áulica, escolar y educativa. Esta forma de distribución y clasificación de los alumnos que aparece como una práctica normal, se hace más visible en el momento en que los profesores llevan adelante actividades áulicas o actúan sobreprotegiendo o desprotegiendo a los alumnos de dichos grupos.

Aunque no de manera uniforme, en las cuatro aulas, este hecho genera cierto tipo de conductas en los alumnos frente a sus compañeros o compañeras de curso, tratos diferenciados e interrelaciones cargadas de calificativos que muchas veces llevan a exclusiones en la dinámica de la clase. Así lo manifestó Yosmani, un alumno de tercer año, cuando se le preguntó por qué Wilder y Rubén, dos de sus compañeros, se sientan los dos solos en un asiento: "Porque son muy malditos (expresa en castellano). **Ancha malditus kanku, chayrayku wakiyachikunku tukuy ladumanta** 'Muy malditos son, por eso se hacen botar de todo lado'.

Situación similar viven los niños de los grupos de "atrasaditos" cuando se trata de confrontaciones y peleas circunstanciales con sus compañeros de curso. Este es el ejemplo de un pasaje encontrado en las observaciones, cuando en un momento de la clase un niño fue pegado por otro de sus compañeros de grupo:

En el desarrollo de la clase, ésta es la tercera vez que un niño del grupo de los buenos alumnos se refiere con fuertes calificativos a un niño del grupo de los “atrasaditos”. El hecho se produce cuando Aquilino llora porque Rubén le ha pegado. Ever que ha visto la pelea, se acerca a Aquilino que permanece sentado con la cabeza inclinada, le mira y regresa a su grupo comentando a sus compañeros en voz alta:

A: El sonso golpeándose la cabeza está llorando. (F574-G4P4-574)

De la misma manera, esta situación genera una serie de discrepancias entre los alumnos en términos de sus competencias cognoscitivas, pues los resultados de nuestras observaciones nos muestran situaciones en las que ninguno de los niños y niñas de los dos grupos de los que según el profesor “C” están atrasaditos se atreve o se ofrece para participar en la clase, por ejemplo cuando se trata de salir a escribir en la pizarra. El temor es el de ser criticados o tildados de “sonsos”. (F539-G4P4-539)

Estamos entonces no solamente ante “grupos de trabajo nomás”, como nos señalo alguna de las profesoras, sino ante formas de organización grupal que implícitamente generan enseñanzas y tratos desiguales, mediatizados por la práctica de los profesores. A partir de ello, los alumnos internalizan imágenes de sí mismos que influyen en su aprendizaje, en la autoestima y la confianza en si para enfrentar su tarea de apropiación de conocimientos escolares.

Finalmente, en términos pedagógicos, la organización de grupos de alumnos en la clase, al margen de los elementos destacados, se constituyen en una estrategia de gestión pedagógica movilizadora, es decir, el paso de la pasividad de los alumnos a otra en la que la dinamicidad y la participación de estos orientan y reorientan permanentemente los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas bilingües.

### **1.3. De rincones a estantes de aprendizaje**

Como vimos en el título anterior, uno de los nuevos papeles que la RE asigna a los profesores en su tarea de enseñanza es la reconfiguración del aula, reconfiguración que a la vez significa llevar adelante el carácter situado del aprendizaje y de la enseñanza. Este carácter situado en las aulas de la escuela de Rodeo, además de la organización de grupos, ha exigido a los profesores trabajar a partir de los rincones de aprendizaje.

A continuación hacemos una descripción gráfica de la forma como encontramos los rincones de aprendizaje en las cuatro aulas observadas a fin de realizar, posteriormente, un análisis comparativo de los mismos.

CURSOS	RINCONES							
1ero	Ñawina <sup>13</sup> K'uchu	P'anqa K'uchu	Panqa ruwasqa K'uchu	Yupana K'uchu	Qiruchuwa Jallch'ana	-	-	-
2do	Ñawina K'uchu	P'anqa K'uchu	-	Yupana K'uchu	Qiruchuwa Jallch'ana	Llimphucha kuna K'uchu	-	-
3ero "A"	Ñawina K'uchu	P'anqa K'uchu	-	Yupana K'uchu	Qiruchuwa Jallch'ana	Llimphucha kuna K'uchu	-	-
3ero "R"	Ñawina K'uchu	P'anqa K'uchu	-	Yupana K'uchu	Qiruchuwa jallch'ana	Mayllakuna K'uchu	Ruwana takiy K'uchu	-

Los rincones de aprendizaje están agrupados en un estante grande de madera que fue entregado por el FIS a la escuela. Dicho estante, cuenta con ocho divisiones iguales y se encuentra ubicado en la parte de atrás, al fondo de la clase. En este caso, cada división está ocupada por un rincón. Observamos que en tres aulas, los rincones llevan un letrero que los identifica: **Ñawina k'uchu** 'rincón de lectura', **P'anqa k'uchu** 'rincón de los cuadernos', **Qiruchuwa jalch'ana** 'para guardar los platos y vasos', **Yupana k'uchu** 'rincón de matemáticas' y P'anqa **ruwasqa k'uchu** 'rincón de los módulos', etc.; en el tercer "R", se identifica otro rincón conocido como **ruwana takiy k'uchu** 'rincón de expresión y creatividad'.

Las divisiones del estante no siempre han sido ocupadas por un rincón, sin embargo, los espacios sobrantes, contienen materiales de desecho, como cartulinas usadas, periódicos pasados, envases plásticos, etc., o están vacías. (F633-E1G1-633)

La información con que contamos sobre los rincones de aprendizaje y las observaciones realizadas, nos muestra que existen diversas formas de denominar a cada uno de los rincones, aunque cuatro rincones: **Ñawina k'uchu** 'rincón de lectura', **p'anqa k'uchu** 'rincón de libros', **yupana k'uchu** 'rincón de matemáticas/ y qiruchuwa jallch'ana/para guardar utensilios/, son las constantes que se repiten en los cuatro cursos.

La forma cómo se inició la organización de los rincones de aprendizaje, tiene mucho que ver con la experiencia formativa recibida en la normal y la experiencia de los profesores o profesoras que conocieron esta forma de organizar el aula, o trabajaron de esa manera, antes de llegar a la escuela.

---

<sup>13</sup> La traducción de nombre de los rincones la hacemos mas adelante.

Por otra parte, la ausencia de otros rincones de aprendizaje, o los vacíos existentes en el estante, se debe a que en la práctica, cuando los profesores piden que los alumnos lleven los materiales necesarios, por ejemplo para el rincón de aseo: pasta dental, toalla, etc., estos no siempre lo hacen, pese a que los profesores insisten y esperan que todos los alumnos lo hagan. Observamos por ejemplo que los rincones más visibles, como el **Mayllakuna k'uchu** 'rincón de aseo', no tienen los materiales necesarios.

El análisis respecto a este tema, es que los rincones de aprendizaje, planteados como están, tienen una connotación de espacios que ayudan a la organización y al manejo de los materiales requeridos por los profesores y los alumnos en la clase, es decir:

P: En un rincón están los módulos de matemáticas, después el rincón de los libros de lectura, en el otro rincón guardan sus libros, sus vasos, sus platitos, sus cucharas, y el otro es donde guardan sus materiales que trajeron para repartirlos cuando necesitan y en el otro costado está el rincón de aseo o mayllakuna k'uchu. (EP2-G2P2-0150602)

Este carácter situado a partir de los estantes, sugerido por el asesor pedagógico, en las aulas de Rodeo, ha sido definido particularmente por la falta de espacios en el aula, ya que, según este, "para configurar los diferentes rincones por lo menos se requiere de pequeños lugares donde se ponga una serie de recursos y medios que estén al alcance de los alumnos..." (E-AP-02401002)

Sobre la forma como los rincones de aprendizaje fueron planteados, existen diferentes experiencias, unas son producto del conocimiento de esta manera de trabajar antes de la RE, otras de la puesta en práctica de lo aprendido en la normal o el resultado de la interacción con los propios alumnos en la clase. Esta última es la experiencia de la profesora "B" quien nos comentó que:

P: Primero se empezó a hacer el rincón de lectura, nos entregaron textos y no sabíamos dónde colocarlos, en ese momento justo uno de mis alumnitos me dice profesorita ponle aquí, le hemos puesto ahí, y ahora que vamos a colocar de nombre aquí... ¿qué hay aquí?, les empecé a preguntar, ¿para qué sirve esto? Para leer decían, ¿entonces que podemos colocar?, decían para leer, de todo ¿no?, de ahí empezamos a buscar y poner nombres. Así, le hemos ido dando uso al estante. A parte de eso, para hacer en otro rincón del curso no hay campo, porque los grupos hacen treinta y cinco alumnos y es numeroso, no se puede en otro rincón, se necesitaría otro espacio. (EP2-G2P2-0150602)

Encontramos entonces que los rincones de aprendizaje, como recursos organizadores del espacio áulico, entran en funcionamiento y son usados por los alumnos y los profesores en el momento de recoger y guardar los materiales que en ellas se encuentran. A propósito, según la profesora “B” “los rincones más requeridos a diario son el de matemáticas, lenguaje, el de los cuadernos y libros; la no-utilización, por ejemplo, del rincón de la biblioteca de aula se justifica por la falta de textos en quechua en él”. (EP2-G2P2-0150602)

Esta manera de plantear los rincones de aprendizaje, genera en los alumnos una visión limitada respecto a sus posibilidades de aprendizaje en el aula; en otras palabras, no contribuyen positivamente al clima áulico y pedagógico que la maestra se esfuerza por crear a través de múltiples acciones de enseñanza y aprendizaje, debido a que las mismas no guardan compatibilidad con la forma como se viene usando los rincones. En síntesis, orientarlos hacia sus fines concretos: la organización de espacios y la creación de situaciones pedagógicas para el aprendizaje de niñas y niños en el aula.

#### **1.4. Posibilidades para una gestión pedagógica participativa**

El principio de que no es posible transformar la educación sin la participación, orientación y control de aquellos a quienes está destinada (SNE, 1997), es decir, de padres y madres de familia, y más cercanamente de los propios niños y niñas de la escuela, nos permitirá conocer, a partir de dos focos de observación, algunos desafíos para la gestión pedagógica en aulas bilingües.

**Foco 1: Juan José, un incidente clave.** Detrás de las filas de los escolares, casi cerca al pequeño parque y apoyada en un poste de luz esta una señora con su pequeño niño. Me acerco a ella, la saludo y me contesta saludándome (suavemente). Parado junto a ella, casi tomado de la mano observo a un niño que por su apariencia se inicia en la escuela. Me acerco un poco más a ellos y pregunto a la señora si es su hijito que está con ella, me contesta que sí. Sigo preguntando, ¿a qué curso le toca? le inscribieron a primero. El niño se llama Juan José Céspedes Quinteros, tiene 5 años, su madre dice que su papá le ha reñido porque no pudo hacer su tarea. Ella cree que no va a poder lo que sus compañeros pueden porque está empezando la escuela, prefiere que entre al preescolar ya que ella también cuando estaba en la escuela tuvo problemas: “No pude aprender porque los profesores me pusieron directamente al primero, no me acuerdo mucho, escribo y leo pero no muy corrido...” (F108-E1-108)

Ha tocado la última campanada para que los alumnos formen, Juan José no quiere ir solo a las filas. Su mamá le acompaña y le deja junto a uno de sus amigos, mientras le observa un poco alejadita de las filas de alumnos. Luego de un momento, la veo parada en la puerta del primer curso observando la clase de su hijo, camina lentamente, se detiene a conversar con otras señoras que

acompañan a sus hijos, se acerca donde estoy parado y cuando se acerca le pregunto que le dijo la profesora. Ella dice que habló con la profesora "A" y le dijo que Juan José siga no más en primero que si no puede este año igual puede repetir al año... y que irá nomás a poder..... Doña Pánfila se ve preocupada, menciona que su hijo está calladito, todos están repitiendo lo que su profesora les enseña, mientras él (Juan José) está sólo escuchando.

Seguimos conversando, me comenta que su esposo le dijo que ella hablara con la profesora pidiendo que le cambien (a Juan José) al preescolar. La profesora ya le dio una lista de materiales que necesitará y que debe alistar para el lunes. A pesar de todo, ella se ve animada a hablar con el director. Cuando terminamos nuestra conversación, se despide y camina hacia la dirección de la escuela, se para un momento cerca de la cancha de básquet, piensa un momento [parece animarse] y prosigue su marcha hacia la dirección... (F110-E1-110)

La experiencia vivida por Juan José junto a su madre, en su primer día de escuela, nos llevó a hacer averiguaciones sobre la opinión de la profesora al respecto. El resultado fue que, ante la circunstancia, la profesora "A" lo primero que hizo fue revisar el registro de alumnos inscritos en su curso, al no encontrar el nombre de Juan José, aceptó que se quedara nomás en el aula mientras su madre, doña Pánfila, arreglaba la situación. De todos modos, Juan José vivió por adelantados dos días de su experiencia inicial de aprendizaje: un curso que no era el suyo, niños con experiencias escolares previas y que no eran de su edad y una profesora que no correspondía. Al final, supimos que, por determinación del Director, Juan José regresó al pre-escolar, nivel que le correspondía como iniciante escolar.

Esto evidencia la existencia de una estructura organizativa institucional que se resiste a responder apropiadamente a los requerimientos de aprendizaje, a las necesidades y características de este niño que por primera vez llega a la escuela. En otras palabras, una práctica de gestión que intencionadamente cree y encuentre los espacios necesarios de participación de profesores y profesoras, padres y madres de familia, colocando al niño y a su realidad en el centro de la práctica pedagógica.

Lo ocurrido con Juan José y su madre, reproduce la distancia que aún existe en muchas escuelas del área rural entre la nueva concepción de organización pedagógica y la concepción del aprendizaje de los niños que ingresan a la escuela; refleja también implícita y explícitamente un tipo de gestión en el que la profesora "A" y la dirección, que tienen la decisión, en representación de la institución escuela, determinan y marcan el futuro del proceso socializador de los niños. Estamos entonces ante una gestión que trata de conseguir y llenar los cupos de alumnos para un curso, en contraposición de una gestión cuya finalidad se relacione estrechamente con las necesidades de aprendizaje de los alumnos: superar la práctica negativa de cumplir a como de lugar la relación entre número de alumnos e ítem.

**Foco 2: Un padre de familia visita el curso.** Un padre de familia que ha entrado al curso, se dirige a la profesora y le pregunta cómo está su hija en su aprendizaje. La profesora "A" le dice que está empeorando su letra. El padre de familia se acerca al grupo donde está la niña, conversa brevemente con ella [no escucho que le dice] y luego se despide.

Transcurridos unos cinco minutos después de su primera visita, el padre de familia ha vuelto al curso. Le pide a la profesora que le muestre el cuaderno de su hija. La profesora le alcanza el cuaderno que ha tomado del rincón de aprendizajes, el padre de familia se para a observar y acercándose un poco más a su hija empieza a hacerle preguntas detenidamente. (Creo que observa algunos detalles no llego a ver el cuaderno); toma el cuaderno, lo observa y se pone a arreglar las orejas de los bordes del cuaderno rodeado de varios niños y niñas que de pie le observan en silencio. Deja el cuaderno en la mesa de la niña, le hace algunas recomendaciones [tampoco llego a oír que le dice] y se despide de la profesora, dándole la mano y sale del curso apresuradamente. (F464-G1P1-464)

Este fragmento ilustra bien, indicios del contexto áulico que se vive cuando los padres o madres de familia visitan la escuela. Aunque no muy regularmente, la participación de los padres y madres de familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos abre posibilidades que en términos de la gestión pedagógica podrían ayudar a consolidar aquella difícil relación, siempre existente, entre la familia, la comunidad y la escuela.

Así como este, los espacios y formas de participación que se ofrecen en las aulas son ambiguos o inconclusos, no alcanzan a constituirse como verdaderas instancias en las cuales padres, madres de familia, maestras, maestros, niños y niñas alcancen algún nivel de incidencia en la toma de decisiones dentro de la escuela. Sin embargo, como acabamos de ver, hay actividades y formas de trabajo que se asoman como posibilidades, especialmente en la participación de los padres y madres de familia en la escuela.

Como se plantea en la primera parte de este acápite (foco 1), una de las principales características de la política educativa de la RE es la irrupción de una reflexión sobre la importancia de lo pedagógico en la gestión educativa, dando gran protagonismo al profesor como agente principal de los cambios (Cf. SNE 1997), pero al mismo tiempo proponiendo la inserción de la familia en este proceso.

Este nuevo escenario pone a la gestión pedagógica en un momento de trance entre los nuevos discursos y políticas y las viejas prácticas y concepciones; trance en el cual surgen y se construyen nuevas maneras de participación y hacer las cosas y en el que también insisten en su vigencia algunas duras tradiciones escolares. Esto pone a la profesora, al director y al asesor, en una nueva tensión y, a nuestro juicio, en el imperativo de reflexionar sobre la participación directa de los padres y madres de

familia en el aprendizaje de sus niños/as y, de manera particular, sobre un estilo de gestión pedagógica en las aulas bilingües, más pertinente a la nueva organización escolar.

### **1.5. Una cosa es planificar y otra ejecutar: Cuando la gestión se fragmenta**

La manera de gestionar en el aula, el cómo se conduce la enseñanza bilingüe en la escuela de Rodeo, se lo encuentra también en la lógica con la que los profesores proceden a planificar y ejecutar sus clases.

Este proceso de planificación que tiene características particulares llegó a la escuela de Rodeo casi juntamente con los programas educativos del CAPIB<sup>14</sup> de Fe y Alegría y los nuevos programas de estudio y los módulos de la RE; al realizar su trabajo, insertándolo como una tarea más en la gestión, los profesores tuvieron que operativizar los lineamientos que lo guían e intentaron concretarlo como un proceso de construcción colectiva. Esta tarea no fue fácil, implicó superar algunas limitaciones y asumir decisiones importantes como parte de su tarea de gestión pedagógica.

El esquema de planificación propuesto en el ámbito nacional y departamental por el sistema de escuelas de Fe y Alegría (Cf. Programas de Fe y Alegría 1997), al que pertenece la escuela estudiada, fue consensuado en una reunión regional realizada al inicio del año escolar en la escuela de Iluri, sub-central del núcleo de Rodeo.

El plan que estamos utilizando nosotros lo hemos consensuado en un taller, consiste más o menos en un bosquejo donde tomábamos las referenciales, los indicadores, el propósito, después también las actividades que se iban a desarrollar, también la transversalidad que iban a integrar de una manera global... (FED10-02501002)

En efecto, el análisis evidencia que el plan consta de cinco partes: a) los datos referenciales, b) el desarrollo del proyecto, c) la cronogramación de contenidos, d) las dimensiones a enfatizar, y e) el desarrollo de actividades.

- a) Los datos referenciales contiene información tales como nivel, ciclo, gestión, equipo responsable, unidad educativa, núcleo, unidad temática y tiempo aproximado.
- b) El desarrollo del proyecto incluye particularmente las competencias específicas a desarrollarse en la unidad temática y los respectivos indicadores.

---

<sup>14</sup> El CAPIB es el Currículum Alternativo Popular Intercultural Bilingüe de Fe y Alegría.

- c) La cronogramación de contenidos contiene seis áreas de conocimiento (Ciencias de la vida, lenguaje, matemáticas, expresión y creatividad, tecnología y conocimientos prácticos y fe y vida), los ejes de contenidos mínimos a desarrollar en la clase y las dimensiones a enfatizar (biológica, espiritual, etc.).
- d) El desarrollo de actividades específicas, los días, las actividades, los materiales, el tiempo, la evaluación y las observaciones.

Con estos componentes, el “proyecto de trabajo curricular” que diseñan los profesores organiza, en una primera parte, dos semanas del proceso, y luego, cada clase o jornada de trabajo áulico, siguiendo lineamientos y criterios comunes del contexto institucional. Así se inició el uso de dicho plan en medio de otras demandas curriculares y de organización pedagógica que vienen de la RE, a través de la asesoría pedagógica, la Dirección y la Dirección Distrital de Educación.

Sin embargo, el seguimiento de lineamientos y criterios institucionales no significa que: “ (...) siempre debe ser así, aunque también si el profesor decide usar un proyecto puede utilizar, una secuencia didáctica del mismo modo... “ (FED10-02501002). Esta práctica de planificación significó la introducción de cambios en la organización del trabajo de los profesores; se cambiaron las formas de distribución del tiempo, organizándose espacios en los cuales, de manera particular, cada uno realiza su planificación individual o, muchas veces, en grupos y con el apoyo del asesor pedagógico.

Los espacios que dedican los profesores para la planificación, como parte importante de su gestión pedagógica, generalmente son de extraenseñanza; es decir, son realizadas fuera de las horas de trabajo institucional, tal como nos explicó el asesor pedagógico:

AP: Sí, trabajamos en grupos; en las tardes o las noches vienen los profesores y las profesoras aquí al cuarto, hasta elaboramos los planes que tienen que desarrollar, así de manera coordinada, traen sus puntos, programas de Fe y Alegría, todo ello. Conmigo programamos todas las actividades y al día siguiente hacen la práctica. (EAS11-02501002)

Estos cambios también afectaron a los criterios y lineamientos con los cuales se planifica y desarrollan las clases; el programa de transformación dio lugar a un tipo de interrelaciones (por ejemplo planificar junto con el asesor pedagógico o en equipo) con la RE a través de las nuevas modalidades de planificación y evaluación (Cf. UNSTP 1999); y con el CAPIB, a través de los criterios de gestión que propone en sus programas. (Cf. Fe y Alegría 1997)

En este contexto, los profesores han ido creando estrategias propias para llevar adelante una planificación que responda a esos dos lineamientos de gestión y organización pedagógica, es decir, del CAPIB y de la RE, al mismo tiempo.

Ahora veremos en qué consisten dichas estrategias. En la experiencia concreta de la profesora “B” estas estrategias significan primeramente basarse en el programa curricular del CAPIB, que le posibilita tener a la mano y de manera organizada las competencias para cada área, ciclo y nivel. En segundo lugar, se ha constatado que los profesores acuden a consultar dichos programas, particularmente, por las sugerencias que existen en ellos en cuanto a actividades de enseñanza, y en tercer lugar, consultan los módulos de la RE para organizar el contenido y las secuencias didácticas. También acuden a otros textos de referencia de acuerdo al tema que les toque desarrollar. (FEP7-02501002)

Cómo en toda planificación, esta requiere de la dedicación de un tiempo de parte de los profesores, ¿cuanto tiempo se requiere para este trabajo de planificación?, la respuesta la encontramos en el siguiente extracto de una entrevista con la misma profesora:

A: ¿Cuánto tiempo te lleva preparar un plan?

P: No mucho tiempo, poco más de una hora diaria.

A: ¿Y los materiales?

P: Todo depende del tema y lo hago generalmente en la noche. (FEP7-02501002)

Para esta dinámica, todos los profesores y profesoras utilizan el mismo esquema o modelo de planificación conocido como “Proyecto de trabajo curricular”. A continuación describimos el contenido que lleva dicho plan, tomando como ejemplo el trabajo realizado por la profesora “A”.

Este proyecto corresponde al primer año del ciclo de aprendizajes básicos del nivel primario y tiene como unidad temática **Yodada kachi mikhunanchikpi** ‘La sal yodada en nuestras comidas’.

Área: **Simi yachana** ‘Lenguaje y comunicación’.

**PROYECTO DE TRABAJO CURRICULAR**

<b>COMPETENCIAS</b>	<b>INDICADORES</b>
Escucha lo que dicen los demás y respeta el turno de participación en una conversación sencilla.	Conversa con sus compañeros, escuchando con atención lo que dicen y manifiesta su opinión sobre diversos temas que se hablan.
Dialoga con sus compañeros sobre el contenido de un texto escrito a partir de: el formato, la silueta, los dibujos, el título.	En las conversaciones de grupo respeta el turno de participación de los demás y el suyo.

