

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMON
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION
DEPARTAMENTO DE POST GRADO

PROGRAMA DE EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE
PARA LOS PAISES ANDINOS

PROEIB Andes

**“HASTA AHORA SEGUIMOS SUFRIENDO...”
GESTIÓN EDUCATIVA Y CASTELLANO COMO
SEGUNDA LENGUA**

Estudio del núcleo de Suma Qhantati: Cutusuma

VICENTE LIMACHI PÉREZ

**Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón,
en cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención
del título de Magister en Educación Intercultural Bilingüe
con la Mención Planificación y Gestión.**

Asesora de tesis: Dra. Inge Sichra

**Cochabamba, Bolivia
2000**

DEDICATORIA

A la memoria de mi madre,
por haberme impulsado hacia la superación constante.

A Nicole, mi hija,
por haberme inspirado con sus llantos y sonrisas.

A Escarley, mi esposa,
por haber soportado mis humores y desatenciones.

A Nancy Morales y a mi familia,
por el apoyo incondicional brindado.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer, infinitamente, a la comunidad de Cutusuma por haberme permitido la realización de la presente investigación. A sus autoridades y pobladores por haberme brindado su apoyo durante la realización de los trabajos de campo.

A mi familia, a la cual durante este tiempo privé de mis atenciones y cariños, quiero expresarle mis más sinceros agradecimientos por haberme brindado su apoyo y comprensión durante mis estudios y la realización de este trabajo.

Mis agradecimientos a la Facultad de Humanidades y al PROEIB-Andes por las facilidades materiales, a mis docentes: Héctor Muñoz, Pamela Calla, Beatriz Gualdieri, Aurolyn Luykx, Guido de la Zerda, José Antonio Arrueta y Pedro Plaza por sus inmensurables conocimientos compartidos durante estos años, y, en especial, al Dr. Luis Enrique López por sus consejos y orientaciones. También, deseo agradecer al personal administrativo que me apoyó y facilitó la conclusión de mis estudios hasta la Tesis.

A la Dra. Inge Sichra, mi docente y asesora de tesis, por sus conocimientos, sus experiencias, su tiempo y dedicación brindados durante la elaboración y redacción de este trabajo.

RESUMEN

El presente estudio explora la relación gestión educativa, y enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua en el núcleo educativo Suma Qhantati ubicado en la comunidad de Cutusuma de la Provincia Los Andes, en el Departamento de La Paz.

Presentamos un análisis de los aspectos referentes a los procesos de gestión educativa, y los procesos de enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua. A partir de este análisis, presentamos algunas relaciones entre ambos ámbitos que consideramos influyentes sobre todo en los avances o retrocesos de la enseñanza y el aprendizaje del castellano como segunda lengua.

Entre los aspectos de la gestión educativa que afectan los procesos de la enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua, presentamos la planificación, la gestión de recursos humanos (movilidad docente, formación y capacitación docente), la gestión de los materiales, la participación de los actores, las relaciones entre los actores, los procesos directivos y la comunicación.

También presentamos los aspectos de enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua que, a nuestra manera de ver, se ven afectados por los procesos de la gestión educativa, entre ellos están: la organización de la clase, las estrategias pedagógicas, las actividades pedagógicas en el aula, la disposición y el uso de materiales, el uso de las lenguas, la alternancia y mezcla de las lenguas aimara y castellano y, finalmente, el nivel y/o las características del castellano hablado, tanto por los estudiantes como por los docentes.

Palabras claves: gestión, enseñanza, aprendizaje, castellano, segunda lengua, Educación Intercultural Bilingüe, comunicación.

ABREVIATURAS

APBA	: Asesor Pedagógico Bilingüe Aimara.
AP	: Asesor Pedagógico.
CLA1.2.3.	: Clase de primer, segundo o tercer grados.
CL2	: Castellano como Segunda Lengua.
COB	: Central Obrera Boliviana.
DECMB	: Director Masculino Bilingüe, encargado del Colegio.
DDMB	: Director Distrital Masculino Bilingüe.
DNMB	: Director de Núcleo Masculino Bilingüe.
EFB1,2,3	: Estudiante Femenino Bilingüe de primer, segundo, tercer grados.
EIB	: Educación Intercultural Bilingüe.
ENT	: Entrevista.
EMB1,2,3.	: Estudiante Masculino Bilingüe de primer, segundo o tercer grados.
MECyD	: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
MFMA	: Madre de Familia Monolingüe Aimara.
NOCAM	: Notas de Campo.
PEI	: Proyecto Educativo Institucional.
PEM	: Programa Educativo Multigrado.
PEN	: Proyecto Educativo de Núcleo.
PFBI	: Profesor Femenino Bilingüe del nivel inicial.
PFBAE	: Padre de Familia Bilingüe y Autoridad Escolar.
PFMAAE	: Padre de Familia Monolingüe Aimara y Autoridad Escolar.
PMBA	: Profesor Masculino Bilingüe de Agropecuaria.
PMBC	: Profesor Masculino Bilingüe del Colegio.
PMBS	: Profesor Masculino Bilingüe representante del Sindicato.
PMB1,2,3,4,5	: Profesor Masculino Bilingüe de 1º, 2º, 3º, 4º, 5º grados.
PMMCC	: Profesor Masculino Monolingüe Castellano del Colegio.
POA	: Programa Operativo Anual.
PROEIB Andes:	Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos.
Ps.UCC	: Profesores de la Unidad Central y del Colegio.
RE	: Reforma Educativa
TMECyD	: Técnico del Ministerio de Educación y Cultura.