<b>ACTIVIDADES</b>	<b>MATERIALES</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>EVALUACION</b>
Kay yachaymanta rimarinachik tukuy yachasqanchikta“qinamanta”/Conversemos todo lo que sabemos acerca de la palabra quena/.	P´anqa ñawina	40´	Escribe y diferencia de otras palabras.
Mashk´arina kachun kay phasmikunamanta: qu,qi,qa /Busquemos palabras con las sílabas qu,qi,qa/.	Raphichakuna	20´	
Quwi, qayna, qina/Conejo, ayer, quena/.	P´anqa qillqana	20´	
P´anqa qillkanaman kay simi ñawikunata qillqarina kachun/Escribamos estas palabras en el cuaderno/.	Qillqana	30´	
Siq´irina/Escribamos otras palabras/.		10´	
Llimphirina kay simi ñawikunamantajina/Dibujemos acerca de estas palabras/.		10´	
Desarrollo de L2 en la canción “ronda”.		30´	

El análisis de la relación entre competencias, indicadores y actividades propuestas por la profesora “A” en este plan, evidencia la falta de actividades que lleven precisamente a un acercamiento pedagógico a las competencias que los alumnos deben desarrollar en la clase; la secuencia didáctica expresada en actividades tales como el conversar, buscar palabras, escribir nuevas palabras y dibujar se orientan hacia el contenido que la profesora debe avanzar. De esa manera, la planificación pone énfasis en el

ordenamiento de las actividades más que en la generación de procesos de aprendizaje<sup>15</sup>.

La planificación así realizada, tiene como norma que antes de su ejecución, pase por la aprobación del Director, para lo cual cada uno de los profesores lo presenta en un cuaderno o un archivador especialmente destinado a ello, media hora antes del ingreso a clases. Tal aprobación, que supone la revisión de los mismos por el director, consiste en:

D: Revisar las actividades que ellos han planificado, si hay coherencia, si no hay coherencia, si hay secuencia o no hay secuencia. En todas las actividades que ellos realizan tiene que haber secuencialidad y además tiene que integrar y tiene que ser en bilingüe; entonces, todos esos aspectos tienen que tomar en cuenta. Para decir esto está bien, esto está mal, es que se revisa los planes... (FED10-02501002)

Sin embargo, el hecho que el director se preocupe y asuma la tarea de revisar los planes que los profesores le presentan, no guarda ninguna relación con el seguimiento y la forma de participación que él tiene en el resto del proceso de la gestión pedagógica que emprenden los profesores estando en el aula; pues, en sí, el no se ha propuesto dicha tarea, ya que:

D: En el aula yo en sí no me he atrevido tanto a ingresar o hacerlo, porque si por cualquier razón ingreso cuando el profesor está llevando adelante su trabajo, ya es un motivo de descompagnarlos. En la mayoría de las veces, cuando ingreso, su actividad ya difiere, ya no lo hace como debe ser, eso ocurre cuando también hay visitas.

Sí hago algunas observaciones y, a partir de ello, recomendaciones en las reuniones o en la misma dirección, llamando a los profesores. En aula casi no, porque quiero darles la libertad, ya que a veces al observarlos o entrar con el asesor cambian y no llegan a realizar lo que se han planificado, por el mismo hecho de que uno es observado... (FED10-02501002)

Así, estamos ante una práctica de gestión pedagógica fragmentada, donde la utilización del plan adquiere un valor instrumental administrativo y de control institucional cuando tiene que ser presentado a la dirección, perdiendo de esa manera el sentido pedagógico de orientación y reorientación del proceso educativo áulico que los profesores generan a partir de la aplicación de su planificación.

Por otro lado, la observación de la práctica de los profesores en el desarrollo de sus clases nos llevó a constatar la poca frecuencia e invisibilidad con que acuden a dichos planes en el transcurso de sus jornadas de trabajo. Los datos muestran que, por

---

<sup>15</sup> El desarrollo de la clase correspondiente a este plan lo describimos en el capítulo 4.

ejemplo, muy ocasionalmente, la profesora “A” realiza algunas consultas rápidas y visibles a sus planes:

Son las 9:35, en este momento la profesora “A” se asoma a su mesa, allí toma un cuaderno de tamaño grande [luego me cerciuro que se trata de la planificación de sus clases diarias] y se detiene a leer el mismo. Permanece parada un breve tiempo [un minuto aproximadamente], como consultando las actividades planificadas para la clase de hoy. Inmediatamente cierra y coloca su cuaderno sobre su mesa y continúa con la clase. (F439-G1P1-439)

Al respecto, se podría argüir que los profesores conocen muy bien sus planes y que al haberlos trabajado con anticipación tienen dominio de sus actividades y del proceso a seguir en la clase. Sin embargo, en algunos talleres de capacitación llevados a cabo en el núcleo de Rodeo, y de los cuales participamos, se ha evidenciado que ésta es una de las dificultades y necesidades que una mayoría de los profesores manifiesta tener.

En el análisis se ha visto que este proceso que sigue la elaboración del plan, al margen de hacerse rutinario, significa que los profesores se preocupen y destinen espacios y tiempos para pensar sus clases; que el asesor pedagógico desarrolle, a través de este ejercicio, alguno de sus objetivos de asesoría; que el director tenga la posibilidad de ejercer, en parte, una de sus funciones que le encarga la gestión institucional y, finalmente, crear posibilidades de trabajo coordinado y de equipo para los profesores y la escuela.

Compartimos con el Director de la escuela que “una cosa es planificar y otra es ejecutar” (FED10-02501002), pues como se ha visto en la descripción y el análisis realizado, estamos ante una gestión pedagógica que si bien ha sido fragmentada en el afán de responder a dos direccionalidades institucionales, también ha dado origen a una práctica holística de gestión pedagógica en la que la acción de los sujetos, en este caso los profesores, ha posibilitado la emergencia de estrategias que captan la indeterminación y que no aspira a reducir la realidad educativa a modelos (Cf. UNESCO 1999)

Finalmente, con Ball (1994) diríamos que en la escuela de Rodeo se han generado procesos organizativos y de gestión pedagógica propios, los mismos que con la intervención directa de los profesores se constituye en una micropolítica que rebasa la normativa oficial institucional, enriqueciéndola en su dinámica y búsqueda de procesos de gestión pedagógica.

### TÍTULO 3: LA GESTIÓN PEDAGÓGICA COMO GENERADORA DE ALTERNATIVAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL AULA

---

#### Introducción

Sin duda, el aula ha sido mejor estudiada que las escuelas como tal; pero cuando se cuestiona la enseñanza y el aprendizaje se piensa habitualmente en planes, programas, el trabajo del maestro, la administración nacional, los contenidos, etc., dejando de lado el valor pedagógico de la organización de ambas acciones e imposibilitando su comprensión.

Considerando que “la enseñanza y el aprendizaje hoy se constituyen en un objeto de estudio y fuente de conocimiento” (Nemirovsky, 2000) y desde una lectura a partir de la micropolítica del conocimiento escolar, en este capítulo pretendemos rescatar cómo la acción educativa, organizada como está en la escuela de Rodeo, permite a los profesores enseñar y a los alumnos aprender.

Acudiendo a Serrano (1989), Giroux (1997) y Mena (1999), veremos cómo los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar en aulas bilingües adquieren existencia social concreta a través de mediaciones, tales como las metodologías didácticas, los grupos organizados, los planes de aula.

#### 1. Gestionando la enseñanza y el aprendizaje en el aula

Un aspecto fundamental para comprender el aula en la escuela de Rodeo, en su estructura social y material, discursiva y práctica, es considerar el enfoque curricular que lo sustenta, el cual está relacionado con las concepciones pedagógicas y sociales más amplias de la RE que en este momento se desarrolla. En ese sentido, la organización pedagógica que nos plantea la RE (1995) parte de la reflexión sobre el aprendizaje como un fenómeno social, cooperativo, intercultural, y como construcción de conocimientos situados; se propone una pedagogía de ayuda. Al mismo tiempo, la RE, propone el aula en su organización social (relación maestro / niño), espacial (rincones y ocupación por grupos) y temporal (actividades y proyectos) (Cf. Capítulos 1 y 2); en suma, un modelo curricular integral y flexible.

La escuela de Rodeo, es parte de la propuesta de la RE desde 1996, por tanto, está dentro de este enfoque; como recuerda su director:

En el año 96 la nuclearización y regularización ha hecho que nos quedemos con 4 unidades educativas y ese año la escuela de Rodeo ha entrado en el programa de transformación. No se contaba con buenos asesores, también el trabajo y la responsabilidad se ha visto que han dejado bastante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (FE010602)

Este “estar” y “ser” parte de la RE, los maestros que trabajan en la primaria lo llevan consigo como un sentido recién adquirido y lo practican cotidianamente ya sea en el discurso o en acciones concretas de su aula. A la pregunta de cómo ha nacido tal o cual iniciativa en el trabajo áulico, los profesores generalmente empiezan a responder diciendo “... de acuerdo a los informes, de acuerdo a la reforma educativa..”<sup>16</sup>. (FE-0140602)

Se puede hacer la hipótesis de que en la escuela de Rodeo, si bien la práctica de enseñanza y aprendizaje por parte de los profesores se da en afinidad con el modelo de organización pedagógica vigente, ésta todavía está basada en las relaciones sociales fragmentadas, no porque las profesoras y profesores no hayan sido formados en elementos sustantivos del enfoque de la reforma educativa, sino más bien por el hecho que la forma de organización escolar aún existente refuerza dinámicas y lógicas pedagógicas que apuntan hacia relaciones autoritarias entre maestro y niño (pide más control y exigencia), hacia el trabajo con los horarios rígidos y en mosaico, marcadas por las campanadas. (Ver Título 1)

En esta realidad, estamos hablando entonces de incompatibilidades entre los postulados de la normatividad institucional y el modo cómo los profesores plantean su clase en el aula bilingüe. Esta será nuestra principal preocupación en este acápite, la misma que intentamos describir y analizar a través de la ilustración de los diferentes escenarios pedagógicos encontrados.

### **Escenario 1: Aprendizaje cooperativo**

El caso para analizar este tema es un pasaje de intercambio y cooperación entre la profesora “B” y un niño que le gusta pasar a la pizarra, escribir, corregir ciertas palabras y oraciones escritas en quechua. Varias veces, él se constituye en el cooperante de la profesora y de sus compañeros en la clase, tal como ocurre en el extracto que a continuación presentamos:

---

<sup>16</sup> Nótese que los cuatro profesores del estudio son nuevos, por su egreso y su llegada a la escuela.

Vismar pasa a la pizarra, se sube a una silla, borra la palabra chaqrata 'chacra' [escrita por la profesora] y la cambia por **chakrata** 'chacra' /corrigiendo tal como esta escrito en el módulo/.

La profesora que se cerciora del hecho, en voz alta le alienta.

P: "¡Muy bien!!...¡Muy bien!! Vismar había sabido ver bien, me había equivocado escribiendo chakrata y él me ha corregido". (F323-G2P2-323)

Cuando la clase continúa, Vismar va a la pizarra, borra otra palabra escrita por la profesora y escribe: **tarpu** 'sembrar'.

La profesora que está atenta a esta situación se acerca a él y le aclara.

P: "Vismar está bien lo que has escrito, pero ahora no es tarpu, sino **tapuy** 'preguntar' ya?".

Vuelve a escribir la palabra anterior: **tapuy**. (F346-300502-G2P2-246)

La actitud demostrada por la profesora en varias escenas encontradas, en las observaciones, nos muestra la apertura y la escucha de ésta hacia sus alumnos, más allá de su tarea didáctica, eliminando la vieja idea del profesor como portador de la verdad, reflejando por el contrario la necesidad y la práctica de escuchar y aprender a hablar con ellos. (Cf. Freire 1997)

De esa manera, la interacción de la profesora con el alumno, va creando un proceso cooperativo que se hace visible para todo el curso o el colectivo de los alumnos, del cual la profesora es consciente; pues, es ella misma quien va creando y asimilando este tipo de aprendizajes.

Otra faceta de la práctica de este tipo de aprendizaje se pudo ver también, cuando los propios alumnos se apoyan entre sí. Este es el caso, por ejemplo, de Manfred y Vismar, quienes en el mismo curso que analizamos, mientras escribían en la pizarra sus nombres y apellidos que la profesora les pidió, protagonizaron la siguiente acción:

P: A ver, le toca a Manfred. Manfred sal al frente.

Manfred sale a la pizarra, se para un momento y escribe sin dificultad su nombre: **Manfred**. Quiere continuar /parece que no puede escribir su apellido/ se para como pensando, se da la vuelta, mira a sus compañeros y nuevamente intenta escribir.

Vismar que está atento a lo que hace Manfred, se dirige a su mesa /levanta el libro de lectura de Manfred/ se detiene revisando la tapa del mismo /Me fijo que la tapa lleva un sticker con el nombre y apellido de Manfred/, regresa rápidamente agarrando el libro y le indica /mostrándole la tapa/ que escriba su apellido copiando del mismo. Manfred así lo hace y escribe rápidamente su apellido en la pizarra.

A: **Manfred Muriel**. (F412-G2P2-412)

Al respecto, encontramos situaciones complementarias a este tipo de aprendizaje que consiste en el intercambio de cuadernos entre los alumnos; intercambio, siempre acompañado del **ñawirisunchik** ‘vamos a leer’, anunciado por la profesora. Aunque esta práctica no es generalizada en todos los casos, es frecuente sobre todo para la revisión de las tareas. Así, mientras la profesora o el profesor va escribiendo las respuestas en la pizarra, los alumnos revisan las respuestas de sus compañeros en sus cuadernos.

Este tipo de aprendizaje cuenta con un elemento sustancial sin el cual éste no sería posible: **Uyarikunachik** ‘*escuchémonos*’. Evidentemente, en las clases observadas, para citar un ejemplo, la profesora “D” es quien se encarga de proponerla reiteradamente, como sucede en el siguiente extracto:

Una vez terminada la actividad, la profesora se dirige a todo el curso.

P: Apláudanse!!..Apláudanse!! Ya hemos escrito esto verdad?, ahora vamos a hacer esto /mostrando una página del módulo/.

P:Leeremos. Marizabel va a leer, escuchemos como va a leer.

A: (.....) (Marizabel no interviene)

La profesora espera un momento y vuelve a decir.

P: Ya!! Vismar va a leer, escuchemos atentos!! Tenemos que escucharnos

A: **ima..ku..natataq!!** ‘*que cosas!!*’ /Vismar lee en voz alta/

As: (...) (Hay un silencio)

As: /Todos repiten/ i...ma...ku...na...ta...taq. (F331-G2P2-331)

Así, en el entendido que la cooperación “es un proceso mediante el cual los individuos se apoyan mutuamente, comparten sus tareas y se organizan en torno a un objetivo común” (SNE 1997:14), la auto escucha o uyarikunachik juega un rol determinante para que haya o no procesos cooperativos y que, en definitiva, se alcance los objetivos esperados en la clase.

De esa manera, la cooperación que se genera entre alumnos y profesores, alimentada del *vamos a leer* y de la auto escucha, sin duda es creadora de mejores condiciones de trabajo y avance, y por tanto, posibilitadora de interrelaciones directas “cara a cara” (Cf. Lobato, s.f.): de profesores a alumnos y de alumnos a alumnos, permitiendo de esa manera poner en común experiencias individuales, dando lugar a la circulación de saberes y a la posibilidad de construir nuevos conocimientos.

Pero, ¿cómo es percibida esta interrelación del cara a cara en opinión de los profesores que hacen gran parte de la gestión pedagógica? Algunos de ellos nos dijeron que:

P: Cuando el niño está fracasando, entonces llevo dos niños a su lado, de esa manera un poco ya acude y el otro niño ya aprende (...), porque ha visto (...) otro niño que ya sabe escribir; entonces se fijan los dos, “así había sido” diciendo. Entonces, viendo, escriben, leen y tratan de [corregirse]: así es!!, así es!! y el otro niño que ya sabe corrige al niño que no sabe, “así es papá esa palabra, así escribí ” le dice, entonces empieza a corregir y de acuerdo a eso empieza a escribir el niño también. (EP2-G2-0140602)

El conjunto de estas prácticas de enseñanza y aprendizaje que se alimentan y dependen del tipo de gestión pedagógica cotidiana ejercitada por los profesores/as, es lo que constituye el contexto formativo real en el aula.

En síntesis, en este apartado se quiso mostrar cómo en este tipo de prácticas, los alumnos se apropian de diversos conocimientos, valores e incluso formas de vivir; y cómo la experiencia de aprendizaje en el aula, se convierte en una sustancia pedagógica para la gestión de profesores/as y alumnos/as.

## **Escenario 2: Enseñanza autónoma y autoaprendizaje**

La enseñanza autónoma y el autoaprendizaje tienen que ver con aquel principio que en la nueva concepción del aula, la organización del espacio físico, los materiales y la forma de trabajo debe inducir a los niños a participar, a ser protagonistas y a apropiarse de sus aprendizajes (Cf. UNSTP 1997) Para este objetivo, creemos que en el contexto del aula, el apoyo docente necesario incluye desde acceso a los materiales y a situaciones que permitan al alumno experimentar diversos fenómenos de la realidad (Cf. Rockwell 1995) En otras palabras, el docente debe estar atento a la creación de condiciones pedagógicas favorables o simplemente aprovechar aquellas que han sido generadas por los alumnos en la clase.

Una lectura exhaustiva de una clase de la profesora “B”, registrada el 1 de Junio de 2000, muestra el proceso de autoaprendizaje marcado por la escucha de la profesora y de los alumnos quienes espontáneamente quieren participar y sobre todo ser escuchados por el curso. La profesora entonces regresa a la clase luego del primer descanso. Ingresa al aula y encuentra a un grupo de alumnos parados cerca de la pizarra y el resto de los alumnos sentados en sus asientos:

A la vuelta del recreo, justo con el toque de la campana me apresuré al ver que la puerta del curso se cerraba y varios niños corrían como no queriendo ser

sorprendidos por su atraso. Llegué a tiempo. Cuando ingresé al aula vi cómo varios niños y niñas que llegaban puntuales a la clase, se quedaban parados y en una fila cerca a la pizarra, al igual que otros de sus compañeros. Mientras otros alumnos esperaban sentados la reiniciación de la clase. En este momento la profesora ingresa al curso, observa al grupo y sin ningún tipo de explicaciones, empieza a preguntar quiénes querían empezar con su intervención.

Como dando por sobreentendido la pregunta de la profesora, sin ninguna tardanza uno a uno, los niños y niñas van interviniendo haciendo adivinanzas, cantando o bailando. (Me da la impresión que es del agrado de una mayoría de los alumnos quedarse intencionalmente para ser oídos por todo el curso). Cuando concluye la participación del último niño, la profesora retoma la clase y continua la lección. (F421-G2P2-421)

Al dejar que esta situación transcurra como algo normal, la profesora demuestra su disposición para asumir este tipo de procesos en la clase. En otra ocasión, la profesora dice que “eso es más que todo para que canten, bailen, ríen, hagan algo, una adivinanza, un jueguito, lo que sea adelante [la clase]”. (EP2-0150602) Lo dicho se hace evidente cuando los alumnos que deciden participar, suelen mostrarse ansiosos esperando su llegada; rostros y expresiones que denotan alegría, inquietud y tranquilidad en medio de un ambiente de aparente bullicio.

En una descripción posterior sobre cómo empezó esta experiencia de autoaprendizaje en su aula, la profesora nos relató que todo había empezado por sugerencia de los propios alumnos ante sus frecuentes atrasos luego de los descansos:

P: Entonces uno de esos días les dije qué podemos hacer con los que se atrasan mucho, y ellos me dicen les haremos cargar una silla, haremos esto, haremos este otro, empieza cada uno a opinar y de acuerdo a eso hemos sacado de que canten, bailen, lloren, ríen hagan algo, una adivinanza, un jueguito lo que sea adelante, cada que se atrasan, y eso pero en los recreos hacen, porque en la mañana no hacemos eso porque vienen de lejos también y no hay caso. (EP2-0150602)

En el fragmento vemos cómo la profesora “B” colabora para que la expresión de los alumnos sea algo natural y autónoma en la clase. Los análisis de registros de observación de sus clases nos muestra la frecuencia con que los alumnos repiten este tipo de participaciones que entran en la rutina de las clases y se constituyen en procesos de autoaprendizaje por la escucha entre los alumnos y sin ninguna formalidad con la que se plantean el resto de las actividades de enseñanza.

Algo que reforzó esta manera de trabajar en la enseñanza y el aprendizaje autónomo, fue plantear una dirección a la intervención espontánea de los alumnos en la clase y, de ese modo, aprovechar el espacio creado para desarrollar la autoestima y la auto percepción en los niños/as. La explicación que ella nos dio en ese sentido fue que:

P: Eso más que todo es para que pierdan el miedo, o sea para que no sean tímidos, por ejemplo más antes era difícil a que el alumnito salga al frente. Ellos ahora se mueren por salir al pizarrón a escribir, pero salir al pizarrón a querer cantar o decir alguna adivinanza o hacer algo adelante, antes eran tímidos en esa parte. (EPA-0150602)

Como resultado de esta experiencia, la profesora ha logrado que una mayoría de los alumnos gusten de participar en la pizarra; eso, en combinación con el uso de los **imasmaris** 'adivinanzas', ha ayudado a desarrollar la seguridad de sus alumnos y a ser más creativos en las clases: "a principios eran tímidos los chiquitos, aunque algunos eran muy extrovertidos. Vismar por ejemplo de ser travieso era travieso, pero no agarraba la lectura, ni la escritura, no agarraba bien". (EP2-0150602)

Poco a poco el hecho de que la profesora vaya interactuando con sus alumnos a partir de este tipo de actividades áulicas toma un ritmo de trabajo que le permite compartir saberes y conocimientos, complementando muchas veces las actividades que realizan los alumnos en sus intervenciones, escuchando con atención las adivinanzas y las canciones. Se nota también que estas actividades dan independencia y autonomía a los niños/as quienes recurren poco a la profesora y cuando lo hacen, generalmente reciben su aprobación. En síntesis, se llega a lo que la profesora llama "aprender juntos".

En lo presentado esperamos haber mostrado que las situaciones de aprendizaje que posibilitan la congruencia entre el autoaprendizaje y el aprendizaje autónomo-experimentado en la socialización temprana de los alumnos bilingües- y el tipo de actividades promovidas por los profesores en el aula propician la adquisición de ciertas habilidades escolares relacionadas con el aprendizaje como una contribución al aprender a aprender y como parte de la tarea actual de la educación escolar.

De esa manera, estas situaciones se les pueden definir como innovadoras por la promoción de actividades de enseñanza no centralizadas y controladas rígidamente por los profesores y por la promoción de aprendizajes paralelos en los alumnos, la búsqueda de enseñanzas y aprendizajes a través de actividades colectivas simultáneas, casi inesperadas.

### **Escenario 3: Enseñar y aprender haciendo**

"Si se equivocan en la pizarra, arreglen... a escribir se aprende escribiendo"  
(Prof. "B").

Esta frase encontrada en una de las clases observadas en el presente estudio, explica en gran parte el significado de este tipo de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo,

algunos de sus detalles los encontramos en varias acciones que llevan adelante los profesores/as en las aulas bilingües.

El trabajo específico con las unidades de los módulos plantea a los profesores/as una serie de actividades didácticas, conocidas como consignas introducidas por la RE. Dichas consignas, que sugieren la observación, el dibujo, la escritura, la descripción, etc., generalmente son interpretadas como actividades prácticas que toca cumplir a los alumnos en la clase; es decir, manipular, tocar, ver, etc. Esta forma de entender “el hacer” en el aula, en la experiencia del profesor “C”, se hace visible en una actividad en la cual pide a los alumnos manipular la radio identificando sus partes, para luego iniciar el tema referido a los medios de comunicación.

Ante el pedido del profesor “C” para que alguien se anime a encender la radio que está en el suelo casi debajo de la pizarra, ninguno de los alumnos se anima a encenderla, parecen tener miedo o es que no saben cómo hacerlo.

P: **Pita nirisun??** ¡Juvenal!!!. A quien le decimos??’ Juvenal!!!”

A: (.....) ( se produce un silencio)

P: A ver Limberth. **Qhawarinkichik. Kaymanta nisqanmanta pacha qhawarinkichik. Imananqachus pay!!.**’A ver Limberth. Van a ver. Desde acá, desde lo que diga van a ver. Qué hará él!! ’.

Limberth se levanta, coge la radio, busca el enchufe, enchufa... busca los botones para operar, aprieta algunos... y logra encenderlo. Se oye tocar una música nacional.

P: **Tiyakamuychik!!** ‘Vayan a sentarse’ (F496-G4P4-496)

En la clase, los niños evidentemente se muestran atentos, observan el desenvolvimiento de Limberth, le siguen con detenimiento, participan junto a su compañero ayudando y dando respuestas. Como se puede observar, este proceso es sentido y vivido directa e individualmente por este alumno y otros alumnos partícipes de la actividad, más que por la mayoría de los alumnos que forman parte del colectivo de la clase. Ello, sin embargo, nos lleva a afirmar que la actividad es determinante para el logro del aprendizaje. Es decir, las personas aprenden mejor y más rápido cuando realizan una actividad. (Cf. SNE 1997)

El aprender haciendo también es entendido como la acción del hacer en el cuaderno; en los hechos éste tipo de aprendizaje lo encontramos en observaciones de clases en las cuales la profesora “A” pide que los alumnos representen gráficamente en sus archivadores el tema avanzado en la clase. :

Son las 12:20. La clase que la profesora había dejado sin concluir en el primer período por una suspensión temporal por la clase de técnica, es reiniciada.

P: Ahora van a hacer cómo se vende y compra en la feria de Tiraque en sus archivadores. Cada uno haga lo que ha visito en Tiraque o del libro (refiriéndose al módulo) tal como está.

P: Limpiecito van a hacer. De calladito, por eso cada uno tiene su libro, ¿no? Les voy a dar colores después. (F277-G1P1-277)

De esta forma, en la mayoría de las aulas bilingües es frecuente encontrar que los profesores combinan las actividades cognoscitivas o etapas de reflexión con momentos prácticos en los que los alumnos tienen que dibujar y luego pintar lo avanzado en sus archivadores personales que comúnmente se encuentran en los rincones de aprendizaje.

El análisis evidencia que el aprender haciendo, además de relacionarse con una actividad enteramente práctica, tiende a concluir en una homogeneización de los motivos que los alumnos dibujan y pintan, debido a que todos acuden para ello al copiado de lo que viene dado o hecho en los módulos, tal como ocurre, por ejemplo en esta ocasión:

La profesora "A" ha pedido que todos dibujen. La mayoría ha abierto su módulo killqakamana y empieza a dibujar en su archivador el gráfico de la página 16.

Juan Carlos, el niño que está mi lado, coloca un papel en blanco sobre el dibujo de su módulo y empieza a hacer una reproducción (calcado)

A: Profesora yo voy a calcar /dice Sandra/.

La profesora se acerca a Sandra y le dice:

P: No esto!!...esto tienes que calcar!! / le ayuda a colocar la hoja en el dibujo correcto /.

Sandra empieza a calcar el dibujo comentando con sus compañeros.

A: De nosotros se ha copiado ¿no?.. lo que vamos a calcar?

Me fijo que en la mayoría de los grupos los niños y niñas han empezado a calcar sus dibujos. (F278-G1P1-278)

Me acerco a Edwin Bustamante, el ya terminó su tarea. Ha calcado el dibujo del módulo, incluso el número de la página (16), el título de la unidad y está empezando a colorear (F279-G1P1-279).

Así, el aprender haciendo se asocia también con el copiado en el cuaderno en limpio como una práctica aún muy frecuente en las cuatro aulas estudiadas, pues es común observar a los alumnos/as decir en la clase con bastante normalidad: "profesora estamos copiando nomás ya!!!". (F625-G3P3-625)

También está la otra forma de comprender el aprender haciendo. Esta forma se relaciona bastante con la corrección de errores que cometen los alumnos/as en la clase, pues, a aprender a hacer se aprende haciendo. Así nos ilustra el extracto de una clase observada de la profesora “B”.

P: Si se equivocan en la pizarra arreglen, no están arreglando... a escribir, se aprende escribiendo.

P: Ya!!, ahora va a salir de los varones José Wilson y de las mujeres Eliana.

Estos dos alumnos se colocan frente a la pizarra predisponiéndose a escribir, escuchando atentamente a la profesora.

P: “Escriban todos!!. **Lilianaqta tiyapun...¿jima kapun?** ‘Liliana tiene...¿Qué tiene?’

As:” Quwikuna!!!! ‘**conejos!!!!**

P: “Tiyaña quwikunaqa!!. Misikuna kachun... yana misikuna ‘**ya hay conejos!! Que sean gatos... gatos negros**’. (F382-G2P2-382)

Como ocurre en el extracto que acabamos de presentar, este aprendizaje está presente en las prácticas de escritura en L1 y a veces en L2 en todas las clases observadas; como dice la profesora, la consigna muy presente en el momento de hacer la clase es “a escribir se aprende escribiendo”.

Finalmente, el aprender haciendo tiene mucho que ver con el “saber”, en otras palabras es el “aprender para saber” y el aprender “para no olvidarnos”. Estas dos dimensiones del aprender haciendo que tienen como referencia el contexto familiar y comunitario, tratan de poner en manifiesto el carácter situado del aprendizaje; y, sobre todo, de mirar al aula como un espacio de circulación permanente de información y de generación de conocimientos. El análisis muestra que el hacer que siempre parece llevar a un aprendizaje, no necesariamente comprueba que los niños hayan logrado aprender.

Aunque en los últimos años, el término aprender haciendo se ha convertido en uno de los más utilizados en el ámbito del aprendizaje y de la enseñanza escolar, esta amplia aplicación del término en vez de contribuir a precisarlo, más bien parece haberlo dotado de una cierta generalidad y vaguedad. (Carretero 1996:237)

## **TÍTULO 4: GESTIÓN PEDAGÓGICA EN TENSIÓN: ENSEÑANZA COMBINADA DE LA LECTOESCRITURA Y SOCIALIZACIÓN EN EL AULA**

---

### **Introducción**

Uno de los desafíos en cuanto función de la escuela primaria rural siempre ha sido la introducción a la lectoescritura o la alfabetización en tanto conocimientos elementales y medio de comunicación. En este contexto, en el presente capítulo hemos de centrar nuestra atención en la comprensión de los efectos que genera en la gestión pedagógica un proceso combinado de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura como proceso socializador en el aula.

Nos interesa también mostrar cómo el proceso de socialización diferenciado forja identidades sociales diferenciadas en el aula, debido a la combinación de métodos en la enseñanza de la lectoescritura que en su práctica generan los profesores. Para este análisis, consideraremos básicamente tres ejes: el espacio, el tiempo y los agentes.

### **1. El espacio en el aula**

#### **1.1. Las aulas como escenarios**

En el contexto del aula como escenario central donde se despliega la distribución de posiciones, prácticas y significados entre los agentes (Bourdieu 1997), encontramos que, si bien, las aulas de la escuela de Rodeo tienen estructuras similares en espacio y forma, éstas difieren en la distribución y la configuración por las interacciones que en ellas se generan.

El aula de primer año presenta una decoración particular, las paredes están cubiertas por aproximadamente 21 cuadros didácticos de variados tamaños. La forma que presentan los mismos, nos hace suponer que una mayoría de ellos fueron elaborados por la profesora.

Los motivos de los cuadros son diversos, unos llevan dibujos de animales, objetos o personas con sus respectivas palabras en quechua y otras en castellano. Sobresalen cuadros que tienen las vocales, palabras y oraciones cortas descompuestas en sus respectivas sílabas, algunos tienen los números y varios de ellos con contenido diverso y con letras pequeñas, lo que parece indicar que fueron hechos por los alumnos. (F634-E1G1-634)

A pesar de la diversidad en los motivos de los cuadros didácticos y de los trabajos realizados por los alumnos en la clase, en esta aula éstos reflejan una secuencia temática del libro Muju u otros textos escolares denominados “tradicionales” en la enseñanza de la lectura. Los cuadros muestran claramente las vocales con algunos dibujos, el alfabeto y las palabras con sus respectivas sílabas descompuestas y escritas en letra de carta e imprenta. Por ejemplo:

<b>DIBUJOS</b>	<b>LA - LI - LU</b>
	<b>Luru</b>
	<b>Lisas</b>
	<b>Laqatu</b>

Este tipo de cuadros son preparados por la profesora con anticipación para cada una de las clases; se usan para que los alumnos copien y repitan su contenido en el momento que la profesora indica hacerlo. Cuando la profesora no los lleva hechos, se observa que ella lleva algunos materiales como cartulina o papel sábana para trabajarlos con los alumnos. Los materiales que continuamente son utilizados para su elaboración son fichas de papel sábana y pedazos de cartulina usada. (FEP2-0140602)

Respecto al tiempo que se destina y la importancia que tiene para la profesora la preparación de este tipo de material para su aula, se concluye que éstos le han ayudado a que sus alumnos conozcan más, empiecen a escribir y que ella, de vez en cuando, controle como les va en su aprendizaje.

P: (...) a veces planifico para dos semanas y hago mi material, a veces yo realizo esas fichas [refiriéndose a un cuadro con fichas], primero de a poquito he empezado a hacer, realizar fichas pequeñas. Entonces [los alumnos] han empezado a conocer las palabras bien y he empezado a trasladarlos a distintos lados del curso. Entonces han comenzado con eso. Después los niños, ya ellos también escriben pero no siempre así como en papelógrafo, sino con más pequeña letra escriben; también leen lo que han escrito y entonces de acuerdo a eso les hago leer. Esas fichitas y cuadros realizo para que vean más la escritura, cómo les está yendo, ellos primero escriben entonces para que observen la escritura y la lectura. (FEP1-0140602)

El aula de segundo y tercer año, que tienen las mismas dimensiones en tamaño que el aula del primer año, tienen características diferentes en cuanto a la configuración que presentan. Las paredes de estos cursos están llenas de cuadros con palabras, canciones, dibujos, números y adivinanzas. Existen cuadros elaborados por los profesores/as (tienen la forma de cuadros didácticos), así como cuadros y trabajos elaborados por los alumnos con diferentes temáticas y motivos: canciones en quechua, mapas con dibujos y letras, autoridades de la región y animales que existen en la zona.

En la parte inferior de las paredes de los cursos, aunque no en la misma cantidad en los dos casos, casi a una altura a la que acceden con facilidad los niños por su tamaño, se observa pequeños trabajos de los alumnos con diferentes motivos: **ayllunchikta siq'isunchik** 'dibujemos a nuestra comunidad', los animales de la región (pescado, angola, llamas, gallinas, patos, **qallu watana** 'trabalenguas', **takirikunachik** 'cantemonos' y otros motivos.

Del total de cuadros, un buen número de los trabajados por las profesoras y el profesor están escritos en quechua, algunos de ellos en castellano; de igual forma la mayoría de los cuadros realizados por los alumnos tienen escritura quechua. Lo que sobresale en estas aulas es la manera como los materiales son trabajados, por lo menos ésta es la experiencia de la profesora "B".

A: Vi en tu aula varias láminas ¿Cómo los llamas tu? ¿Cuándo has empezado a trabajar con esas laminas?

P: Por ejemplo los que están al rincón son del año pasado, los que ya habíamos hecho al empezar con la lectura y escritura son toditos del año pasado. Todo lo que esta alrededor son de este año y eso lo hacemos casi la mayoría en el curso, por ejemplo el año pasado no teníamos el alfabeto quechua, las palabras normales al medio son las aspiradas y al otro lado son las glotales, de acuerdo a eso vamos escribiendo. Si hacemos un cuadrito, entonces voy introduciendo el tema y junto con ellos hago el cuadro.

A: ¿Lo haces ahí?

P: Lo hago ahí nomás, a veces cuando es algo que es un poquito complicado sí lo llevo ya hecho. (FEP2-0150602)

A diferencia de la profesora "A", la profesora "B" manifiesta la intencionalidad o los objetivos que cumplirían dichos materiales en su aula. En otras palabras, tiene definido el sentido didáctico de los materiales que los alumnos trabajan. Encontramos también una manera de entender la enseñanza en la clase y la importancia pedagógica que tiene para el proceso de aprendizaje de los alumnos. Así, lo explica la profesora:

A: ¿Para qué trabajas el material que tienes en tu curso?

P: Un poquito para distinguir cuales son palabras normales, al medio son las aspiradas y al otro lado son las glotales y de acuerdo a eso vamos escribiendo. Les digo, apostrofe buscaremos que se parezca a eso, gritan ellos ahí esta, entonces empiezo a escribir, ya esto va a ser con azulito con este color para que distingamos, ya profesorita ellos dicen esto pondremos profesora, esto, este otro. Las oraciones ellos mismos dictan, profesorita esto haré. Ya Oscar que hace, **Oscarwan** 'con Oscar' profesorita, Oscarwan, **imata ruwasun Oscarwan** 'qué haremos con Oscar'".

P: Ellos dictan, y de acuerdo a eso yo voy haciendo y ellos también escriben en sus cuadernos, me parece más interesante de esa forma, porque a principio el

año pasado hacia yo los cuadros y llevaba, pero no tomaban tanto interés porque ya estaba todo hecho y sólo que lo lean ya no les parecía tan interesante, mientras si ellos hacen una oración no se olvidan.

A: Entonces hacen ellos.

P: Si hacen ellos. Por ejemplo yo les enseñé a que cuando yo hacia los cuadros delante de ellos doblaba la hoja, doblaba así para que les salga rectito y no borrachitos y ellos cuando tienen que hacer un cuadro les doy una hoja bond para que hagan empiezan a doblarlo igualito para que salga rectito. Y si eso yo hago en mi cuarto nomás, llevo nomás allá hecho, ellos no van ha saber como poder tratar de hacer recto, empiezan a hacerlo como sea, mientras que viendo empiezan a decir ¿profesorita está bien así? (FEP2-0150602)

Por otro lado, en el análisis de las actividades en las que se elaboraron este tipo de materiales, encontramos que los motivos e incluso las formas fácilmente se hacen homogéneos; así, pronto la profesora tiene como resultado cantidades similares de cuadros con el mismo contenido, el mismo dibujo, el mismo mensaje, etc. De todos modos, ella opta por colocarlos y exhibirlos en el aula por tiempos prolongados, incluso hasta finalizada la gestión escolar.

P: Lo que les estoy haciendo hacer ahora no sabemos dónde vamos a poner. Lo que pasa es que no me alcanza el curso para hacer más, o sea para colocarlos tuviese que tapar algunos cuadros y ponerlos unos encima de otros.

A: ¿Y porqué no haces eso?

P: ¿Tapar algunos cuadros? Es que me da pena, el año pasado colocamos en el techo más, todito esto estuvo llenito, en el techo más colocamos todo lo que ellos habían hecho, ahora no, tengo miedo caerme, pero vamos a colocar también. (FEP2-0150602)

## **1.2. La mesa vacía: espacio de la profesora**

En este tema, el accionar de la profesora “A” está centrado en torno a dos espacios, un espacio es el de su mesa de trabajo que es fija, ubicada adelante al lado derecho de la pizarra, de frente a la puerta y cerca de una de las ventanas del aula; el otro espacio, se centra en la primera fila muy cerca de las mesas de los grupos de buenos alumnos del curso.

Como veremos en la dinámica de la clase que expondremos más adelante, la profesora pocas veces permanece en su mesa, o casi nunca la utiliza, ya que siempre está en movimiento. En las clases observadas, permanece parada y circulando por distintos espacios del aula, pero con preferencia se queda muy cerca de la primera fila de alumnos. Otro lugar donde permanece una parte de su tiempo es el estante que funge de rincón de aprendizajes porque ahí están los módulos, cuadernos y

archivadores de los alumnos. Los grupos más frecuentemente atendidos son los que están ubicados delante y cerca de la pizarra.

De todos modos, por las observaciones realizadas inferimos que uno de los espacios en donde nadie más que la profesora puede estar, es su mesa de trabajo. En ella, incluso puede dejar sus pertenencias tales como cuadernos de planificación, guías, pedazos de pan y tostados de haba que los niños le invitan, ya que en ningún momento los alumnos se atreven a tocarlos o curiosear de qué se trata.

### **1.3. La banca bipersonal: espacio de los alumnos**

Uno de los espacios que pertenece a los niños es la banca bipersonal, la misma que es compartida por dos niños, dos niñas o parejas mixtas. La estructura de ocupación espacial está determinada, al parecer, a través de algunas variables que tienen diferentes grados de influencia. Dichas variables, como ya lo señalamos en el título 2 son: sexo y edad, rendimiento académico y grados de comportamiento en el aula.

La disposición de los niños en el espacio áulico está claramente marcada y diferenciada por el rendimiento académico; por un lado, están los grupos de niños “atrasaditos” a quienes siempre les corresponde la parte de atrás del aula y los “adelantaditos” quienes se ubican adelante y a fácil acceso de la profesora y la pizarra.

Según el criterio de distinción sobre rendimiento académico, es decir, el logro de competencias de lectura, escritura, cálculo y el cumplimiento de normas escolares como traer la tarea, portar el cuaderno en limpio, etc., se observa que los grupos ubicados adelante cumplen varios requisitos que la profesora toma en cuenta y los califica como tales.

Esta forma de disposición de los alumnos en el aula que guarda similitud con la que describimos y analizamos en el caso del aula de tercer año “R” (Cf. Capítulo 2) permaneció durante dos meses sin sufrir variaciones considerables de ningún tipo en el tiempo que duró el trabajo de campo. Esta determinación es contradictoria con la opinión de la profesora que se inclinaba por la organización de grupos a partir de criterios determinados por los propios alumnos en la clase (Cf. Capítulo 2).

### **1.4. ¡Prohibido usar!: espacios prohibidos**

Durante las clases y el recreo existen dos lugares a los cuales los niños, paradójicamente, no pueden acceder sin el permiso de la profesora: estos espacios son la pequeña biblioteca de aula que permanece cerrada bajo llave, en la que existen

escasos materiales bibliográficos en castellano, y el rincón de aprendizajes en el que se encuentran algunos módulos de la RE y los cuadernos en limpio de los niños. Esta prohibición del uso de las bibliotecas de aula y de los rincones de aprendizaje no es un caso aislado, algo que pasa sólo en este curso, puesto que en los demás cursos (segundo y tercero) se constata lo mismo. El argumento que sostienen los profesores/as para esta prohibición es que si los libros se pierden o son rotos, la dirección los responsabiliza directamente a ellos. Esa norma institucional, determina que los profesores prefieran no usar con frecuencia los escasos materiales que se puede encontrar en la pequeña biblioteca de aula.

Aunque durante la investigación se ha observado escasas actividades donde se usan estos espacios, más frecuentado por el profesor y representantes de los grupos de alumnos en la clase, la forma como los profesores organizan el acceso a ellos es uniforme. Así por ejemplo, cuando se trata de proporcionar los materiales de la biblioteca de aula, los profesores hacen que cada grupo tenga a igual número de libros distribuyéndolos por tiempos cortos y recogiendo los para volver a guardarlos. La distribución de otros materiales del rincón, por ejemplo módulos, cuadernos en limpio o archivadores personales, lo hace la propia profesora o los encargados de turno que la profesora ha designado para ésta y otras tareas de la semana.

## **2. El tiempo en el aula**

### **2.1. Hacer horario es como mover fichas de ajedrez: El tiempo mosaico**

No es desconocido que el tiempo escolar y áulico de la escuela tradicional han sido criticados, por los renovadores de la enseñanza, como un sistema rígido muy afín a los tiempos industriales o carcelarios (Cf. Foucault 1975).

La práctica de elaboración de los horarios escolares en la escuela de Rodeo empieza cuando el director, el asesor pedagógico y los profesores se reúnen y configuran los tiempos y secuencias de las clases y las materias. Esta configuración, que lleva bastantes horas de trabajo extra, prácticamente consiste en ir acomodando cuatro materias técnicas: Educación física, hogar, religión y educación musical, en cinco días de clases y seis periodos de cuarenta minutos cada uno.

El director me comenta que anoche trabajaron su horario y que casi ya al terminarlo, faltando dos materias que acomodar, tuvieron que tardar como una hora más. Él dice que "hacer horario es como mover fichas de ajedrez. (F105-E1-105)

Evidentemente, cuando se entra a la dirección que es el lugar donde el horario de clases se queda y se exhibe, se puede observar que este consiste en un tablero de cartulina mediano; en él sobresale la distribución de las materias técnicas y no así de las áreas de conocimiento. A diferencia de este horario, existe otro para el nivel medio, lleno de pequeñas fichas de colores movibles conteniendo materias, días, cursos y períodos.

Esta forma de trabajar el horario, caracterizada por hacer participar en su elaboración a todos los profesores de la escuela central, deja el resto de las áreas de conocimiento: lenguaje, ciencias de la vida, matemáticas, expresión y creatividad, y tecnología, a criterio de los profesores de curso. De esa manera, según el asesor pedagógico, se siguen las recomendaciones de la RE flexibilizando el horario a las necesidades y ritmos de aprendizaje de los alumnos.

Independientemente del tiempo que se destina a las rutinas de extraenseñanza (Cf. Cap.1), al entrar a la clase, los profesores cumplen con otras actividades previamente determinadas; se reza, se saluda, se recoge las papas y las leñas, se revisa la tarea, en ocasiones se hace el aseo de la sala, se repasa la clase anterior, se controla la asistencia. El tiempo para desarrollar estas actividades que anteceden al proceso de enseñanza y de aprendizaje, ocupa un espacio promedio de media hora o más. Este tiempo sumado con el que se destina extra clase, es de cierta consideración; así, se disminuye en cierto modo la duración de actividades que una y otra área de conocimiento requieren.

Al respecto, hemos podido conocer varios tipos de variantes en el uso del tiempo que el horario otorga; en algunos casos, los profesores toman en cuenta las necesidades del grupo, o a las necesidades de los alumnos. En otros casos, el tiempo se asigna según la importancia de cada área, por ejemplo a lenguaje y comunicación y a matemáticas, les dedican el mayor tiempo.

Aunque los profesores tienen la idea que el horario les sirve para organizar su tarea de enseñanza, ésta no prima en el momento de definir el mismo. El análisis evidencia que este tipo de programación, el control administrativo y los horarios mosaico de trabajo, han primado con relación a los procesos de aprendizaje recomendados por la RE, a pesar de las inquietudes y las intenciones que tienen los profesores.

Nos reunimos y vemos el primer aspecto en función del alumno pero no siempre se puede acomodar así, por ejemplo nosotros, quisiéramos que las horas de ramas técnicas estén a las últimas pero no siempre se puede porque el profesor tiene que cubrir muchos cursos y a veces hay choques; tampoco se pueden

unir algunos cursos entonces la dificultad; por eso, algunas veces las ramas técnicas están a la primera hora, pero en la mayoría de las veces está entre las intermedias y las últimas. Así esta acomodada, algún momento sí está en las primeras horas, porque no se puede acomodar. (FE-010602)

Este tipo de horario más que beneficiar a los profesores les perjudica, ya que frecuentemente la distribución de los períodos no les ayuda a concluir las actividades programadas, se realizan muy apresuradamente o, lo que es peor, los procesos iniciados nunca tienen su continuidad, se quedan a medias o definitivamente se truncan. La profesora “B” refiriéndose a este tema decía:

A: ¿Cada día tienen una materia técnica?

P: No todos los días, pero los lunes tienen música, educación física, yo he tratado de que sean la última hora.

A: ¿Eso favorece?

P: A veces sí, a veces no. Lo que sí no me favorece cuando es en el medio, a la mitad o sea a media clase. Eso es lo que me perjudica, porque a principio estoy empezando con algo y regresar después de que toque el siguiente recreo, entonces ya perjudica. Aunque los chicos mismos quieren un cambio, se aburren con una misma persona todos los días y si hay otra persona que pasa una sola vez a la semana les gusta. (FEP2-G2-0150602)

Como se describe en este extracto, el tiempo escolar establecido en períodos de 80 minutos de clase, entrecortado por tiempos de clase para las materias técnicas y los tiempos de descanso, influye en el avance curricular y no permite planificar procesos completos de enseñanza y aprendizaje. Aunque, las clases de materias técnicas están pensadas como un complemento integral al proceso que se desarrolla en los cursos, éstas tienen un desarrollo propio e independiente del resto de las áreas de formación.

Así, en el aula se establece una estructura temporal que combina y/o superpone las actividades de la profesora y de los niños, cuyas interacciones están condicionadas en parte por los contenidos curriculares determinados y planificados para el año escolar, pero, principalmente, por la organización escolar, los tiempos “mosaico” y la práctica de los profesores.

En resumen, en este caso las prácticas pedagógicas y de gestión pedagógica, que significa también la administración del tiempo en el aula, están mediatizadas por el programa oficial de la escuela, del sistema educativo nacional y del sistema de escuelas de Fe y Alegría.

## 2.2. Los tiempos de la profesora

Tomando como base de interpretación las tres fases en el desarrollo de una clase en los diferentes niveles, propuesto por Mena (1999) en el esbozo de una metodología microanalítica del aula bilingüe<sup>17</sup> y la experiencia de la profesora “A”, en el que establecemos algunos cortes en su accionar de enseñanza, identificamos la secuencia de actividades (en dos de seis períodos de cuarenta minutos cada uno) de su trabajo en aula.

- 1) A su llegada e ingreso a la clase pide que alguno de los alumnos inicie la oración de la mañana que generalmente termina con el rezo del padre nuestro en coro.
- 2) Saluda a los alumnos en voz alta “**Allin p’unchay yachaqaqkuna**” ‘*buenos días alumnos*’ y es contestada por un saludo en coro “**Allin p’unchay yachachiq**” ‘*buenos días profesora*’.
- 3) Hace leer y cantar a coro palabras escritas en quechua y castellano que se encuentran en carteles y cuadros didácticos de la clase: nina-awana-nina nina-Kiru-kunka, etc./*fuego-telar-luciérnaga--diente-cuello, etc./*.
- 4) Recoge las papas peladas y trozos de leña que los alumnos llevan a la escuela.
- 5) Recuerda a los alumnos que deben volcar su tarjeta de autocontrol de asistencia en el “**Jamuqkuna-Wata 2000**” ‘*Los que vinieron-año 2000*’ que se encuentra en la pared cerca a la puerta.
- 6) Repaso que se inicia con la pregunta que hace la profesora “¿Qué hemos aprendido ayer?” y la respuesta de los alumnos a coro.
- 7) Dictado, escritura y lectura de nuevas palabras en la pizarra y copiado en el cuaderno en limpio.
- 8) Visita a los grupos de la clase para hacer observaciones y correcciones acerca de la escritura de las palabras dictadas.
- 9) Dibujo de figuras de las palabras escritas en los archivadores individuales.
- 10) Revisión de los cuadernos en limpio y de la tarea por parte de la profesora.
- 11) Salida al descanso con el toque de campana.

Para su análisis organizaremos el esquema en tres grandes fases: (F1, F2, F3) y dos fases complementarias Fi (inicio) y Ff (final).

---

<sup>17</sup> Esta metodología propone una estructura de clase compuesta por tres niveles de interpretación: 1) la organización programática, 2) la estructura de tareas académicas o de orientación cognitiva y 3) la estructura de interacción / participación. A su vez tres fases de análisis de clase: Apertura, desarrollo y clausura.

Fi: Esta fase se refiere al instante previo a la clase. Es el momento en el que la profesora pide que todos ingresen al aula y se mantengan parados en sus lugares habituales. Implica también que la profesora tiene que pasar por la dirección a hacer firmar su plan de clase, firmar el registro de asistencia a clases y dedicarle un tiempo a los preparativos de la comida cuando le toca la cocina. Cuando la profesora está de turno, tiene otras obligaciones como conducir la hora cívica de inicio de semana y dirigir un mensaje a los alumnos. Este tiempo es un tiempo que realmente es ocupado, por lo que es parte importante de la rutina de trabajo de la profesora y que afecta en la organización y el desarrollo de sus clases.

F1: De apertura. Esta fase da inicio formal a la clase. Implica la oración o el rezo y el saludo de la mañana, seguido del autocontrol de asistencia a la clase. Finalmente, el recojo de la papa y la leña.

F2: De desarrollo. Esta fase tiene dos momentos complementarios:

- 1) El primer momento, implica el repaso y lectura de cuadros didácticos y el canto en quechua y castellano a manera de esperar a los alumnos que se atrasan a la clase. Su propósito es el de hacer ejercitar a los alumnos en la repetición y memorización de palabras y de control sobre los temas ya desarrollados en clases anteriores, incluso en el curso anterior. Parece que no se orienta a lograr la participación y el intercambio de conocimientos y experiencias de los alumnos.
- 2) El segundo momento, implica las rutinas que la profesora realiza, de la 7 a la 9. En esta etapa hace escribir y leer nuevas palabras a los alumnos a partir de diferentes actividades en la pizarra, el dictado de las mismas palabras en el cuaderno en limpio, las visitas a los grupos que la demandan o a los grupos que ella ve por conveniente.

F3: Fase de clausura. Implica el cierre de la clase, la realización de dibujos en los archivadores que cada alumno tiene guardado en el estante o rincón de aprendizajes y culmina con la revisión de los cuadernos en limpio por la profesora.

Ff: Fase final. Concluye la jornada con la salida al descanso al toque de campana.

Aunque no siempre este proceso traducido en cinco fases se cumple de la misma manera en los cuatro cursos observados, en el análisis se constata que una buena parte de las clases registradas responden a esta lógica, con la cual la profesora "A" y

otros profesores proceden en el aula. Esta lógica, casi nunca es desarrollada de principio a fin en el transcurso de una clase que dura cuatro períodos de seis planificados para cada curso. (Cf. Capítulo 4)

Por otra parte, se evidencia que la fase 1 (de apertura), particularmente el recojo de las papas y la leña, se constituye en una actividad más dentro del aula, ocupa cierto tiempo y exige que profesores y alumnos interrumpen el verdadero inicio de la clase. Esta fase, ligada a la fase 2 (de desarrollo), especialmente el segundo momento en el que los profesores repasan o examinan lo aprendido por los alumnos, ocupa muchas veces el primer período, lo que significa que se ha destinado cuarenta minutos a la apertura, dejando poco margen de tiempo para el desarrollo en sí de las actividades planificadas de enseñanza y aprendizaje.

### **2.3. Gestión pedagógica combinada: Uso del texto Muju y el Módulo de lenguaje en la socialización a la lectoescritura**

A continuación, entraremos a conocer en más detalle el proceso de socialización de los niños, centrándonos en el análisis de las rutinas de gestión asociadas a la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura con el texto Muju o el método de palabras normales y el módulo de Lenguaje y Comunicación o el método de producción textual.

Nuestro interés por analizar este proceso de gestión combinada se debe a que si bien se ha criticado el método de palabras normales por centrarse en procesos de decodificación y no así en la lectura comprensiva, poco se ha dicho sobre dichas prácticas como parte del habitus de los profesores y la socialización de los niños en la lectoescritura.

#### **2.3.1. El qa, qi, qu: Enseñanza de la fonología y la decodificación quechua con el texto MUJU**

Los profesores, al igual que la profesora “A”, acuden a diversos tipos de textos escolares que ellos han incorporado para la enseñanza de la lectoescritura. Este es el caso por ejemplo del libro MUJU, editado por UNICEF-SNE para la enseñanza de la escritura en quechua para el primer ciclo de primaria. Los alumnos de este curso, siempre llevan en su bolsa o carpeta escolar una reproducción fotocopiada y anillada de este libro. (F239-G1-P1-239)

El análisis es que en los casos observados en el primer ciclo de primaria, el método de enseñanza para la lectoescritura más frecuentemente adoptado por la profesora “A” es

el de las palabras normales, este método es preferido por ella, quizá por que le conduce a un “aprendizaje rápido” y prevalece su experiencia anterior de maestra interina.

Como se sabe, lo que caracteriza al método de palabras normales es la marcha sintética-analítica, porque va de las partes al todo: palabra-sílaba-palabra, ejemplo, la enseñanza de las vocales, sílabas, palabras, frases y oraciones.

El método de palabras normales, tal como lo utiliza la profesora, tiene una secuencia de siete pasos: 1) Relacionar palabras y objetos, 2) dibujar el objeto que representa la palabra, 3) escribir palabras nuevas, 4) hacer oraciones con las palabras escritas, 5) leer las oraciones escritas, 6) descomponer las palabras en sílabas, y 7) evaluar mediante copia escrita de palabras.

A continuación, recurriendo a la secuencia de los siete pasos identificados, citamos extensamente los momentos en los que la profesora “A” y los alumnos trabajan en una clase de lenguaje y comunicación, planificada para 160 minutos (Ver Cap. 2, inciso 1.5.), en la unidad temática “La sal yodada en nuestras comidas”. Del registro correspondiente, tomamos los siguientes fragmentos:

#### Paso 1: Relacionar palabras y objetos

La profesora escribe en la pizarra: **qina qina** ‘quena’

qi 

Luego hace una pregunta dirigida a todo el curso: “¿Dónde hay como esta palabra?” /señalando los cuadros que están en las paredes del curso/. Inmediatamente designa a un alumno para que lea.

P: Eustaquio nos va a mostrar

Eustaquio se pone de pie, sale de su asiento. Se acerca a un cuadro en el que hay varias palabras escritas con las sílabas qi-qu-qa, busca con su mirada, pero parece no encontrar ninguno. Otro niño interviene espontáneamente indicando /con el dedo de la mano/ “allí está...” /mostrando la palabra **qina** ‘quena’.

La profesora se retira hacia la pizarra, todos hacen lo mismo volviendo a sus asientos.

Se coloca frente al pizarrón y continúa leyendo las palabras escritas en ella (F189-G1M1-12)

#### Paso 2: Dibujar el objeto que representa a la palabra

Una vez concluida la entrega de los cuadernos en limpio, la profesora se dirige hacia la pizarra y coloca un cuadro como modelo para que los alumnos copien, dibujen y escriban nuevas palabras con la “Q” (F191-G1M1-14):

[Dibujo]	Qina 'quena'

A tiempo de dar algunas recomendaciones e instrucciones para que los alumnos empiecen a trabajar la profesora va reiterando sus explicaciones.

P: Como esto tienen que hacer en sus cuadernos, dibujan y después de pintarlo bonito, les voy a dar colores también, escriben sus nombres a su lado. (F1192-G1M1-14)

### Paso 3: Escribir palabras nuevas

La profesora alienta a los alumnos para que vayan escribiendo en sus cuadernos palabras nuevas utilizando el cuadro que ha dibujado en la pizarra.

P: "A ver ¿qué van a escribir con qa y con qu?"

As: **qaqa, qara!!!** 'roca, cuero!!!' (Coro)

P: Lo que ustedes quieran tienen que escribir, ¿yo les voy a revisar ya?

A: ¿Alqu también profesorita? ¿Perro también profesorita?

P: "Alqu también '*perro también*' /se dirige hacia un cuadro de la pared que tiene escrito allqu y señalándolo lee la palabra/. Perro también.

A: "¿**Misi** también? ¿Gato también?"

P: "¿Misi? ¡No! '*¿gato?!No!*', ¿Acaso misi tiene la palabra qa,qu,qi?"

### Paso 4: Hacer oraciones con las palabras escritas

Son las 12:30 p.m. Ya ingresé a la clase, me siento en el lugar habitual y observo que la profesora ha empezado la clase escribiendo algunas oraciones en la pizarra con todo el curso.

As: **¡!!tatay qinata apan!!!** '!!! Mi papá lleva la quena!!!'

Luego de hacer leer esta oración en coro, pide que salgan algunos alumnos a escribir otras palabras. (F203-G1P1-14)

### Paso 5: Leer las oraciones escritas

Más tarde la profesora pide que Wilder lea otra oración que ha escrito en la pizarra.

P: **Wilder leenqa!!** 'Wilder va a leer!!'

Wilder se predispone a leer, pero no puede.

A: (...) (silencio)

P: Por eso, es que tu no estabas atento, ¿dónde estabas mirando? La profesora se voltea hacia el pizarrón y /señalando con su varita/, muestra y lee la oración escrita.

P: **Wakaq qaran yana!!** ‘El cuero de la vaca es negro!! ‘ (F205-G1P1-205)

Se dirige nuevamente hacia uno de los cuadros que tiene en la pared de la clase y se pone a leer junto con los alumnos que la siguen en coro.

As: **!! waaka...!!!** ‘!!vaaca...!!! ‘

P: “¿Aquí que dice?”/señalando otras palabras diferentes a las que pronuncia/.

As: (...)

P: /Lee en voz alta/ **quwiq ninrin jatun!!** ‘La oreja del conejo es grandell’. (F206-G1P1-14)

#### Paso 6: Descomponer las palabras en sílabas

La profesora pasea como mirando el piso, levanta la cabeza y dirigiéndose a todo el curso anuncia.

P: **!!Escuchen...!!** los que tienen color rojo, tienen que encerrarme en unos círculos las letras indicadas qa,qi,qu y luego escribir apartito, separarlas mejor. (F211-G1P1-211)

#### Paso 7: Evaluar mediante copia escrita de palabras

La profesora vuelve al último grupo y sigue revisando los cuadernos que los niños y niñas continúan llevando para que les revise.

P: Los limpios van a colocar aquí /señala una mesa/, traigan, devuélvanme los cuadernos.

P: **!!Vean a ver!!** esto van a copiar para mañana /mostrando una página del libro Muju/.

P: **Qara!!, wiru!! nisan...leespa** ‘cuero!!, caña!! dice...leyendo’. Escuchen, van a traer para mañana qara y wiru. (F217-G1P1-217)

En los diferentes fragmentos citados se observa cómo la profesora que ha optado por este método y esta forma de enseñanza de lectoescritura, procede a la descomposición de las sílabas y de los sonidos fonéticos y vuelve en sentido inverso a la recomposición de palabras nuevas y diferentes. En esta manera de llevar adelante la clase, nos muestra también una práctica de gestión pedagógica, la misma que se refleja en las técnicas que utiliza, los tipos de actividades que sigue, el clima áulico y los momentos de la clase.

En el desarrollo de los pasos que la profesora genera en la clase, sobresale la utilización de técnicas verbales: expositivas e interrogativas. En la exposición, la

profesora generalmente presenta las tareas que deben cumplir los alumnos y raras veces proporciona información sobre el contenido de la lección o los objetivos del trabajo a realizar en la clase. Cuando explica el contenido, se observa que la explicación es puntual, breve e incompleta. En muchos momentos, esta técnica sirve para el control y la direccionalidad que la profesora opta dar a la clase, por ejemplo: “Como esto tienen que hacer en sus cuadernos” o “por eso, es que tu no estabas atento ¿dónde estabas mirando?..”.

La técnica interrogativa, es la que sirve para plantear preguntas que marcan el sentido de las tareas que los alumnos deben cumplir, por ejemplo: ¿dónde hay como esta palabra?, ¿qué van a escribir con qa y con qu? Una característica es que esta clase de preguntas son las que ayudan a cumplir el objetivo final de la clase y de la profesora: la memorización y la repetición en los alumnos, por ejemplo: “P: ¿Aquí que dice? As: **!!waaka..!!** ‘ ¡!vaaca...!!’.”

La preferencia por las actividades individuales es una constante que prima en el proceso de las clases en cada uno de sus pasos; esta preferencia empieza cuando la profesora sugiere quiénes van a participar: “Eustaquio nos va a mostrar...” o “**Wilder leenqa!!** ‘*Wilder va a leer!!..*’.”

Sin embargo, en la secuencia de las clases se encuentran también actividades colectivas, cuando la profesora hace que todos los alumnos lean en coro lo que está escrito en la pizarra, los cuadros didácticos, los módulos o los cuadernos de los alumnos. Finalmente, aunque la clase está organizada en grupos, las actividades de este tipo no son muy notables o son menos frecuentes.

En el entendido de que el clima áulico tiene que ver con la forma de organización del aula y los tipos de interacción que en ella se generan (Ver Cap.2, incisos 1.1. y 1.2.) la profesora se inclina por una interrelación con el colectivo de la clase, es decir, con todos los alumnos; por tanto, el “cara a cara” (Ver. Cap.3, inciso 1, escenario 1) entre la profesora y los alumnos parece no encontrar su espacio.

Con igual o menor grado de intensidad sucede la interrelación con los grupos de la clase; más aún, si se trata de estar con cada uno de los alumnos. Una de las formas rápidas de contacto personal con los alumnos se da cuando la profesora requiere revisar las tareas y los cuadernos de los alumnos (Ver. Cap. 4, inciso 2.2.).

Por la información recogida de la secuencia y los momentos en que se desarrollan las clases observadas y, con particularidad, la que describimos para este análisis, se

evidencia que éstas siempre tienen un inicio a partir de la oralidad, aunque para ello se acude a información escrita en la pizarra, los cuadros didácticos, los cuadernos o los módulos.

La clase que acabamos de analizar, tiene establecido en su diseño o proyecto de trabajo curricular de 10 a 40 minutos de tiempo para la ejecución de las actividades; sin embargo, se constata que en la animación práctica de las clases, esta distribución del tiempo sufre muchos cambios por las acciones e interacciones que se dan en ellas. De todos modos, se destina más tiempo a la lectura repetida de oraciones escritas (Ver paso 5), así como a la copia y el dibujo de representaciones de palabras escritas (Ver pasos 2 y 7). De esa manera, se invierte un margen menor de tiempo en otros pasos centrales de este proceso de enseñanza de la lectoescritura, por ejemplo escribir palabras nuevas (Paso 3) o hacer oraciones con las palabras escritas (Paso 4).

Otra característica de las clases son las intervenciones grupales a coro por parte de los alumnos. Cada una de las etapas del desarrollo de las clases siempre están cargadas de preguntas o pedidos de repetición por parte de la profesora. Esto evidencia una manera de constatación que la profesora usa para averiguar la marcha y el avance de la clase. Las preguntas, dependiendo de las respuestas que den los alumnos, determinan que la profesora cambie de una actividad a otra, o prosiga la clase.

El rol de la profesora como la protagonista de este proceso, es un rasgo que se hace visible en la clase; ella es quien organiza y dirige, ella es quien comprende el sentido de las actividades que propone e induce hacia ellas, ella es quien determina y controla el tiempo para cada paso, en fin ella hace la clase.

Finalmente, es marcadamente notable que los patrones de interacción con los alumnos en la clase, prácticamente, están basados en actividades instruccionales por parte de la profesora, es decir el qué y cómo hacer las cosas. En el caso particular de la lectoescritura los ejercicios enfatizan el copiado, la repetición, la memorización, la visualización generalmente grupal, convirtiéndose en una lectura colectiva, pero poco reflexiva (Cf. Mena 1999).

### 2.3.2. Inclinación por descomponer palabras

Tomando como referencia dos focos de observación en la clase arriba presentada, analizamos el interés y la insistencia implícita de la profesora “A” por conducir a los alumnos hacia el proceso de descomposición de las palabras en sílabas, mostrándonos de esa manera el trasfondo del enfoque que ella da al aprendizaje de la lectoescritura.

**Foco 1: Repetir q, q, q.** La profesora llega al grupo junto al que estoy sentado, acá está Mila, una niña que parece estar tranquila y sentadita casi sin moverse de su asiento. La profesora se acerca a ella, escribe en su cuaderno: q - q - q - q y le dice:

P: Si puedes esto, fácil será que hagas las otras palabras.

La niña saca un pedazo de rosquete dulce de su bolsa e invita a la profesora.

P: ¿Tú has hecho esto Mila?, gracias!!. /Coge el rosquete y se aleja del grupo/. (F195-G1P1-195)

**Foco 2: Repasar q, q, q.** Cuando dirijo nuevamente mi mirada hacia los diferentes grupos, veo que hay niños que no atienden a la profesora y hacen cosas diferentes. Por ejemplo Lina, la niña que está sentada al lado mío, repasa con los dedos algunas palabras con la “Q” que tiene en su cuaderno. (Esto me hace pensar en la acción que hace esta niña para mecanizarse en la escritura). (F207-G1P1-207)

La práctica de los alumnos, tal como ocurre en los dos focos de observación descritos, nos muestra dos situaciones: 1) la existencia en el aula de malos y buenos alumnos decodificadores en la escritura, y 2) la inclinación de la profesora por el énfasis con relación a la descomposición y el silabeo de las palabras que conduce a que los alumnos reconozcan auditiva y gráficamente (escrita) las sílabas y palabras. Esta preferencia, finalmente concluye en la copia y repetición de los alumnos de lo aprendido en la clase.

De esa manera los alumnos de este curso son socializados a un proceso decodificador y muy poco a la lectura comprensiva o a una práctica comunicativa como nos propone el nuevo enfoque curricular del área de lenguaje y comunicación.

### **2.3.3. Trabajando con los módulos**

Antes de abordar el tema del trabajo con los módulos, conviene recapitular brevemente que el enfoque de lectoescritura propuesto por la RE, tiene como base el enfoque de lectoescritura trabajado por Jolibert (1988-1991), el mismo que refiriéndose al dominio del lenguaje escrito lo define como una estrategia comunicativa por lo que su uso es enteramente social (ver cap. 3, inciso 5).

En este contexto, a lo largo del trabajo de campo y del análisis hemos encontrado prácticas docentes similares en las cuatro aulas estudiadas, en las que los profesores trataban de usar los módulos de la RE con las orientaciones del asesor pedagógico, con el apoyo de técnicos de Fe y Alegría, en unos casos, y de ellos mismos, en otros. De todos modos, el análisis de la información registrada muestra cambios en la manera de enseñar y de gestionar la lengua con este nuevo enfoque y los módulos en el aula bilingüe.

En el estudio se ha identificado que todos los profesores han asumido el desafío de ejercitar y aprender la metodología que requiere el uso de los módulos, sin embargo, no todos han reaccionado de la misma forma ante esta demanda, por lo que encontramos diferentes actitudes para emprender en lo inmediato dicha tarea. Como ejemplo tenemos el caso de la profesora “B” quién ha demostrado su interés de trabajar con los módulos, quizá, al igual que los otros tres profesores, por haber recibido algo del enfoque durante su formación y tener la doble responsabilidad de responder a los desafíos institucionales, de la RE, por un lado, y de Fe y Alegría, por otro.

Así, en el caso de la profesora que analizamos el módulo de lenguaje “Qillqakamana” se constituye en uno de los materiales didácticos de referencia que ella usa para la enseñanza de la lengua en el aula. La profesora utiliza este módulo siguiendo una secuencia de seis pasos: 1) Observar imágenes y textos, 2) escribir y leer las consignas, 3) preguntar y escribir lo observado, 4) repasar lo observado con todo el curso, 5) Realizar preguntas relacionadas con la cotidianidad, y 6) preparar preguntas para salir a la comunidad.

Como en el primer caso (Profesora “A”), a continuación citamos en su extensión momentos en los que la profesora desarrolla la clase correspondiente a una segunda sesión de observación, al inicio del estudio. En esta clase, inmediatamente después de haber repasado con los alumnos la lectura de cuadros que hay en el aula, se trabaja

con el módulo 3 de lenguaje “Qillqakamana” (pags.2 y 3). De este registro, tomamos los siguientes fragmentos:

#### Paso 1: Observar imágenes y textos

La profesora recoge los módulos del estante donde está el **p’anqa k’uchu** ‘rincón de los libros’ y reparte con la ayuda de dos alumnos a cada uno de los niños y niñas de la clase.

P: Abran la página dos y tres. Vean que hay en el tres, ¿a ver vean?/Camina por el aula/ Hay letras? (Pregunta en tono elevado).

As: Sí!!! /responden en coro/

P: Quién ganará leyendo me avisa. ¿Quién me avisa?

Algunos leen la página tres, otros la página dos. La profesora no aclara cuál es la página que se debe leer. Todos empiezan a leer en voz alta. (F321-G2P2-321)

#### Paso 2: Escribir y leer las consignas de la unidad

Un niño que concluyó su oración sale a la pizarra. Él tiene el módulo en sus manos y parado frente a la pizarra, dicta la consigna y la profesora va escribiendo en la pizarra: **¿Imaynatataq chaqrata wakichinku? Kay siq’ita rikuspa rimarikunachik** ‘observando este dibujo hablémonos. ¿Cómo preparan la chacra?’.

La profesora no verifica si la primera pregunta (consigna) está bien escrita.

P: Ya!! Escúchenme ahora. Todos en sus libros /se refiere al módulo/ lean qué dice arriba.

As:/Los alumnos empiezan a leer/ I...may...na...ta...taq chaq...ra...ta wa...ki...chin...ku?? Kay si...q’i...ta ri...kus...pa ri...ma...ri...ku...na...chik!!!

#### Paso 3: Preguntar y escribir lo observado

P: Ahora veamos cómo está escrito aquí y luego vamos a hablar sobre ¿cómo trabajan, cómo están trabajando, con qué están trabajando? (En tono de interrogación).

As: Están cavando la papa...están arando!!!

P: Saquen sus cuadernos y escriban ¿qué están haciendo en el dibujo? ¿Qué esta haciendo la niña?..eso escriban.

A: /una niña pregunta/ ¿Vamos a dibujar?

P: No!, escriban que están viendo. Saquen sus cuadernos (Reitera un tanto enojada).

La profesora se aproxima a un grupo, les pregunta viendo el módulo ¿qué están haciendo en el dibujo?, pónganle sus nombres a las personas del dibujo y escriban oraciones. **Qillqaykunata** ‘oraciones’ /aclara en quechua/ oraciones /vuelve a aclarar/. (F322-G2P2-322)

La profesora vuelve al primer grupo que atendió y les da las mismas indicaciones. Se acerca al grupo que está a mi lado y les pregunta.

P: ¿Qué están viendo?, les pondremos nombres a las personas /una niña responde/

A: Timuku 'Tomas'

P: ¿Qué esta haciendo?/la profesora replica/ ( tono elevado)

A: Tata **Martín** 'don Martín' /responde otro niño/.

P: ¿Qué esta haciendo?/vuelve a preguntar/

A: **Surq'asan** 'hace surcos' /responde una niña/.

P: **Chayta killqasunchik** 'eso vamos a escribir' /vuelve a explicar/ (enojada). (324-G2P2-324)

Paso 4: Repasar lo observado con todo el curso

P: Apláudanse!!. Ya hemos escrito esto verdad?, ahora vamos a hacer esto /mostrando una página del módulo/. Leeremos. Marizabel va a leer, escuchemos cómo va a leer.

A: (.....) / Marizabel no interviene. Lee otra niña/.

P: Ya!! Vismar va a leer

A: /Vismar lee en voz alta/ **ima..ku..natataq!!** 'qué cosas!!'

(...) (Hay un silencio)

As: /Todos repiten/ i...ma...ku...na...ta...taq !!!! (F331-G2P2-331)

Paso 5: Realizar preguntas relacionadas con la cotidianidad familiar

P: Ya!!, escúchenme ahora. Yo les voy a preguntar: ¿**qankuna tatasniykichikta yanapankichikchu?** '¿Ustedes ayudan a sus papás?'

As: Siii!!! (en coro)

A: Yo no sé ayudar!!! /un niño grita/ La profesora no le toma importancia y continúa preguntando.

P: Benito, en qué ayudas?

A: En las habas... la oca... en las habas... en la oca

P: ¿Qué haciendo? (en voz alta)

A: Cavando, recogiendo (F332-G2P2-332)

Paso 6: Preparar preguntas para salir a la comunidad

Son las 12:20. Luego de la clase de técnica (labores del hogar), se reinicia la clase con la intervención de un grupo de alumnos que hace adivinanzas y han permanecido parados cerca a la pizarra.

Cuando el último alumno concluye con su participación la profesora en tono calmado se dirige al curso.

P: Escúchenme ahora... esta mañana qué estábamos haciendo? Eso vamos a recordar, saquen sus cuadernos, eso vamos a preparar / mientras escribe en la pizarra/

Tukuy qillqata qillqasunchik 'escribamos preguntas'

P: Ahora yendo a nuestras casas vamos a preguntar a nuestros papás, cómo los abuelos sabían trabajar y vamos a preparar preguntas ya? Vamos a hacer preguntas, eso van a preguntar a sus papás. Eso va a ser su tarea /hace leer lo que escribió en la pizarra/

A: **Ta...puy!!!** 'pregunta' /N. Bustamante lee fuerte/”

P: Muy bien!!, copien ahora primero eso. (F344-G2P2-344)

La profesora continua la clase.

P: Cuándo vayan a su casa ¿qué van a preguntar?

A: /Vismar interviene/ **Imaynatatq ñawpaqta llanq'arqankichik nispa** 'cómo trabajaron antes diciendo'.

P: ¿Solo eso?

A: Más!!! /Vismar interviene nuevamente/

P: Senaida dice antes joven o cómo eras dice que le va a preguntar /repite en voz alta/ (F349-G2P2-349)

En los fragmentos que acabamos de presentar de la práctica áulica de la profesora “B” en el manejo del módulo 3 de lenguaje, se evidencia serios intentos de entrar en la nueva dinámica organizativa, de gestión pedagógica áulica y de enseñanza de la lectoescritura con un enfoque comunicativo.

En el inicio de la secuencia de aprendizaje con el módulo, la profesora utiliza la palabra “vean” para referirse a la interpretación de imágenes como a la decodificación de textos. Esta invitación a que los alumnos dialoguen con las imágenes, posibilita que mientras los alumnos “ven”, la profesora pase por los grupos y haga preguntas, basándose en las consignas que lleva el módulo a todos los componentes del grupo y, en ocasiones, sólo a alguno que así lo demanda.

En este tipo de enseñanza, la demanda de trabajar en los grupos y el ritmo de aprendizaje personal se hacen más notables. De ese modo, la profesora en su ronda por los grupos hace leer alumno por alumno, mostrando el texto escrito o las imágenes de la unidad. Este proceso, concluye con la realización de preguntas colectivas en los grupos, relacionando las imágenes con la cotidianidad familiar de los alumnos; finalmente la profesora hace que los alumnos nuevamente preparen preguntas

individuales para salir a la comunidad que dura un tiempo bastante prolongado, con relación a las actividades anteriores.

En esta clase, en el trabajo de la profesora y los alumnos se percibe un ambiente de escucha y mutua comunicación que permite a la profesora asumir la tarea de guía, orientando permanentemente a los grupos y motivando a su participación, usando las gráficas del módulo. Esta dinámica hace que ella comparta bastante más tiempo con los alumnos, ya que debe atender las preguntas que ellos le hacen, revisar el trabajo de cada uno de los alumnos en los grupos que le solicitan. Los alumnos, aunque no todos, demuestran su interés por seguir el proceso que la profesora, basándose en las consignas del módulo, trata de infundir en la clase.

Sin embargo de lo descrito arriba, se nota que en muchos pasajes de la clase los alumnos tienden a dispersar su atención al introducirse muy individualmente en el manejo del módulo y querer explorar el mismo en todos su contenido refiriéndose sobre todo a los dibujos y gráficos que encuentran a su paso.

A diferencia de la anterior clase analizada, en ésta, la iniciación combina el uso de códigos orales y visuales cuando los alumnos tienen que observar y luego comunicar lo observado a sus compañeros de clase. Aún, cuando las actividades que se proponen en el módulo están pensadas para ocupar tiempos suficientes y flexibles, la profesora parece no tomar en cuenta este criterio y apresura las actividades en función al tiempo que le queda para la clase. Esta forma de organizar la clase, casi siempre provoca la generación de un proceso inconcluso en la enseñanza de la lectoescritura que, en este caso, se queda en la preparación de preguntas para salir a la comunidad y buscar información para continuar reflexionando sobre el tema.

El análisis de registros posteriores que nos permitieron conocer la secuencia de la clase descrita, nos muestra que la profesora luego de la preparación de las preguntas, inicia la práctica oral del castellano con lo que concluye la jornada. En la clase del día siguiente ella destina un pequeño margen de tiempo al iniciar la jornada para que los alumnos lean de sus cuadernos las respuestas recogidas con las preguntas trabajadas en la clase, sólo algunos alumnos que realizaron la tarea leen con la ayuda de la profesora; así concluye este proceso y la profesora inicia una nueva actividad agrupando a los niños en hombres y mujeres para que vayan solucionando problemas matemáticos que empieza a dictar en la pizarra.

Otro elemento detectado en la aplicación de los módulos para la enseñanza de la lectoescritura es que hay un paulatino proceso de apropiación de éstos por cada uno

de los profesores a su manera, al igual que los alumnos. Incluso, en el caso de los alumnos, hemos detectado el inicio de un proceso de conocimiento y familiarización con los módulos de aprendizaje. Este mismo hecho parece generar algunas dificultades en la comprensión de la escritura quechua en los módulos, por parte de los alumnos, quienes en varios pasajes del análisis de las clases estudiadas se muestran preocupados por este tema. Un extracto de lo ocurrido en una clase de tercer año respalda lo mencionado:

El profesor "C" camina por los diferentes grupos distribuyendo el módulo 6 de lenguaje (Qillqakamana). Luego, se para cerca al grupo de Limberth y pide que todos abran el módulo.

P: **¿Tawa raphita kichariychik a ver?** 'Abran la página cuatro a ver?'

A: **Imataq chay mana puni atinichu** 'qué es eso, no puedo siempre' (protesta Wilder al referirse a la palabra)

A: **Raphi nin...raphi...mana puni atinichu!!** 'hoja dice...hoja...no puedo siempre' (en tono de enojo y preocupación)

P: **¿Letrapi ima nin?** 'qué dice en la letra?' /Mostrando la pag.4-5 del módulo/

As: **Wayra simi!!!!.** '*radio emisora*' (F490-G4P4-490)

Finalmente, se hace evidente que en estas aulas se ha iniciado la introducción de elementos curriculares y de organización pedagógica como ser la organización del aula en grupos de nivel y el manejo de los módulos. Sin embargo, desde nuestro punto de vista creemos que falta trabajar y aclarar con los profesores el marco conceptual que los interrelacione y englobe como un todo. Se ha puesto en marcha el programa de transformación en las aulas bilingües de la escuela de Rodeo, sin aclarar a los docentes uno de los conceptos claves para guiar la práctica docente y la dinámica áulica que se desea: la organización de la práctica pedagógica a partir de proyectos como uno de los componentes de la gestión pedagógica. Para ser coherentes, aunque se observa que se inició el manejo de los proyectos de aula en la enseñanza de la lengua, estas prácticas todavía parecen nuevas en la acción pedagógica de los docentes en las aulas de la escuela de Rodeo.

## TÍTULO 5: SUJETOS Y ACTORES DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA:

### INTERACCIONES DENTRO Y FUERA DEL AULA

---

#### Introducción

Ha quedado ya demostrado que en las clases, los alumnos reciben diferentes tipos de atención por parte de profesores y profesoras y que la misma es generadora de diferentes procesos de comunicación e interacción de características particulares (ver cap. 2).

En este contexto, nos preguntamos si la escuela como organización está generando procesos de gestión pedagógica para que los alumnos aprendan a ejercer el derecho y la responsabilidad que requiere la participación en las decisiones que les incumbe, y si en sus aulas encuentra el clima, el tiempo y el espacio adecuados para ejercerlos: “una cosa son los fines que el sistema social marca para la escuela y otra, a veces bien distinta, los efectos que esta escuela tiene sobre los sujetos a los que debe socializar” (Rivas 1992:79 citado por Bardisa 1997:42).

#### 1. Cuando la gestión silencia o amplifica las voces de sus actores

La nueva organización pedagógica, propuesta por la RE, considera que ésta debe constituirse en un espacio participativo, en el que el profesor desempeña el papel de generador de prácticas pedagógicas innovadoras y ambientes de colaboración e interacción permanente (Cf. SNE 1997).

En la escuela de Rodeo tal interacción se organiza mediante lo que se ha llamado “estructuras de participación”. Durante las clases se distinguen diversas situaciones y formas de comunicación en términos de quienes interactúan y de qué manera lo hacen, en torno a determinadas tareas o actividades que cumplir.

#### Situación 1:

Son las 9:37. La profesora “A” trabaja con sus alumnos la lectoescritura de palabras y oraciones en la clase de lenguaje y comunicación.

P: **Jukpi killqaychik. Killqankichik** ‘escriban en uno’. Escribe: **wakaq pupun** ‘el ombligo de la vaca’.

P: **Iskayta killqana jukpi** ‘escribamos dos en uno’ (hace dos rayas) -----

Un niño[Nelson] que ha pasado a escribir en la pizarra ha terminado una oración. La profesora no se fija en lo ocurrido, el niño opta por retirarse silenciosamente sin recibir ninguna aprobación o desaprobación de la profesora.

Seguidamente, la profesora se acerca a la pizarra y pide que todos atiendan.

P: Q' alitunchik ñawisunchik. Mana atiqkuna sumaqta qawariychik 'Todos vamos a leer. Quienes no pueden vean bien'.

La profesora escribe en la pizarra sin tomar en cuenta la oración escrita por Nelson a pedido suyo. Luego, hace leer a todos señalando con la mano lo que ella ha escrito.

As: **Wakaq!!!!...pu...pun !!!!** 'el ombligo de la vaca' (repiten en coro)

(F041-P1G1-41)

De esta misma forma, en tres o más ocasiones consecutivas, la profesora no toma en cuenta lo escrito por las alumnas y alumnos en la pizarra. En otro momento, alguien borró todo lo escrito por los alumnos dejando sólo lo realizado por la profesora en la pizarra; no supimos si lo hizo la profesora o alguno de los alumnos. Sin embargo, en el hecho encontramos la actitud "tradicional" de la profesora frente a sus alumnos en el aula.

Como sucede en la situación descrita, la profesora generalmente suele invitar a sus alumnos a escribir en la pizarra como una manera de trabajar con todo el curso y luego apoyarlos individualmente. En el análisis, esta actitud práctica o de acciones frente a los alumnos, va acompañada de expresiones de ánimo, alegría y sonrisas; por lo tanto, no condice con la actitud que asume hacia los alumnos en la conducción de la clase, posiblemente por la carga que la profesora todavía tiene de su experiencia de maestra interina en escuelas en las que enseñaba con el anterior sistema.

Estamos hablando de una actitud que, aunque no es la norma, en la práctica genera una clase cuya estructura típica es asimétrica; en ella, la profesora inicia, dirige, controla, comenta, da turnos; a la vez, exige y aprueba o desaprueba la respuesta verbal o escrita de los alumnos. Como se puede ver, en la situación presentada, los alumnos son vulnerables ante la crítica o reprobación de la profesora; ellos "no saben", mientras que la profesora por definición institucional "si sabe", ella es quien no se puede equivocar y por tanto vale lo que dice y hace; en definitiva es la autoridad en la clase.

## Situación 2:

La profesora “B” continúa la clase.

Vismar nuevamente sale a la pizarra y escribe:

Jatun qillqawan

P: Vismar ya ha puesto, pongan... pongan. **Qallarinanchik tiyanb** ‘tenemos que empezar’ (en tono de aliento).

Otro niño que camina lentamente, se pone a la pizarra y escribe: **Qallarinanchik** ‘Debíamos empezar’

Vismar nuevamente sale y completa la oración escrita por su compañero con **tiyan** ‘tenemos’

Luego, la profesora, que sigue con atención, escribe en la pizarra completando la oración y repitiendo **suti...ku...na...ta** ‘nombres’ (pausado).

Los alumnos repiten en coro.

As: **Su...ti...ku...na...ta!!!** ‘los nombres !!!’ (en coro)

Cuando terminan de leer, algunos alumnos se ofrecen a salir a la pizarra

As: Yo!!..yo profesorita!!...yo!!...yo!! (F429-G2P2-429)

Con las mismas características descritas, esta clase continúa su desarrollo con una dinámica en la que de manera coordinada, profesora y alumnos, van construyendo en la pizarra el ejercicio iniciado. El análisis nos lleva a detectar que, con similares expresiones a las de la profesora descrita en la situación 1, la profesora “B” normalmente se muestra muy cordial y tolerante con los alumnos, tal actitud, expresa una coherencia con su práctica áulica.

Como se muestra en el extracto de la situación 2, la profesora al complementar las acciones de aprendizaje que emprenden los alumnos y alumnas en la clase, amplifica la intervención de los alumnos, de esa manera asume el deber de motivar y desafiar a los alumnos en la construcción de sus conocimientos en el aula.

Producto del tipo de interacciones que se generan en las aulas bilingües, los alumnos van construyendo valores, modos de comportamiento, roles propios de su sistema social y tipos de liderazgo que influyen en las formas de interacción y de comunicación de los alumnos con profesores y profesoras en la clase. Tratándose de una clase bilingüe este debe ser uno de los aspectos a reflexionar respecto a la labor docente y el sentido de la EIB en espacios áulicos.

## 2. Romper la asimetría entre sujetos: otra forma de gestión en el aula

De hecho, las aulas de la escuela de Rodeo están llenas de múltiples experiencias favorables para los alumnos, por ejemplo se puede ver la preferencia de los profesores por variadas formas de aprendizaje, el respeto en el uso del tiempo de los alumnos, la cooperación en el aprendizaje y respeto a la autonomía de los alumnos, entre otros.

Este tipo de experiencias áulicas da lugar a situaciones en las que los profesores modifican, en la práctica, su relación predominante y establecen otras formas de participación de los alumnos en la clase. Unos profesores, como es el caso del profesor “C”, al brindar más atención y al organizar cierto tipo de actividades, de hecho rompen la relación asimétrica con los alumnos:

Son las 10:35. En este momento veo entrar al profesor “C” al aula vestido de campesino. Tiene el pantalón de color negro doblado hasta las rodillas, lleva un **ch’ulu** ‘gorro’ bastante colorido con motivos del norte de Potosí /quizá porque el uso del profesor tiene esa procedencia/ una camisa blanca, una chalina de lana amarrada en la cintura y un **q`ipi** ‘bulto’ de aguayo en la espalda. Una vez que ingresa a la clase empieza a generar una especie de diálogo con sus alumnos, empezando por el saludo.

P: Buenos días alumnos!!. **¿Yachankichikchu maymantatak kani?** ‘¿Saben de donde soy?’

As: (...)

P: Puriykachachkani visitaspa escolasta ‘Estoy caminando visitando escuelas’

As: Potosí... Oruro... La Paz... !!!! (los alumnos responden en coro)

P: **Pitaq kayta ruwanman?** ‘Quién haría esto? /Mostrando su aguayo/.

As: **Warmis!!!!** ‘las mujeres!!!!’

P: **¿Warmislla?** ‘Solo las mujeres?’

As: **Qharispis!!!!** ‘Los hombres también!!!!’

El profesor mantiene una comunicación fluida con sus alumnos, los niños y niñas se muestran muy inquietos e interesados por participar de la actividad haciendo un cambio de voces, expresiones, movimientos y nuevamente lanzando otras preguntas.

P: **¿Imapaqtaq kay lliklla?** ‘para que es este aguayo?’

As: **Papa q` ipinapak!!!!** ‘para cargar papa!!!!’

P: **¿Imapaqwan?** ‘¿para qué más?’

As: **T`antata apanapaq!!!!** ‘para llevar el pan !!!!’

Mientras va preguntando, insistiendo en el para qué de las cosas, los alumnos que escuchan con atención se muestran bastante motivados. En este momento

el profesor, que parece darse cuenta de la situación, aclara que todos van a trabajar con el módulo de lenguaje.

P: **Kunan astawan yachasunchik kay p'anqasninchikta ñawirispa** ¿ya? 'Ahora vamos a saber más leyendo este nuestro libro [se refiere al módulo] ¿ya?'

Coge los módulos de lenguaje "Kipukamana 6" y los reparte a todos los alumnos.

Esta forma básica de participación de los profesores en la motivación y generación de un clima favorable para el aprendizaje de los alumnos en la clase, nos ha llevado a la constatación de que ayuda en la creación de condiciones y espacios para la construcción de conocimientos en el aula. A la vez, provee el armazón de distintos estilos de tratar a los grupos, que pueden ser muy formales, veladamente agresivos, o más bien afectuosos y respetuosos de los alumnos. Esta última forma parece ser la más común en la práctica de los profesores analizados.

Sin embargo, se constata también que llevar adelante clases de este tipo, tiene mucho que ver con las capacidades individuales que los profesores han desarrollado, ya sea, durante su formación u otro tipo de eventos de capacitación. Este es el caso del profesor que analizamos, por ejemplo el toca instrumentos de cuerda, siempre se le ve animando eventos de extraenseñanza que se organizan en la escuela, presenta sus planes de clase con gráficos decorativos, e incluso ha sido profesor interino de música en la misma escuela.

### **3. Los alumnos y la gestión: ¿Quiénes participan más?**

En las clases también existen otras "estructuras de participación". La más notable es la que se construye entre los mismos alumnos. En general, en las aulas estudiadas los alumnos tienen un amplio y constante margen de interacción horizontal. Se explican o ayudan entre sí partes del contenido curricular que intenta transmitir la escuela y que no es entendida por todos; en ese proceso, se distingue un margen diferenciado de participación marcado por las frecuencias de intervención de niñas y niños en las actividades de la clase.

Los datos que vamos a considerar consisten en una transcripción literal de medio período de clase grabado en video (veinte minutos de duración), con el tercer año del primer ciclo de primaria. La clase ha sido escogida entre 26 clases registradas por Adan Pari con quién compartimos las aulas de la escuela de Rodeo como parte de un estudio de investigación-acción. La clase de ese día, compuesta por veintiséis alumnos: catorce niños y doce niñas, correspondía al área de Lenguaje y Comunicación y fue desarrollada por la profesora "D".

## Los turnos de interacción

Comenzaremos el análisis con un desglose numérico de los turnos de interacción que se produjeron durante la clase. En el cuadro que presentamos más abajo puede verse que, cuando se toman como categorías los niños intervienen más que las niñas en la clase; en este caso, 18 intervenciones se pueden atribuir claramente a los niños y sólo 9 a las niñas.

<b>Intervenciones de la profesora</b>	<b>98</b>
<b>Intervenciones del alumnado como conjunto</b>	<b>9</b>
<b>Intervenciones del alumnado en parte</b>	<b>13</b>
<b>Intervenciones de los niños</b>	<b>18</b>
<b>Intervenciones de las niñas</b>	<b>9</b>
<b>Total</b>	<b>147</b>

Dado que en el desarrollo de la clase, la profesora tiene la tarea de asignar los turnos para las intervenciones (Cf. McHoul 1978 y Edwards 1981 citado por Woods 1995:84), de las cifras presentadas en el cuadro puede inferirse una visible preferencia por la interacción con los alumnos. Según nuestro análisis, la responsabilidad de los desequilibrios entre niños y niñas, en parte, descansa en la profesora “D”, aunque en observaciones de otras clases ella trata de mantener un equilibrio entre ambos.

Si bien los datos arriba considerados no contradicen directamente esta explicación, hay otros aspectos de la clase, en los que son más determinantes el papel que desempeña el propio alumnado en la consecución de estos desequilibrios entre niños y niñas. Al respecto, investigadoras feministas recientemente han emitido otras formulaciones directamente relacionadas con las categorías de interacción que pueden servir para nuestro análisis. Aquí tomamos en consideración las aseveraciones que se hacen respecto a que los niños están más dispuestos que las niñas, por ejemplo, a hacer preguntas, a facilitar información y acaparar el tiempo de la profesora.

Sin embargo, no siempre son todos los niños quienes monopolizan las interacciones en la clase; de hecho, algunos niños tienen un número de intervenciones menor, o no mayor, que el de la mayoría de las niñas. Este desequilibrio entre niños y niñas se debe manifiestamente a una pequeña minoría de alumnos que tienen un número desproporcionadamente alto de intervenciones en la clase.

Precisamente, a través de algunos extractos de la dinámica áulica en la clase que transcribimos y analizamos a continuación, podremos darnos cuenta de algunas interacciones por las cuales los niños han podido tener un elevado número de intervenciones.

### Extracto 1

P: A ver Vismar, chay p´anqaykita apamuy *‘a ver Vismar trae tu cuaderno.*

P: Chay yupasqanta ñawiripuwasunchis pay a ver, allintachus ruwan manachus *‘lo que ha contado nos va a leer él a ver’.*

P: Sinchiwan, **ya sayay sayay chaypi** *‘fuerte, ya párate párate’*

P: Kunan **‘man’ k´askaqkunata, chay k´askachisqaykikunata ñawiy** *‘ahora lo que completaste, eso que has completado lee’*

Aos: **Mujuman** *‘a la semilla’*

P: **Ch´insitu, ñawichkan** *‘silencio, esta leyendo’*

Aos: **Arawikunaman qillqakamanaman** *‘a los cuentos a los escritos’*

Aas: **Khipukamanaman** *‘a los números’.*

Aos: **Khipukamanaman** *‘a los números’*

P: **Uyarillaychik pero a** *‘escuchen nomás pero’*

Aos: Jallma..., jallmayman *‘aporca..., al aporque’*

Aas: **Jallmayman** *‘al aporque’*

Aos: **Jallmayman raphichaman** *‘al aporque al deshierbe’*

P: Ya, **pi lluqsimunanta munanki?** *‘ya, quien quieres que salga?’*

P: **Ch´in kaychis a ver** *‘esten callados a ver’.*

Aos: Janeth *‘Janeth’*

P: Janeth *‘Janeth’*

P: **A ver chay ruwasqanchiktawan ñawiringa** *‘a ver eso que hemos hecho más va a leer’*

As: **Arawikunaman** *‘con las canciones’*

P: **Sinchiwan a** *‘fuerte pues’*

### Extracto 2

P: **Ya, ya Waldo jamuy** *‘ya, ya Waldo ven’*

P: **Ñawinkiñachu qan, ya ñawirinki chay ruwasqaykita** *‘ya has leído tu, vas a leer lo que has hecho’*

P: **Ya, ñawinki a, ñawinki q' alitupaq** 'a, vas a leer pues, vas a leer para todos'

P: **A ver ñawiriy, imamantaq risqa Waldo a ver** 'a ver lee, a que había ido Waldo a ver'

Aos: Uqaman...saraman...taw, tawriman...alwirjaman 'por oca... por maíz, por taw, por tarwi'

P: **Ya alwirjaman risqa**, 'ya había ido por arveja'

P: **ya, waq a ver, Juan** 'ya, otro a ver, Juan'

P: A ver Armando

Aos: **Wakaman** 'por la vaca'

P: **Wakaman, sinchiwan, sinchiwan** 'por la vaca, fuerte, fuerte'

Aos: **Sach'aman...allquman...ur, ur, man** 'a los árboles...por el perro...se, se, cae'

P: **Urquman, ya jukpiwan a ver** 'al cerro, ya otro más a ver'

Aos: **Ñuqa, ñuqa** 'yo, yo'

P: Ya, jamuy, apuray carrerita 'ya, ven, apúrate corre'

Aos: **Tiraque siminchikpi tukukun** 'termina en la lengua de Tiraque'

Aos: **Urquman...llamaman, sach'aman, tataman, mamaman** 'al cerro...a la llama, a los árboles, al padre, a la mamá'

En este extracto Vismar interviene en seis ocasiones, cinco para responder a la profesora y una provocada por la misma profesora para que él designe quién de las niñas quiere que salga para continuar leyendo. En cambio, en el segundo extracto cuatro alumnos (Waldo, Juan, Armando y otro niño no identificado) tienen una intervención cada uno. La profesora invita a cada uno de ellos a hablar y dar una respuesta a la pregunta formulada en la clase anterior. Ella escucha y pregunta de nuevo al siguiente alumno, generando de esa manera diferentes turnos de intervención.

Pasando a un nivel de análisis mucho más general de las interacciones entre alumnos, está claro que las intervenciones de Vismar no tienen un carácter puramente voluntario, sino que son intervenciones generadas por la motivación y las preguntas de la profesora en la clase. De esa forma en este extracto vemos a la profesora y al alumno actuando en colaboración; es decir, preguntando una y contestando el otro. En ese sentido, el tipo o modelo que mejor explica en este caso la distribución de intervenciones no es aquel que asigne únicamente la responsabilidad de la misma a la profesora, sino uno que sea interactivo y destaque los aspectos de colaboración del

comportamiento de la clase, en donde intervienen la profesora con los alumnos en unos casos y los alumnos con las alumnas en otros casos.

#### **4. Los gestores de la gestión pedagógica: interacciones docentes**

En el presente análisis, desde el punto de vista de la gestión pedagógica, las interacciones de los profesores se hace visible en la trama de condiciones en las que éstos realizan su labor. En su realización se objetiva una forma del trabajo cotidiano de los profesores del primer ciclo de primaria; se concreta en la colaboración mutua entre colegas, tanto en actividades de extra-enseñanza como de enseñanza. En este caso, ocurre de manera privilegiada en dos espacios: en las comisiones de trabajo y en las jornadas pedagógicas, ambos relacionados con el trabajo de extra-enseñanza.

Durante nuestra permanencia en la escuela observamos la participación activa de los profesores y profesoras en reuniones, convivencias, encuentros deportivos y otras actividades; sin embargo, el material empírico recopilado no nos entrega suficientes elementos de reflexión sobre los mismos por lo que en este apartado nos ocuparemos solo de las comisiones y las jornadas pedagógicas.

Anteriores estudios han mostrado que el trabajo docente destinado a actividades no directamente vinculadas a la enseñanza ocupa gran parte del tiempo y las energías disponibles de los profesores (Galvez, Rockwell, Paradise y Sobrecasas 1981, Mercado 1986). Asimismo, han develado que el trabajo de extra-enseñanza es necesario para la existencia cotidiana de la escuela, constituyéndose en la infraestructura sobre la que se realiza el trabajo de enseñanza. (Aguilar 1986)

Las actividades de extra-enseñanza ocupan también el tiempo de recreo en el que los maestros organizan trabajos conjuntos, comparten problemas, se ponen de acuerdo sobre alguna decisión para llevarla como propuesta a la dirección, etc. Así, las demandas institucionales del trabajo de extra-enseñanza requieren del trabajo colectivo de los maestros.

##### **4.1. Las comisiones de trabajo**

Las comisiones conformadas al inicio de la gestión escolar, se constituyen en una forma de organización que permiten la participación de los profesores en la gestión pedagógica.

Estas comisiones, formalmente pasan a ser parte de la dinámica de la gestión institucional, ya que aparecen institucionalizadas a través de documentos internos, como este que encontramos en la dirección:

*Son las 10:35. Me encuentro en la Dirección de la escuela, mientras espero al director para hacerle una entrevista, observo en una de las paredes una nómina de profesores que titula "Grupos de comisiones organizado por el plantel docente". La nómina diferencia grupos organizados en cuatro comisiones: comisión pedagógica, comisión sociocultural, comisión de pastoral y género, y comisión económica. (FE1-0190602)*

De todas las comisiones, la pedagógica es la que más componentes tiene (siete), mientras que las tres restantes tienen un componente menos (seis) cada una. En ellas se nota, además, la participación de dos profesores de las escuelas seccionales, mientras que el director, se constituye en el coordinador y responsable de dichas comisiones, ya que no compone directamente ninguna. (R0190602000)

En nuestra estadía hemos observado que la actuación de las comisiones han tenido ritmos diferentes. La comisión económica es la que más frecuentemente hace sus apariciones, ya que se responsabiliza de la administración de los aportes económicos que los profesores hacen para actividades de enseñanza y extra-enseñanza: el campeonato Distrital de básquet y fútbol, el día de la madre, el día del maestro, el dos de agosto y otras.

La participación de los componentes de esta comisión y de los demás profesores es más notable cuando en espacios formales e informales, como la hora de las comidas, ellos brindan y reciben informes económicos de los gastos realizados en el funcionamiento del comedor o las actividades acordadas. Estos informes se repiten sagradamente los días viernes; al finalizar el almuerzo, uno o dos profesores se encargan de leer los ingresos y egresos, así como de consultar qué se hará con el dinero sobrante.

La segunda comisión que sobresale es la pedagógica. La participación en esta comisión de los profesores es muy limitada, ya que para la realización de las tareas o trabajos que la dirección les encarga, solamente son convocados sus siete componentes, el director y, ocasionalmente, algunos representantes de los alumnos y de los padres de familia. Una de las tareas que ha requerido de dos o más reuniones de esta comisión es la elaboración del Proyecto Educativo Institucional, el mismo que fue solicitado al director por técnicos del Ministerio de Educación, luego de su asistencia a un taller de capacitación para directores realizado en Cochabamba a mediados de este año.

Otra forma de participación de los profesores de esta comisión, es la organización de las actividades a realizarse en las jornadas pedagógicas, o el apoyo que brindan planificando y coordinando algunas actividades de animación en eventos pedagógicos y de otro tipo.

Las comisiones que menos intervenciones tienen, o por lo menos son menos visibles, son la socio-cultural y de pastoral y género; aunque, la aparición de la comisión de pastoral y género está siempre inmersa en el inicio de las jornadas pedagógicas, generalmente con una lectura bíblica.

Como se ha visto, llevar adelante estas tareas de extra enseñanza implica que los profesores encargados de comisiones busquen el apoyo de sus colegas. Para cumplirlas, en jornadas largas de más de cinco horas, se hacen múltiples actividades, algunas al mismo tiempo y muchas veces mientras se realizan actividades de enseñanza.

De esa manera, la participación en las comisiones hace que profesores y profesoras sean parte de las decisiones que inciden en la organización pedagógica e institucional de la escuela.

#### **4.2. Las jornadas pedagógicas**

La primera jornada que nosotros hemos llamado a nuestras reuniones mensuales administrativas, lo hemos vuelto en jornadas pedagógicas para no perder el tiempo. (FED10-02501002)

Otro espacio que aparece abierto a la participación de profesores y profesoras, son precisamente las jornadas pedagógicas. Estas jornadas que se realizan periódicamente, cada mes, tienen una duración de cuatro horas o más. Para no cortar las actividades de enseñanza, se las organiza fuera de las horas de clase, generalmente se inician a las dos o dos y media de la tarde.

Cuando llega el día de la jornada pedagógica, planificada generalmente para el primer miércoles de cada mes, se nota un ambiente diferente al resto de las demás jornadas de trabajo. Como su realización es rotativa, es decir en la escuela central y las diferentes escuelas seccionales, se genera toda una movilización para trasladarse y llegar a la escuela sede.

En ocasión de la realización de la segunda jornada pedagógica a la que profesores y profesoras de Rodeo se trasladaban a la escuela seccional Ch'aki Qucha, recogimos un pasaje de algunos pormenores de dichas movilizaciones:

Cerca a la una de la tarde llegan Humberto y Celestina (técnicos de Fe y Alegría) en una movilidad Toyota blanca. Todos nos movilizamos apresurados, unos cierran las puertas de sus habitaciones, otros se encargan de asegurar el comedor, la cocina y otros ambientes. El director nos apresura para que partamos y como en unos cinco minutos ya estamos rumbo a Ch'aki Qucha. La camioneta, doble cabina, ha quedado muy pequeña con las profesoras que se han acomodado en ella y la mayoría de los profesores que van en la carrocería.

Así, avanzamos un poco lento y en medio de risas y alegría. En el trayecto, cerca al cruce a Ch'aki Qucha, encontramos al profesor Isaac quien trabaja en la escuela seccional de Qutani Alto, le recogemos y continuamos nuestro recorrido. En medio camino también están otros profesores y profesoras de Qutani, quienes suben al auto en medio de bromas y algo así como de reclamos: 'claro, a ustedes hasta les recogen de su escuela y a nosotros nada... tenemos que caminar a pie. (F115-E1-115)

Por el sentido que persiguen las jornadas, el de reflexionar, a partir de las experiencias y prácticas áulicas, en estas se plantean contenidos diversos que van desde el reforzamiento en la escritura quechua, la metodología de enseñanza, el manejo de la lengua (L1 y L2), el manejo de los módulos, la forma de integración de las actividades de los módulos con los programas, la planificación, la evaluación y otros temas.

La manera como se plantean las temáticas nacen de las propias expectativas que profesores y profesoras manifiestan al final de cada jornada pedagógica o las necesidades que el asesor pedagógico y el director identifican en contacto con sus colegas. De cualquier forma, su utilidad está claramente definida para brindar los elementos pedagógicos necesarios en el trabajo de los docentes de la escuela.

En este propósito, el director se apoya en la presencia de Benito el asesor pedagógico de la escuela haciendo que este siempre participe y tome parte en la organización de las jornadas junto a él, pues éstas se las hace coincidir con la semana que le toca estar en Rodeo, ya que una semana se ausenta de la escuela debido a que atiende paralelamente a la escuela de Iluri, una sub-central del núcleo de Rodeo.

La importancia de la participación del asesor se explica por el acompañamiento cercano que realiza al trabajo áulico de profesores y profesoras, pues ello le permite identificar lo qué es o no necesario abordar en las jornadas. Respecto a cómo se desarrollan o cual es el proceso que siguen las jornadas pedagógicas, estas tienen la misma estructura procedimental, como nos explica la profesora "B":

A: ¿Puedes describirme como son los talleres de las jornadas pedagógicas?

P: Los talleres empezamos siempre con una reflexión cristiana, después empezamos con el tema central, unas veces salimos a exponer por grupos, los temas que nos dan los técnicos de Fe y Alegría, o nos plantemos nosotros mismos, la comisión pedagógica y el asesor. Luego, analizamos problemas y

reflexionamos sobre nuestra práctica; finalmente tratamos algunos asuntos puntuales. (FEP7-02501002)

Así, la dinámica de las jornadas pedagógicas sigue una misma secuencia, la misma que se hace visible en los procedimientos con que se realizan cada uno de los talleres: 1) control de asistencia, 2) lectura bíblica, 3) lectura del acta anterior, 4) reflexión pedagógica, y 5) varios.

En cuanto al enfoque de las jornadas, el director y el asesor, coinciden en orientar a éstas por una aplicación práctica. Así, nos confirma una expresión manifiesta por el director de la escuela al finalizar la segunda jornada:

*Son las 6:35 p.m. El Director vuelve a tomar la palabra y manifiesta: De la experiencia han salido cosas bonitas... como compañero les insinúo que practiquemos y no esperemos que alguien nos diga o llame la atención. (F143-E2-143)*

En el enfoque de otros profesores sobre las jornadas, estas deberían constituirse en espacios que sirvan para identificar y tratar problemas de la escuela. En parte, esta preocupación ha sido incorporada en las jornadas ya que, al finalizar, es costumbre que el director presente o consulte el tratamiento de aspectos administrativos institucionales: las fechas cívicas, el manejo de planillas de evaluación, etc.

Los espacios informales de las jornadas pedagógicas se constituyen en espacios donde los profesores se acercan e intercambian no sólo aspectos de extra-enseñanza, sino también de sus experiencias educativas. Uno de estos espacios, son por ejemplo los cierres de jornada que terminan casi siempre en una comida y, luego, las caminatas de retorno a la escuela:

*La profesora de la escuela de Ch'aki Qucha nos anuncia que nos sirvamos la cena. Evidentemente, todos recogemos nuestros platos, es un "picante de pollo" y nos servimos conversando unos con otros sobre temas del taller o de otros que son de interés común. Luego, los profesores de la escuela central empezamos a caminar en fila india rumbo a Rodeo. La noche está un poco oscura, pero como hay varios profesores que conocen el camino de retorno caminamos seguros, conversando de diferentes temas o del taller, haciendo chistes, cuentos, etc. y llegamos sin problemas a la vivienda y nos dispersamos a nuestras habitaciones a descansar. (F143-E2-143)*

Durante el tiempo de nuestra permanencia en la escuela, las jornadas pedagógicas se realizaron periódicamente; en cuanto a su utilidad, en conversaciones espontáneas con profesores, profesoras y el director se percibió la satisfacción por las mismas. Cada una de las jornadas son diferentes en cuanto a participación; pues, cuando los temas son interesantes los profesores participan activamente, mientras que cuando algún tema no les interesa mucho es cuando exigen concluir el mismo arguyendo que

ya es tarde y que tienen tareas que hacer para su clase del día siguiente u otros compromisos.

De todos modos, la mayoría de los profesores y profesoras son bastante jóvenes y por su reciente experiencia de trabajo en la escuela, demuestran mucho interés en aprender; como nos dijo el director: “más que todo, es aprender en conjunto, desde nuestros errores, de esa manera se reflexiona e intercambia bastante”. (FED10-02501002)

De esa manera, los talleres de las jornadas pedagógicas abren diferentes canales de comunicación, de profesores con profesores, de profesores con el director, de profesores con el asesor pedagógico, y permiten compartir y reflexionar experiencias pedagógicas que se generan en la escuela central y las escuelas seccionales

Finalmente, las jornadas pedagógicas cargan sobre sí muchas expectativas de los profesores, de la dirección y de la asesoría: son un espacio de balance y evaluación del trabajo que se está realizando en el mes, de asesorías y orientaciones, de coordinación de equipos, de programación e innovación curricular, además de un espacio de planteamiento de críticas a la dirección de la escuela, y de esta hacia los profesores y la asesoría. En suma, se trata de una forma de hacer gestión pedagógica en el contexto del aula y la escuela bilingüe.

### **A manera de balance de los resultados**

Motivados por la invisibilidad de los resultados que se vienen dando en las propuestas de la Reforma Educativa, de los propios profesores, de sus directivos y otros gestores de la educación en escuelas del programa de transformación con modalidad bilingüe, decidimos conocer qué estaba pasando en la práctica de dichas escuelas del área rural de Cochabamba. Desde nuestra llegada a la comunidad de Rodeo, nos encontramos con hechos tal vez cotidianos para muchos de los actores que forman parte de dicha escuela, pero desconocidos para quienes hacen de planificadores y gestores de la EIB en el país. Esta realidad, es la que en todo el estudio hacemos explícito a los ojos de quienes se interesan por saber lo que está pasando en dichos contextos áulicos.

La escuela de Rodeo, se constituye en una de las primeras escuelas de la región de Tiraque en ser parte del proceso de Reforma Educativa iniciada en 1996. A pesar de tener una doble relación institucional con el sistema de Fe y Alegría, así como con el sistema educativo formal estatal, no cuenta con una infraestructura acorde al proceso transformador iniciado en ella. Producto de esa situación, las condiciones infraestructurales ( no solo el referido a ambientes, sino también el de los materiales educativos) no son los aconsejables ni guardan relación con las exigencias de las políticas y estrategias del programa de mejoramiento, mucho menos con el de transformación.

Gran parte de la experiencia de gestión pedagógica recogida tiene que ver con el esfuerzo e intento de los profesores por hacer de su aula un espacio que posibilite los procesos de enseñanza y aprendizaje, por ello hemos encontrado serios intentos de introducir la lengua materna en la enseñanza, la textuación del aula, el trabajo con los grupos de nivel, el uso de los módulos, etc. Sin embargo, estos intentos no están acompañados de los ingredientes necesarios y fundamentales que hagan de dichas experiencias verdaderos procesos pedagógicos para la innovación y el cambio educativo.

En el desarrollo del trabajo de análisis, el concepto de gestión pedagógica adquirió un contenido más amplio. Inicialmente nos limitamos a hablar de organización

pedagógica a partir del término usado por la RE, paulatinamente fuimos encontrando que la gestión pedagógica va más allá de lo organizativo (del espacio y del tiempo en el aula). La gestión tiene también que ver con los valores y la consolidación de ciertos hábitos con los cuales los alumnos llegan a su proceso de socialización en la escuela; es decir, qué estrategias de reproducción usan en su clase. Finalmente, ambas denominaciones (organización y gestión) se fueron integrando como referente para un análisis de los procesos estudiados.

El análisis de la gestión pedagógica en el área de Lenguaje y Comunicación lo hicimos desde la perspectiva micropolítica; esta nos permitió conocer que se está iniciando poco a poco un significativo proceso de reconstitución organizativa y curricular de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como resultado del nuevo enfoque pedagógico que se le da a la enseñanza de la lengua (L1 y L2) que por el momento ocurre en el primer ciclo de primaria del programa de transformación.

En los cuatro casos estudiados, los profesores reflejan en su trayectoria formativa conocimientos respecto a concepciones sobre la lengua que colocan a los alumnos en el centro de las actividades y orientaciones didácticas. Al mismo tiempo, son todavía portadores de procedimientos y recursos pedagógicos receptivos o de memorización y repetición, no por su actitud hacia lo nuevo, sino más bien por encontrarse en una estructura institucional organizativa que induce a ello. De cualquier manera, estamos ante el predominio de una gestión pedagógica que ligado a estrategias cognitivas, propician procesos de aprendizaje poco significativos, donde la lectura en coro y la repetición son los recursos cognitivos a los que muy fácil y frecuentemente acuden los profesores.

Si nos atenemos a las actitudes frente a las nuevas orientaciones de organización pedagógica manifestadas por los profesores de la escuela de Rodeo, estaríamos en condiciones de manifestar que allí ocurren cambios favorables a la enseñanza en el área de lenguaje y comunicación, así como la introducción del quechua como lengua indígena; es decir, una paulatina pero creciente aceptación del modelo de EIB, al menos en términos discursivos y actitudinales. Los profesores están concientes de la importancia de reorientar su proceso de gestión pedagógica a partir de las recomendaciones de la RE, pero con dificultades pueden llegar al terreno de las aplicaciones. Por ello, consideramos necesario un trabajo mucho más cercano de capacitación y asesoramiento intraáulico.

En realidad, existen evidencias de que la aceptación y formas de aplicación de la nueva organización pedagógica, por parte de los profesores, se manifiesta con parámetros diferentes a las que se manejan desde las instancias de la RE o la investigación académica. Para los profesores, es un desafío permanente el dialogar con las políticas y las normas educativas institucionales para construir en ese diálogo nuevas estrategias que le permitan proseguir su tarea de enseñanza.

Las prácticas docentes observadas y analizadas muestran experiencias muy específicas de los profesores frente a la nueva organización pedagógica, a partir de las cuales se deduce que el sentido de la gestión pedagógica es muy abierto y hasta a veces quizá también muy ambiguo en el accionar cotidiano y la interpretación de los profesores y de los asesores pedagógicos. De este modo, encontramos por ejemplo, que los procedimientos metodológicos didácticos no se relacionan con la normatividad establecida desde la RE por medio de diferentes instancias como la asesoría, la dirección de la escuela o la Dirección Distrital de Educación. Más bien reflejan efectos de mejoramiento del trabajo áulico y de gestión, a través de las jornadas pedagógicas y de las comisiones de trabajo que se han organizado internamente en el que también participan y juegan un rol importante el director y el asesor pedagógico.

El aspecto de las interrelaciones, uno de nuestros centros de interés en el estudio, revela las condiciones favorables hacia el diálogo, la escucha y el trabajo cooperativo dentro del aula. Gracias a estas interrelaciones los profesores pueden desarrollar experiencias de enseñanza de la lengua (escrita y oral) haciendo uso de las condiciones propicias o del clima áulico participativo que crean al acercarse abiertamente a sus alumnos. Este aspecto valorativo, que tiene que ver con las actitudes de los profesores y de los alumnos en el aula, demuestra el hecho de que para determinar el grado de aceptación y aplicación de determinadas políticas y normas de gestión pedagógica, es necesario tener en cuenta las concepciones, expectativas e intereses de los principales actores de la educación en sus contextos particulares.

Nos hemos aproximado a conocer y comprender los márgenes de autonomía que tienen los profesores, sus autoridades y otros gestores en las escuelas con modalidad bilingüe y que forman parte de los programas de la RE. Dicho carácter de autonomía se expresa en los diferentes ritmos y formas de llevar adelante la gestión pedagógica en los procesos de enseñanza por parte de los docentes en el aula. La débil presencia estatal en las escuelas de transformación con modalidad bilingüe es una de las explicaciones que encontramos, ya que a pesar de la presencia del asesor, su apoyo

es discontinuo y relativamente escaso, por la forma como este tiene que atender paralelamente dos núcleos que cuentan con cerca de diez escuelas seccionales y tienen problemáticas y necesidades diferentes.

A manera de ejemplificar la débil presencia estatal en las escuelas de transformación, llama la atención que en el tiempo del presente estudio no nos hayamos encontrado con la presencia de ningún técnico, ni mucho menos autoridad del distrito, solo en una ocasión con autoridades municipales quienes, por presión del sindicato de la comunidad de Rodeo, llegaron a una reunión comunal para escuchar el pedido de la incorporación al POA de un presupuesto destinado a la construcción de aulas para la escuela central y las escuelas seccionales que tienen peores condiciones en su infraestructura.

Otro aspecto importante de la gestión pedagógica en la enseñanza del área de lenguaje y comunicación es el nivel de formación o preparación profesional de los profesores bilingües. Tres de los cuatro profesores/as observados durante la investigación estudian su licenciatura, dos en EIB en la Universidad Mayor de San Simón y, una, en la Universidad Católica Boliviana. De alguna manera, sus prácticas docentes, nos muestran la influencia que ha tenido su formación en la normal y ahora en la universidad. De todos modos, aún considerando esta condición importante para el desarrollo y la aplicación de las políticas y las normas educativas de la RE dirigidas a modalidades bilingües y para poblaciones indígenas, como parte del proceso de gestión pedagógica, no existen todavía las mejores condiciones para garantizar la atención a los múltiples factores de tipo pedagógico que atañen a la EIB.

En nuestras primeras aproximaciones a la comunidad de Rodeo, antes que el ámbito netamente áulico, hemos podido observar y recoger de sus autoridades y de los comunarios, la existencia de evidencias de la aceptación de la EIB por parte de los padres de familia, las mismas que cuando tienen una relación con la escuela, se manifiestan con parámetros como el ir a la escuela a interrogar a los profesores y conocer el avance en el aprendizaje de sus hijos. Aunque, dijimos que esta no es una constante, sin embargo, tal como lo presentamos en dos focos de observación, la presencia de estos actores, forma parte también de la necesidad que plantea la RE de hacer cada vez más partícipes a los padres de familia, no solo en la gestión institucional, sino en la gestión pedagógica que tiene que ver con los aprendizajes de los niños en la escuela bilingüe.

En enfoque etnográfico que usamos, nos permitió abrir el análisis de la función de la gestión pedagógica en las aulas del programa de transformación con modalidad bilingüe, pero sobre todo conocer no solo lo que pasa cuando los profesores intentan organizar su sala de clase, sino también las difíciles relaciones sociales, políticas e ideológicas que se suceden en los rituales de su interior. Mediante la observación y las entrevistas a profundidad se pudo demostrar la función de diferenciación y de selección de la escuela, de allí la importancia de estudiar estos procesos de clasificación y formación de identidades sociales en contextos áulicos y locales que nos permite también ver cómo se construye en la cotidianidad de la escuela el conocimiento y las actitudes y valores entre los profesores, los alumnos, padres de familia y autoridades educativas de la escuela. Desde esta perspectiva, hemos mostrado que una de las funciones que cumple la gestión pedagógica va más allá de su uso técnico administrativo y adquiere un valor también educativo y pedagógico.

En la implementación de la propuesta de organización pedagógica actual de la RE, los cambios que se proponen no son nada fáciles de llevar adelante en la práctica, precisamente porque el sistema educativo estatal actual carga todavía en sus niveles de dirección y de supervisión prácticas de tipo netamente administrativo, descuidando de esa forma el sentido pedagógico de la dirección, la organización y la gestión pedagógica en la escuela. Pues, a pesar de los esfuerzos que hace el asesor pedagógico y la dirección por innovar, la situación áulica parece esperar mucho más que eso. En este contexto vale la pena preguntarse si, antes de introducir nuevos materiales didácticos (módulos, grabadoras, bibliotecas de aula, etc.) hubiese que pensar en una nueva visión en todos los niveles que tienen que ver con la gestión de las escuelas.

Desde 1996, año en el que la escuela pasa a la administración de Fe y Alegría, el programa de transformación curricular ha sido iniciado en la escuela central del núcleo escolar de Rodeo acompañado de nueva visión de organización pedagógica, centrando el accionar docente en el niño como sujeto del aprendizaje a través de una serie de prácticas para facilitar la apropiación y participación del alumno en el proceso educativo; estamos hablando por ejemplo de la pedagogía de proyectos de aula como eje central de sus aprendizajes; se habla de partir de los conocimientos previos de los alumnos; por último se habla también de la constitución de grupos de nivel de manera planificada que permita generar procesos de aprendizaje no sometidos a tiempos homogéneos e institucionalmente determinados (horarios mosaico). En el caso de la escuela central de Rodeo, a pesar de existir un PEN que atiende los componentes

pedagógico curriculares e infraestructurales, la falta de una real aplicabilidad o capacidad de ejecución del mismo, o la desvinculación de dicho proyecto institucional con la dinámica de la escuela y el trabajo docente en el aula, ha llevado al desarrollo de una política de gestión pedagógica que consiste en la combinación de enfoques, por ejemplo en la enseñanza de la lengua (escrita y oral) (Ver Cap. 4). En otras palabras, se genera una práctica docente híbrida caracterizada por la combinación de enfoques, modelos y esquemas ya sean de enseñanza o de planificación en la gestión pedagógica en el aula.

En cuanto a la organización de los alumnos en el aula, es decir la propuesta de organizar grupos de nivel, los profesores organizan su aula en grupos de trabajo, mediante los cuales se instituyen procesos de diferenciación entre alumnos al interior del aula (Ver Cap.2), fuertemente marcada por las expectativas y el habitus de los profesores, más que orientaciones y criterios comunes de funcionalidad pedagógica que lleve a una planificación también de la constitución de los grupos de alumnos como parte fundamental de la gestión pedagógica. Este mismo hecho provoca que los profesores trabajen y organicen su tarea de enseñanza tomando como parámetro de avance del curso los grupos de referencia (buenos y malos alumnos), más que las necesidades de cada grupo y de cada alumno.

De manera general podemos concluir que las políticas nacionales, en este caso de organización pedagógica, y los procesos de aplicación o concreción curricular, la dinámica aúlica y la práctica docente han entrado en juego de la mano de un nuevo discurso pedagógico y de reforma de la realidad escolar local sobre una práctica escolar que soporta aún en sus espaldas un sistema de dirección y administración tradicional, una práctica docente dispuesta a innovar y cambiar por el desafío de maestros jóvenes. Una vez más el sujeto niño indígena asume toda la responsabilidad por su aprendizaje, mientras espera que los gestores de la educación le brinden mejores posibilidades.

### **Algunas perspectivas de investigación**

Los temas tocados con la presente investigación nos aportaron varios elementos que podrían ser tomados como objetos de estudio. Un eje de investigación está vinculado a la relación existente entre la gestión institucional de la escuela y la gestión pedagógica del aula. Puesto que la RE hasta la fecha ha avanzado en la elaboración de los Proyectos Educativos de Núcleo (PEN) y los proyectos educativos de aula, los

profesores se encuentran con una fuerte barrera administrativa que en su lógica tradicional, no les permite avanzar mucho más allá de lo que la normativa establece.

Un segundo eje investigativo, tiene que ver con la forma cómo los profesores incorporan los conocimientos propios de los niños y niñas indígenas en el momento de llevar adelante su gestión pedagógica y que guarda estrecha relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aunque este fue nuestro primer objeto de estudio, el tiempo y las circunstancias de funcionamiento y otro tipo de dificultades no nos permitieron compenetrarnos en el tema. Sin embargo, exploramos ligeramente la relación simbólica (**yachay munachi** ‘ hacer querer el saber’) del saber de los niños/as de Rodeo con los aprendizajes de la escuela.

Otro tema que puede desprenderse del análisis que realizamos en esta investigación, se refiere a las condiciones particulares en las que el asesor pedagógico realiza su trabajo de gestión pedagógica y las implicancias que tiene el mismo en el trabajo áulico de los docentes. Los profesores tienden a llevar adelante acciones tal cual el asesor pedagógico ha recomendado, ¿qué implicaciones tienen las condiciones particulares de trabajo del asesor en la capacitación y el acompañamiento de los profesores?, es lo que se debe investigar.

## CAPITULO 6: RECOMENDACIONES Y PROPUESTAS

---

Para que los procesos de gestión pedagógica sigan un desarrollo formativo en el aula y las escuelas de transformación con modalidad bilingüe, es necesario fortalecer el concepto mismo de organización pedagógica y promover para ello reflexiones de los equipos de docentes, de directores, asesores y otras autoridades educativas a partir de experiencias que se llevan adelante en el marco de las innovaciones y criterios de gestión propuestas por la RE.

La actitud de los profesores al diálogo y respeto a los niños, tomando en cuenta las posibilidades que se crean poniéndose en la situación de quién sabe escuchar a los demás */uyaririkunachik/*, es un componente fundamental de un estilo de gestión pedagógica que más que los procedimientos administrativos, reliva el sentido pedagógico de la enseñanza y del aprendizaje del aula bilingüe.

Para cumplir este rol, los profesores requieren entrar en procesos de reflexión-acción de sus procesos de gestión que le permitan, a tiempo que apreciar su propia experiencia, introducir cambios en ella. Esto por supuesto pasa por hacer que, en vez que los profesores escuchen por ejemplo conferencias magistrales sobre la organización pedagógica, los equipos de docentes y de asesores reciban buenos entrenamientos sobre estas nuevas formas de hacer gestión.

Una capacitación en los procedimientos de la investigación educativa con enfoque etnográfico, podría preparar a los profesores a ser buenos observadores e interesarse por los procesos pedagógicos que desarrollan en el aula bilingüe, y basándose en ello, recoger, seleccionar y proponer estrategias de gestión pedagógica que permitan mejorar o cambiar su trabajo de enseñanza.

De esta manera, del tradicional gestor y administrador del aula, se convertiría en un observador y facilitador activo, capacitado para generar procesos áulicos y la toma de decisiones a partir de las necesidades de aprendizaje de los alumnos en la escuela bilingüe.

La gestión pedagógica en la educación intercultural bilingüe, debe tomar en cuenta las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas indígenas a partir de su contexto local, más que aquellas necesidades de aprendizaje solamente universales. Esta

práctica, podría ayudar a la generación de múltiples alternativas de gestión pedagógica superando la rigidez de la normativa institucional.

Los directores, al igual que otros gestores de las escuelas en transformación con modalidad bilingüe deben entrar al proceso de gestión pedagógica en todos sus momentos (planificación, seguimiento y evaluación), dotándose de nuevos elementos teóricos y mecanismos que les permita acercarse más a las aulas y de estas a los profesores como verdaderos protagonistas de la organización escolar.

Los asesores pedagógicos, directos responsables del acompañamiento de los profesores, deberían incidir directamente en la capacitación de los profesores en estrategias y metodologías de observación áulica que, a tiempo de recoger experiencias áulicas y de la marcha del programa de transformación con modalidad bilingüe, incorporen en su práctica nuevos elementos de gestión pedagógica.

Finalmente, cerramos esta nuestra experiencia de investigación y de nuevos conocimientos en espacios escolares, mencionando que enfoques distintos de la organización pedagógica o de la escuela como organización se encuentran operando en los mismos procesos de las escuelas de transformación con modalidad bilingüe, a veces en complejas hibridaciones con consecuencias como la fragmentación de la gestión en el aula. Las tradiciones de un centralismo administrativo en convivencia con una política de cierto abandono de las escuelas, se viene conjugando con esfuerzos innovadores de parte de maestros jóvenes y con algunos programas estatales y no estatales para apoyarlas. Quedan por delante muchos desafíos que cumplir para hacer posible una educación intercultural y bilingüe que responda a las expectativas de las comunidades indígenas y campesinas de nuestro país.

## RESUMEN EN LENGUA INDÍGENA 'QHICHWA SIMI PARLAYPI'

---

Kay watawan (2000) phishqa wata junt`ayña kachkan kay jatun “reforma educativa” nisqa kallarikuchkanmanta pacha. Chayrayku, tukuy yachay wasis Bolivia suyunchikpiqa juk jinamanta yachachiyninkuta, qutuchayninkuta, tukuy kawsayninkuta ima allinllarichiyta qallarichqanku. Kay kikin llanqaypitaq, “educación intercultural bilingüe” sutichasqa, iskay qalluta parlaqkunapak, juch`uy suyu ukhumpi yachay wasikunaqa iskay qallupi yachichqanku: qallunchikpi, ispaña qallupiwan.

Tukuy kayta sumaqta yachachik apakunanpaqtaq, umlliqkuna mañarisichqanku juk jinamanta ruwanankuta ukhu wasinkuta maypichus sapa juk llanq`an. Kay niyta munan sumaqta wawakunata qutuchanankuta, manaña paykunalla yachachinankuta, wawakunapis yachayninkuta riqsirichinankuta ima. Kay musuq rruwanapiqa, yachachiqkunaqa juk jina yachichiymananta riqsirinanku tiyan, juk musuq p`anqakunawan llanq`ayta riqsinallankutaq tiyan, tukuy chayta yachananku tiyan.

Chayrayku, kay investigación sutichasqawan munarqayku riqsiriya imaytataq yachachikkuna llanqarichqanku, imaynatataq tukuy chay musuq mañaykunata wasi ukhu yachachiyninpi wawakunawan khuchka t`ukurischkanku.

Ansión, Juan

- 1989 **La escuela en la comunidad campesina**, Proyecto escuela, ecología y comunidad campesina, Lima, Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina.

Alcaldía Municipal de Tiraque (HAMT)

- 1997 **Plan de Desarrollo Municipal Microregión Andina (Ajuste Plan de Inversiones 1995-1999)**, Tiraque, Cochabamba.

Apple, Michael

- 1989 **Maestros y textos**, Madrid, Paidós/ MEC.

Ball, Stephen

- 1993 **Foucault y la educación. Disciplinas y saber**, Madrid, Morata.

- 1994 La micropolítica de la escuela, Hacia una teoría de la organización escolar, Barcelona, Paidós.

Bardisa, Ruiz, Teresa

- 1994 "Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares", en, revista Iberoamericana de Educación Septiembre-Diciembre 1997 N°15, **Micropolítica en la escuela**, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos.

Barrientos, J.

- 1997 **Guía didáctica de lenguaje para el primer ciclo de la educación primaria**, Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, La Paz, Unidad Nacional de Servicios Técnicos (UNST).

Bertely, Busquets, María

- 2000 **Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar**, México, Paidós.

Bourdieu, Pierre

- 1988 **La distinción. Criterios y bases sociales del gusto**, Madrid, Taurus.

Bourdieu, Pierre

1994 **Razones prácticas, Sobre una teoría de la acción**, París, Anagrama.

1997 **Capital cultural, escuela y espacio social**, México, Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron

1979 **La reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza**, México, Fontamara.

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loic J.D.

1995 **Respuestas por una antropología reflexiva**, México, Grijalbo.

Braslavsky, Cecilia

1999 **Rehaciendo escuelas, Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana**, Buenos Aires, Aula XXI, Santillana.

Candela, María Antonieta, E. Rockwell, R. Quiróz, R. Mercado y R. Paradise

1994 **La construcción social del conocimiento en el aula: Un enfoque etnográfico, I y II**, México, Centro de investigación de estudios avanzados, Instituto Politécnico Nacional.

Cardozo G. Ada Noemí, A. Subladía de Agüero, A.L. Monges de Espínola.

1998 **Funciones Comunicativas en Aulas de la Modalidad Guaraní Hablantes**, Unidad de Investigación y Experimentación Pedagógica, Instituto Superior de Educación "Dr. Raúl Peña", Asunción, Ministerio de Educación y Cultura.

Cruz, Pedro

1999 **"Historia de la escuela de Rodeo"**, (Fotocopia) documento interno, Cochabamba.

HCN (Honorable Congreso Nacional)

1994 **Ley de Reforma Educativa 1565**, La Paz.

De Zutter, Pierre

1997 **Historias, saberes y gentes: de la experiencia al conocimiento**, Lima, Horizontes.

Dueñas, Santander, Claudia

1998 **Dirigir la escuela a diario: estudio de caso de una escuela limeña**, en Manuel Iguñiz y Claudia Dueñas, **Dos miradas a la gestión de la escuela pública**, Lima, TAREA.

Erickson, Frederick

1997 Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza, en Merlin Wittrock  
**La investigación de la enseñanza II, Métodos cualitativos y de observación.** Barcelona, Paidós.

ETARE (Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa)

1993 **Dinamización curricular, Lineamientos para una política curricular,** La Paz, ETARE.

Ezpeleta, Justa

1992 “Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica”, en J. Ezpeleta y A. Furlán (compiladores), **La gestión pedagógica de la escuela,** Santiago de Chile, UNESCO-OREALC.

Fe y Alegría

1995 **Marco de referencia,** La Paz.

1995 Documento base de elaboración curricular, La Paz.

1997 **Programa de estudios. Primer ciclo. Educación primaria,** La Paz.

Ferreiro, Emilia

1994 **El proyecto principal de educación y la alfabetización de niños: un análisis cualitativo,** México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

Freire, Paulo

1993 **Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido,** México, Siglo XXI.

1997 **Pedagogía de la autonomía,** México, Siglo XXI.

Foucault, Michel

1976 **Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión,** México, Siglo XXI.

1979 **Microfísica del poder,** Madrid, La piqueta.

Gardner, Howard

1993 **La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar en las escuelas,** Barcelona, Paidós.

Geertz, Clifford

1994 **Conocimiento local, ensayos sobre la interpretación de las culturas**, Barcelona, Paidós.

Gimeno, Sacristán, José

1992 “Investigación e innovación sobre gestión pedagógica de los equipos de profesores”, en J. Ezpeleta y A. Furlán (compiladores). **La gestión pedagógica de la escuela**, Santiago de Chile, UNESCO-OREALC.

Giroux, Henry y Anthony Penna

1997 “Educación social en el aula: la dinámica del currículum oculto”, en H. Giroux, **Los Profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**, Barcelona, Paidós.

Habermas, J.

1987 **Teoría de la acción comunicativa**, Vol.1, Madrid, Taurus.

Heller, Agnes

1977 **Sociología de la vida cotidiana**, Barcelona, Península.

Hornberger, H. Nancy

1989 **Haku yachaywasiman: la educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno**, Lima.

Iguñiz, Manuel y Claudia Dueñas

1998 **Dos miradas a la gestión de la escuela pública**, Lima, TAREA.

Jolibert, Josette

1995 **Formar niños productores de textos**, Santiago, Dolmen.

Jung, Ingrid, Christianne Urban y Javier Serrano

1989 **Aprendiendo a mirar: una investigación de lingüística aplicada y educación**, Lima, Universidad Nacional del Altiplano-Puno y Programa de Educación Bilingüe de Puno.

Lobato, Fraile, Clemente

s.f. **Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo**, Internet, <http://vc.ehu.es/campus/centro/e.g.b./deptos-e/deppre/relectron/n4/el4a3.html>.

López, Gabriela, Jenny Assael y Elisa Neumann

1984 **La cultura escolar ¿Responsable del fracaso?, Estudio etnográfico en dos escuelas urbano populares**, Santiago de Chile, PIIE

López, Luis Enrique

1996 “No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación”, en Godenzzi Juan, **Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía**, Cuzco, Centro Bartolomé de las Casas.

López, Samuel Edmundo

1999 **Informe final sobre el proyecto de formación docente e investigación en el marco referencial de la etnomatemática y de la EIB para la enseñanza-aprendizaje de la matemática en la educación primaria boliviana (Informe)**, La Paz.

McHoul, A.

1978 **The organization of turns at formal talk in the classroom**, *Language in Society*, 7:183-213.

MacLaren, Peter

1995 **La escuela como un performance ritual: Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos**, México, Siglo XXI.

MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes)

1997 **Guía didáctica de lenguaje**, La Paz. Unidad Nacional de Servicios Técnicos.

Memirovsky, Miriam

2000 **Conferencia sobre investigación didáctica**, Ministerio de educación Cultura y Deportes, La Paz.

Mena, Patricia, Héctor Muñoz & Arturo Ruiz

1999 **Práctica docente y actitudes de los maestros bilingües hacia la educación indígena del Estado de Oaxaca**, Oaxaca, SEP y UPN-Oaxaca.

Muñoz, Héctor

1997 **De proyecto a política de Estado, La educación intercultural bilingüe en Bolivia 1993**, La Paz, UNICEF-SNE.

Paradise, Ruth

1994 “Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica?”, en Mario Rueda Beltrán, G. Delgado y J. Zardel (coordinadores), **La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas**, México, UNAM-CISE.

Pari Adan, G. Edgar, C. Lampo, S. Estensoro y R. Viela

1996 **Qillqakamana 3**, Unidad Nacional de Servicios Técnico Pedagógicos, La Paz, UNSTP.

Patzi, Paco, Félix

2000 “Etnofagia estatal, Modernas formas de violencia simbólica (Una aproximación al análisis de la Reforma Educativa)”, en H. J. Suárez, L. García, **Bourdieu leído desde el sur** La Paz, Plural.

Popkewitz, Thomas

1994 **Sociología política de las reformas educativas**, Madrid, Morata.

Rockwell, Elsie

1987 “Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)”, en E. Rockwell y J. Ezpeleta, **La práctica docente y su contexto institucional y social**, México, Departamento de investigaciones educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

1994 “La etnografía como conocimiento local”, en Mario Rueda Beltrán, G. Delgado B. y J. Zardel (coordinadores) **La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas**, México, UNAM-CISE.

Rockwell, Elsie, C. Aguilar, A. Candela, V. Edwards, R. Mercado y E. Sandoval

1995 **La escuela cotidiana**, México, Fondo de Cultura Económica.

Rodrigo, María José y José Arnay

1997 **La construcción del conocimiento escolar**, Madrid, Paidós.

Sepúlveda, Gastón

1993 “¿Qué y cómo es necesario aprender?”, en **Necesidades Básicas de Aprendizaje: Estrategias de Acción**, Santiago de Chile, UNESCO-IDRC.

SNE (Secretaría Nacional de Educación)

1997 **Organización Pedagógica, Documento base**, La Paz.

1997 Memoria institucional. Programa de Reforma Educativa, La Paz.

Serrano, Torrico, Servando

1996 **Reforma educativa**, Cochabamba, Serrano.

Talavera, María Luisa

1999 **Otras voces, otros maestros, Aproximación a los procesos de innovación y resistencia en tres escuelas del Programa de Reforma Educativa, Ciudad de La Paz, 1997-1998**, La Paz, PIEB.

Torres, Rosa María

1993 “¿Qué y cómo es necesario aprender?”, en **Necesidades Básicas de Aprendizaje: Estrategias de Acción**, Santiago de Chile, UNESCO-IDRC.

1999 Una década de “Educación Para Todos”. Lecciones para el futuro, Buenos Aires.

UNESCO-IDRC

1993 **Necesidades básicas de aprendizaje: Estrategias de acción**, Santiago de Chile, UNESCO.

UNESCO Santiago

1999 **La gestión en busca del sujeto**, Santiago de Chile, UNESCO.

UNSTP (Unidad Nacional de Servicios Técnico Pedagógicos)

1995 **Nuevos programas de estudio de la Reforma Educativa. Versión preliminar completa**. La Paz, UNSTP.

1997 **Guía didáctica de segundas lenguas para el primer ciclo de educación primaria**, MECD-VEIPS, La Paz.

1999 **Evaluación y planificación en el nivel primario**, La Paz.

Velasco, Honorio y Ángel Díaz de Rada

1997 **La lógica de la investigación etnográfica: Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela**, Trotta.

WCEFA

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

Woods, Peter y Hammersley, Martyn

1995 **Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos**, Barcelona, Paidós.

Woods, Peter

1995 **La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa**, Madrid, Paidós.

1997 **Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje**, Madrid, Paidós.

Yapu, Mario, C. Torrico, D. Gamboa, N. Fuertes. C. Terceros y A. Aliaga

1999 **“Políticas del sujeto y dinámica escolar. De las prácticas áulicas a la formación docente”**, La paz, PIEB.

# **ANEXOS**

**ANEXO 1**  
**FICHA GUÍA DE OBSERVACIÓN ETNOGRÁFICA**

<b>FICHA DE OBSERVACIÓN ETNOGRÁFICA</b>	
<b>CÓDIGO:</b> <b>LUGAR:</b> <b>HORA Y FECHA:</b> <b>ACTIVIDAD(Qué es):</b> <b>SUJETOS O PERSONAS:</b>	
<b>Descripción</b>	<b>INTERPRETACIÓN</b>
<b>Lo que se dice</b>	
<b>Lo que se hace</b>	
<b>T'inkasos, sospechas, intuiciones:</b>	

**ANEXO 2**  
**GUÍA GENERAL DE ENTREVISTA<sup>18</sup>**

	PREGUNTAS DESPUÉS DE OBSERVAR LAS CLASES
Las clases	<p>¿Qué comentarios tiene el maestro respecto a la clase realizada?</p> <p>¿Qué objetivos tenía para la clase realizada?</p> <p>¿Logró los objetivos que se propuso?</p> <p>¿Qué opinión tiene respecto de sus alumnos?</p>
Trabajo escolar: uso de tiempo y espacio	<p>¿En función de qué define el uso de los libros de la biblioteca de aula?</p> <p>¿En función de qué define el trabajo con los rincones de aprendizaje?</p> <p>¿Cómo define la distribución del tiempo en la clase?</p> <p>¿Qué criterios usa para la distribución del tiempo en la clase?</p> <p>¿Cuándo emplea mas tiempo en la clase?</p> <p>¿En qué emplea mas tiempo en la clase?</p> <p>¿En función de qué define la organización de grupos?</p> <p>¿En qué momento decide apoyar a los grupos?</p> <p>¿Con qué criterios decide apoyar a los grupos?</p>
Práctica docente	<p>¿Por qué hay cambio de códigos?</p> <p>¿Cómo inicia el tema de la clase?</p> <p>¿Con qué criterios hace la textuación del aula?</p> <p>¿Cómo usa el material de la RE para la enseñanza del lenguaje?</p> <p>¿Cuáles son los criterios con los cuales desarrolló sus clases?</p>

---

<sup>18</sup> Las preguntas de esta guía fueron pautas generales, susceptibles a ser superadas de acuerdo a los resultados de la observación áulica.

### ANEXO 3

#### EJEMPLO DE REGISTRO ETNOGRÁFICO

##### Clase 3

**Código:** R053

**Fecha:** 20 de Junio del 2000

**Lugar:** Escuela de Rodeo

**Actividad:** Clase de lenguaje /Primer periodo

**Profesora:** "D"

P: Sumaq p'unchay wawakuna!!.

As: Sumaq p'unchay yachachiqniy!!!!.

Esta mañana ha empezado con la asistencia (jamuqkuna). Luego, cada grupo y cada uno de los alumnos limpia su mesa y silla. Al parecer esta actividad es habitual por la forma como los alumnos la realizan.

Seguidamente la profesora invita al alumno de turno para dirija la oración de la mañana. Finalmente se escucha un coro con el padre nuestro.

P: Tiyakuychik!!.

As: Pachi!!!!.

P: Yupasunchik mana jamuqkunaman. Tapukusunchik, waturikunachik sapa qutunchikpi. Yachanapaq yupakusunchik tukuyninchik ¿ya?.

As: Uno!!!!...dos!!!!...tres!!!!...catorce!!!!...dieciocho!!!!...veintidós!!!!.

P: Sapitanta yupachisunchik Charlesta!!.

Charles se pone de pie y empieza a contar de dos en dos a todos sus compañeros de curso.

A: Dos!!...cuatro!!...seis!!...diez!!...diez y seis!!...veinti cuatro!!.

P: ¿Mashkha karqanchik?.

As: Veinti cuatro!!!!.

P: Kunan warmikunallata.

As: Uno!!!!...dos!!!!...seis!!!!...diez!!!!...once!!!!.

P: ¿Mashkha kasqanchik?.

As: Once!!!!.

P: Kunan kharikunata!!.

As: Uno!!!!...dos!!!!...seis!!!!...diez!!!!...trece!!!!.

P: ¿Kunan ima ruwasunchik tukuymanta yachanapaq?.

As: Yapasun [refiriéndose que van a sumar].

Un alumno [Edgar] sale a la pizarra para hacer la suma.

$$\begin{array}{r} 11 \\ + 13 \\ \hline 24 \end{array}$$

P: Kunan iskay sutullaña faltawanchik. Kunan pitaq kusirichivasunchik!!.[ como sugiriendo que alguien anime a la clase antes de continuar].

As: [.....].

As: Waqasunchikchu!!!!.

A: Profesorita waqana!!!! [dice Charles].

Luego de un minuto de esperar a algun voluntario, sale Armando y hace una adivinanza a todos sus compañeros, el mismo que es respondida rápidamente.

P: Kunan warmismanta!!.

Sale Gueysa por sugerencia de la profesora y hace otro imas maris en quechua. Cuando termina, todos la aplauden.

P: ¿Ima terea karqa?.

As: [.....].

P: Ima raymikunachus ruwakun kay suyunchikpi. Ayde ruwasqa pay ñawirinqa.

A: San Juan!!!!...navidad!!!!...San pedro!!!!...[va leyendo su cuaderno].

P: Vismar a ver!!.

A: Carnaval!!, Santa vela cruz!!, Todo santos!!, San Juan!!, urkupiña!!, navidad!!, exaltación!!, dos de agosto!!, San Lorenzo!!, seis de agosto!!...

P: Ya!, chay raymikuna ruwakun. Uyarisankichik!! Y?.

Otro niño [Charles] interviene leyendo la tarea de su cuaderno.

A:[Charles] Kasqa: navidad!!, carnaval!!, San Juan!!, Semana Santa!!, dia de la madre!!, dia del estudiante!!, dia del padre!!, dia del niño!!, aniversario de Cochabamba!!, aniversario de Tiraque!!.

Mientras Charles lee su tarea, casi todo todos sus compañeros le escuchan muy atentos y casi en silencio. La profesora está a su lado ayudándole, algunas veces, a leer su cuaderno.

Mientras se continúa revisando la tarea, José Wilder [el mas grandecito del curso] se encuentra limpiando el estante de los rincones y desempolvando los módulos, los cuadernos y cada una de las cosas que encuentra en el estante.

Cuando cuatro alumnos han leído la tarea ante todos sus compañeros de curso, la profesora retoma la clase.

P: Imamanta qayna parlarqanchik?.

As: [.....].

P: Tiraque imaynataq chaymanta!!.

De pronto la profesora ha cambiado de código, empieza a preguntar y dirigirse a los niños y niñas en castellano.

P: Escuchen a ver!!, la última hora de qué estábamos hablando?.

As: Del género femenino y masculino!!!! [unos cuantos].

P: Todos pues!!.. Aquí unos cuantos nomás están hablando!!.. Ayde, ¿Cuáles habían sido los géneros?.

A: [.....].

P: A ver!! ¿Quién le puede ayudar?.

A: Yo!!! [dice Yaneth] género femenino y género masculino!!!!.

P: ¿Cuáles habían sido?.

A: [.....] [Ayde permanece en silencio].

P: Repetí pues!!.

P: Charles, ¿Cuáles habían sido?.

A: Femenino y masculino!!!! [contesta Charles].

P: El género femenino se refiere a las personas, los animales y las cosas que llevan el artículo las!!.

P: El género femenino entonces de refiere?...todos!!.. [dirigiéndose a los alumnos].

As: [repiten] El género femenino se refiere a las personas, los animales y las cosas que llevan el artículo las!!!!.

P: Bien!!.. A ver en este grupo [dirigiéndose al grupo que esta cerca de mi].

P: ahora a qué se refiere el género masculino!!.

As: A los hombres!!!!.

P: Eso!! El género masculino se refiere a las personas varones, los animales machos y las cosas que llevan el artículo los, el!! A ver todos pues!!, Charles nomás esta repitiendo. Después vamos a hacer en nuestros cuadernos. Liseth ven a la pizarra.

La niña (Liseth) sale a la pizarra y se dispone a escribir: El gemenino.

P: A ver lee!!

A: El ge...me...nino!!!!.

P: El género tienes que poner. A ver borra [en voz calmada].

Liseth ha borrado lo escrito anteriormente y vuelve a escribir con ayuda de la profesora: el género femenino.

P: Ya!!...el género femenino ¿a qué se refiere?, hay que ayudarlo.

A: A los hombres!!!! [contesta Liseth].

P: ¿A los hombres?.

A: A las mujeres!!!!

P: Eso!!!. Díctele pues, díctele...!!.

En coro empiezan a dictarle.

As: A las mujeres!!!!.

P: ¿A qué mas?.

As: A los animales hembras!!!!.

P: Hay que avisarle pero pues!!.

Y todos repiten en voz alta para que escuche Liseth.

As: A los animales hembras!!!!.

La niña escribe deletreando en voz baja.

P: Hembras con h. Abajo te estas yendo!!.

Liseth se ve un poco nerviosa, no puede escribir bien.

P: A ver quién puede ayudarlo.

A: Yo!!!! [dice Charles y escribe en la pizarra]: hombres.

Liseth que ha permanecido junto a el observándolo escribe igual.

P: ¿A qué mas se refiere?.

A: A las cosas [en voz baja].

P: A las...?...a las co...sas!! Hay que dictarle pues!! ...a las co...sas qué? Lle.... le corregiremos. Que llevan será ¿no?, por delante será ¿no? [dirigiéndose a los alumnos de un grupo como tratando que digan o repitan lo mismo].

La profesora dicta en voz alta. Por delante!!, Qué cosas lleva pues, por delante!!.

A: El artículo!!!!.

P: [viendo que Liseth escribió artikulo] Liseth no mezcles con quechua, es con k de casa. Liseth lleva acento. A ver ¿qué artículos lleva?.

As: [.....].

P: ¿Qué artículos lleva?, hay que ayudarlo!!.

A: La o las!!!!.

P: Eso!!.

Liseth que esta atenta, escucha e inmediatamente escribe la y las.

P: Qué podemos aumentar ahí.

A: [Charles] Nada más!!!!.

P: Nada más!! Ya entonces punto a parte pon pues.

P: A ver a qué se refiere el género masculino. Quién puede salir al pizarrón.

A: Yo!!!! [se ofrece Charles].

P: No!!...otro. A ver Wilder!!.

Wilder corre a la pizarra y escribe: El género masculina [mostrando a la profesora].

P: A ver qué le falta. ¿Veremos?. Lean pues...lean!! [en voz baja].

P: Le ayudaremos?.

Vismar sale a la pizarra y le corrige escribiendo: masculino. Wilder continúa escribiendo.

P: ¿A qué se refiere?...¿a los...? hom...bres!!.

Mientras sucede todo esto, observo que en los grupos escuchan pero se nota algo de aburrimiento y silencio. Hay distracción, algo así como un ensimismamiento. Solo algunos siguen con atención a Wilder y a la profesora que insiste con sus preguntas.

P: A ver leeremos pues. Después vamos a completar. A ver toditos!! [señalando con su varita].

As: El gé...ne...ro masculino se refiere a los hombres y a los animales....[en coro].

La profesora continúa dictando repitiendo varias veces una y otra frase.

P: Y a las co...sas que...!!.

As: [.....].

P: ¿Qué llevan?.

Wilder escucha y escribe el dictado de la profesora. Cada vez que termina una palabra se vuelve hacia la profesora en completo silencio. Juega con la tiza que tiene en su mano derecha, no pregunta nada y continúa escribiendo sin mayores problemas ni errores.

P: ¿Qué más podemos aumentar?...o ahí se queda?. Cristina!! Qué más podemos aumentar?...o ahí se queda?.

A: Punto a parte!!!! [Charles en voz alta como enojado].

P: Ya! Por fila estamos...[señala con su varita].

Y hace leer a todos.

As: El género fe...me...ni...no!!!! se refiere!!!! a ....y....los...el artículo la, las!!!!.

P: Ahora esta fila a ver!!.[ señalando con su varita a otro grupo].

As: El género masculino se refiere!!!! a...los hombres.

El grupo lee solo, aunque en un momento se nota que todo el curso hace lo mismo repitiendo la lectura.

P: Ahora!! Todo esto vamos a escribir en nuestros cuadernos. ¿Quién está de turno?.

As: Jose wilder!!!!.

P: ¿Primero qué se coloca? [ en el cuaderno].

P: ¿Qué fecha estamos?.

As: Veinte!!!!.

P : Primero eso vamos a colocar!!.

Empieza a repartir los cuadernos que José Wilder ha llevado y puesto sobre la mesa cerca de donde se encuentra parada la profesora.

P: Ya!! Abran sus cuadernos a ver!!.

As: [.....].

P: ¿Quién me lo va a escribir la fecha?.

A: Yo profesorita!!!! [dice Cristina].

P: La fecha, el año, ¿todo eso ya?.

Cristina se ha subido sobre una silla y empieza a escribir en la pizarra.

**Rodeo.20 de junio del 2000**

Cuando termina de escribir.

P: Ya!! Anda a escribir ahora en tu cuaderno!!.

A: [una niña en voz alta] profesora estamos copiando nomasia!!!!.

P: No vamos a copiar nada todavía!! [dando a entender que la atiendan]. ¿Ya han colocado la fecha?.

As: No...todavía!!!!.

La profesora va observando y ayudando a los grupos en la escritura de la fecha.

P: ¿Después de la fecha qué se coloca?.

A: El género!!!!.

P: ah!!, el género dice Yaneth. Andá a escribirlo ¿ya?.

Yaneth sale a la pizarra, se sube a la silla y escribe: El género.

La profesora al ver que Yaneth continúa escribiendo va a ella y le dice.

P: Eso nomás todavía!!, eso nomás!!.

Ya! Andá a escribir en tu cuaderno Yaneth.

Todos parecen copiar lo escrito por Yaneth en sus cuadernos.

P: ¿Ya han colocado?.

As: Si!!!!.

P : Ahora a un costado escriben...[se refiere al cuaderno de los alumnos].

Escribe en la pizarra.

<b>Género femenino</b>	<b>Género</b>
<b>masculino</b>	

P: Luego hacemos unos cuantos ejemplos mas ¿ya?.

A: Profesorita la campana!!!!.

P: ¿Ya ha tocado?. Yo no he escuchado!!, eso escuchan y a mi no me escuchan ¿no ve?.

Todos parecen entender que deben seguir trabajando y colocar el título que puso la profesora en la pizarra en sus cuadernos.

P: Los que han hecho hasta ahí vayan al recreo!!.

Al anuncio de la profesora, en principio, sólo salen dos alumnos, entre ellos Charles. Luego, poco a poco, los demás alumnos se afanan en mostrar su cuaderno a la profesora y empiezan a salir apresurados.

La profesora va revisando los cuadernos y da su aprobación para que los alumnos salgan al descanso.

**ANEXO 4**  
**INVENTARIO DE OBSERVACIONES Y REGISTROS ETNOGRÁFICOS**  
**PRIMER PERIODO DE TRABAJO DE CAMPO**

<b>N°</b>	<b>CODIGO</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>AUT</b>	<b>FECHA</b>	<b>P</b>
1	R01	Ingreso a Rodeo	azf	10.01.02	4
2	R02	Comunidad-comunarios	azf	11.01.02	4
3	R03	Comunidad-niños	azf	12.01.02	4
4	R04	Comunidad-bloqueos	azf	13.01.02	4
5	R05	Yachay Wasi	azf	03.02.02	5
6	R06	Comunidad-padres de f.	azf	03.02.02	5
7	R07	Comunidad-niños	azf	04.02.02	5
8	R08	Comunidad-jóvenes	azf	04.02.02	6
9	R09	Escuela-profesores	azf	04.02.02	3
10	R010	Comunidad-niños	azf	04.02.02	4
11	R011	Escuela-seccionales	azf	04.02.02	6
12	R012	Escuela-profesores	azf	08.02.02	5
13	R013	Escuela-padres	azf	04.02.02	2
14	R014	Escuela-profesores	azf	09.02.02	4
15	R015	Escuela-profesores	azf	09.02.02	6
16	R016	Yachay Wasi	azf	09.02.02	3
17	R017	Escuela-profesores	azf	10.02.02	5
18	R018	Escuela-profesores	azf	10.02.02	6
19	R019	Escuela-profesores	azf	17.05.02	6
20	R020	Escuela-profesores	azf	17.05.02	12
21	R021	Escuela-infraestructura	azf	18.05.02	4
21 registros del primer periodo de campo, 103 páginas, 11 días.					

**ANEXO 5**  
**INVENTARIO DE OBSERVACIONES Y REGISTROS ETNOGRÁFICOS**  
**SEGUNDO PERIODO DE TRABAJO DE CAMPO**

N°	CODIGO	ACTIVIDAD	AUT	FECHA	P
22	R022	Llegada a la escuela	azf	22.05.02	4
23	R023	Clase de lenguaje	azf	22.05.02	4
24	R024	Clase de lenguaje	azf	22.05.02	4
25	R025	Clase de lenguaje	azf	23.05.02	5
26	R026	Clase de lenguaje	azf	23.05.02	6
27	R027	Clase de lenguaje	azf	23.05.02	6
28	R028	Clase de lenguaje	azf	24.05.02	5
29	R029	Clase de lenguaje	azf	24.05.02	4
30	R030	Clase de Cs. de la vida	azf	29.05.02	7
31	R031	Clase de lenguaje	azf	29.05.02	6
32	R032	Clase de música	azf	29.05.02	5
33	R033	Clase de lenguaje	azf	30.05.02	5
34	R034	Clase de hogar	azf	30.05.02	3
35	R035	Clase de lenguaje	azf	30.05.02	6
36	R036	Clase de matemáticas	azf	31.05.02	5
37	R037	Clase de lenguaje	azf	31.05.02	6
38	R038	Clase de E.física	azf	31.05.02	3
39	R039	Clase de lenguaje	azf	01.06.02	4
40	R040	Clase de lenguaje	azf	01.06.02	5
41	R041	Clase de lenguaje	azf	07.06.02	5
42	R042	Clase de lenguaje	azf	07.06.02	6
43	R043	Clase de matemáticas	azf	08.06.02	3
44	R044	Clase de lenguaje	azf	12.06.02	5
45	RO45	Clase de lenguaje	azf	12.06.02	5
46	R046	Clase de lenguaje	azf	13.06.02	5
47	RO47	Clase de lenguaje	azf	14.06.02	4
48	R048	Clase de lenguaje	azf	14.06.02	4
49	R049	Clase de lenguaje	azf	15.06.02	5
50	R050	Clase de lenguaje	azf	15.06.02	6
51	R051	Clase de Cs. de la vida	azf	19.06.02	3
52	R052	Clase de lenguaje	azf	19.06.02	5
53	R053	Clase de lenguaje	azf	20.06.02	6
54	R054	Aulas del primer ciclo	azf	25.07.02	3
34 registros del segundo periodo de campo, 150 páginas, 16 días.					

**ANEXO 6**  
**EJEMPLO DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y PATRONES EMERGENTES POR REGISTRO**

<b>Profesora: "A"</b>			
<b>Clase 1: Lenguaje</b>			
<b>Categoría: Enseñar y aprender haciendo</b>			
<b>Patrones emergentes (archivos)</b>	<b>Código</b>	<b>Item</b>	<b>N° Ficha</b>
Grupos mixtos de aprendizaje			
Aprender observando			
Respeto a la dinámica heterogénea de la clase			
Aprender repitiendo			
Autocontrol de asistencia a la clase			
Aprender haciendo			
Autonomía individual en el aprendizaje de la lecto-escritura			
Actividades múltiples para la lecto-escritura			
Modelo para escritura silábica			
Apoyo individual en el aprendizaje			
Respeto por el ritmo individual y colectivo de aprendizaje			
La tarea como invitación a aprender haciendo			

**ANEXO 7**  
**EJEMPLO DE TRIANGULACIÓN TEÓRICA<sup>19</sup>**

<b>CATEGORÍAS PROPIAS</b> (Fusión entre las categorías sociales y las del investigador)	<b>CATEGORÍAS PRESTADAS</b> (Categorías teóricas y hallazgos de otros investigadores)
<p><b>ENSEÑANZA APRENDIZAJE</b></p>	<p><b>Y La práctica cotidiana, la enseñanza y el aprendizaje</b></p> <p>Para Serrano [1989] es diferente trabajar en clase un texto que expresa contenidos de la vida cotidiana, que trabajar un texto sobre la vida cotidiana de las comunidades. Así mismo, es diferente acudir a la experiencia de los alumnos para hacer asequibles determinados contenidos, asumir desde la experiencia el análisis de procesos de conocimiento.</p> <p>En ocasiones se magnifica la importancia de contenidos de la vida cotidiana en el trabajo escolar. Pero el recuento de la práctica, por si mismo, no produce efectos pedagógicos.</p> <p><b>Concepción del aprendizaje</b></p> <p>Serrano [1989] aclara que la concepción que los maestros tienen de su práctica pedagógica hay que buscarla en la manera de llevar a cabo su trabajo, ya que es subyacente a ella. Ordinariamente se habla de proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que desde la pedagogía tradicional supone que los dos términos son las dos caras de un mismo proceso, en el que los alumnos aprenden lo que enseña el maestro</p>
<p><b>APRENDIZAJE</b></p>	<p><b>Y Experiencias de enseñanza y aprendizaje</b></p> <p>Mena P. H. Muñoz, y A. Ruiz [1999] en su investigación microanalítica realizada en escuelas bilingües de Oaxaca- México, nos refieren a acciones del profesor y de las tareas que los alumnos logran solucionar y realizar.</p> <p>A <u>nivel cognitivo</u>, un rasgo importante se refiere al papel del profesor como único responsable de organizar y dirigir la clase a partir de una práctica expositiva, en donde él expone y transmite los contenidos de aprendizaje.</p> <p>En cuanto al <u>nivel programático</u>, el eje orientador de las actividades al interior del aula, al menos en el nivel discursivo, es el recurso al que alude el profesor constantemente para darle sentido a las actividades organizadas al interior del aula.</p> <p>En la práctica, si bien los profesores tienen acceso a los programas educativos oficiales, no todos disponen de materiales y programas que promueve el Estado.</p> <p>En el <u>nivel interactivo</u> están en estrecha relación con los grados de dominio de las lenguas por parte del profesor. En el caso de los maestros hispanohablantes, ubicados en comunidades con población hablante de lengua indígena, en las mejores circunstancias, el maestro logra establecer un clima de cordialidad y los niños desarrollan cierto grado de comunicación con el a partir de la memorización de algunas frases cortas.</p>
<p><b>ENSEÑANZA APRENDIZAJE</b></p>	<p><b>Y Experiencias de enseñanza y aprendizaje</b></p> <p>Mena P. H. Muñoz, y A. Ruiz [1999] en su investigación microanalítica realizada en escuelas bilingües de Oaxaca- México, nos refieren a acciones del profesor y de las tareas que los alumnos logran solucionar y realizar.</p> <p>A <u>nivel cognitivo</u>, un rasgo importante se refiere al papel del profesor como único responsable de organizar y dirigir la clase a partir de una práctica expositiva, en donde él expone y transmite los contenidos de aprendizaje.</p> <p>En cuanto al <u>nivel programático</u>, el eje orientador de las actividades al interior del aula, al menos en el nivel discursivo, es el recurso al que alude el profesor constantemente para darle sentido a las actividades organizadas al interior del aula.</p> <p>En la práctica, si bien los profesores tienen acceso a los programas educativos oficiales, no todos disponen de materiales y programas que promueve el Estado.</p> <p>En el <u>nivel interactivo</u> están en estrecha relación con los grados de dominio de las lenguas por parte del profesor. En el caso de los maestros hispanohablantes, ubicados en comunidades con población hablante de lengua indígena, en las mejores circunstancias, el maestro logra establecer un clima de cordialidad y los niños desarrollan cierto grado de comunicación con el a partir de la memorización de algunas frases cortas.</p>

<sup>19</sup> Esquema tomado de Bertely, 2000.

**ANEXO 8**  
**EJEMPLO DE FICHA ETNOGRÁFICA**

**FICHA:** 180-0220502

**CÓDIGO:** E1-11 ORGANIZACIÓN ESCOLAR (Rutinas)

**ITEM:** 111- Recomendaciones del director

**LUGAR:** Rodeo

“Observando que aún faltan bastantes alumnos y como queriendo hacer una espera, el director empieza a hablar del aseo: “porque no se lavan bien, de la misma manera su ropa, no tienen que esperar que todo se los hagan sus padres, sino están en la casa o si ven que todo está en desorden, pantalones botados en la cama, zapatos en la cocina, todo mezclado, porque ustedes no colaboran para que su casa esté mejor organizado. Incluso, si sus padres no están porque no pueden ustedes cocinarse y hacer esperar alguna comidita a sus padres...”