INDICE

DEDICATORIA.....	1
AGRADECIMIENTOS	2
RESUMEN	3
ABREVIATURAS	4
CAPITULO I.....	7
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO II.....	10
MARCO METODOLÓGICO.....	10
II.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
II.2. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN	11
II.3. OBJETIVO GENERAL.....	12
II.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	12
II.5. JUSTIFICACIÓN	12
II.6. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN	14
CAPÍTULO III.....	18
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	18
III.1. LA REFORMA EDUCATIVA.....	18
III.2. GESTIÓN EDUCATIVA.....	20
III.4. PLANIFICACIÓN	23
III.5. PARTICIPACIÓN.....	24
III.6. DESCENTRALIZACIÓN	25
III.7. COMUNICACIÓN	26
III.8. CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA.....	27
III.9. ASPECTOS LINGÜÍSTICOS.....	32
III.10. INTERRELACIONES.....	36
CAPITULO IV.....	37
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	37
LA GESTIÓN EDUCATIVA.....	37
IV.1. INTRODUCCIÓN: DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE ESTUDIO.....	37
IV. 2. UNA MIRADA A LA GESTIÓN EDUCATIVA: NÚCLEO "SUMA QHANTATI".	40
IV.3. ORGANIZACIÓN EDUCATIVA: PROCESOS DE GESTIÓN DE RECURSOS	50
IV.4. PARTICIPACIÓN	62
IV.5. RELACIONES EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA.....	84
IV.6. PROCESOS DIRECTIVOS	93
CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA	111

V.7. DEMANDAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL CASTELLANO	111
IV.8. CONOCIMIENTO DEL ENFOQUE DEL CL2	113
IV.9. OPINIONES Y POSICIONES FRENTE A LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL CL2	116
IV.10. FACTORES QUE AFECTAN EL AVANCE EN CL2	120
IV.11. LA CLASE DE CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA.....	124
IV.12. ALTERNANCIA DE LENGUAS	138
IV.13. MEZCLA DE LENGUAS.....	140
IV.14. EL CASTELLANO HABLADO POR LOS NIÑOS	142
CAPITULO V.....	146
CONCLUSIONES.....	146
CAPITULO VI.....	155
SUGERENCIAS	155
RESUMEN EN LENGUA AIMARA.....	161
BIBLIOGRAFÍA CITADA	162
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.....	166
ANEXOS	168

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN

Una literatura nacida del proceso de crisis y de cambio y metida a fondo en el riesgo y aventura de su tiempo, bien puede ayudar a crear símbolos de la realidad nueva y quizás alumbre, si el talento no falta y el coraje tampoco, la señal es el camino.¹

La Reforma Educativa boliviana es uno de los cambios más significativos en la educación de nuestro país en los últimos años con miras a enfrentar el nuevo milenio. Esta reforma plantea cambios fundamentales en las distintas áreas, sobre todo en la educación primaria, donde pretende reorganizar el sistema educativo. Plantea una educación intercultural bilingüe y, lo que es más importante, centra su atención sobre el alumno y su aprendizaje y, de alguna manera, busca también mejorar la formación del plantel docente.

La educación intercultural bilingüe se encuentra en pleno apogeo en los países donde existe una población cultural y lingüísticamente diversa. Bolivia es uno de esos países que viene ejecutando este tipo de educación dentro una pretendida lógica de respeto mutuo, valoración de la identidad cultural y equidad. Así, la Educación Intercultural Bilingüe se perfila como una respuesta ante las tradicionales formas de asimilación, aculturación e incorporación de los pueblos indígenas hacia la cultura dominante.

Sin embargo, la implementación de esta reforma y de la Educación Intercultural Bilingüe es muy compleja debido a las características del mismo sistema educativo. Éste está ligado muy de cerca a la estructura socio-económica y política, porque afecta a la mayoría de la población boliviana que demanda la educación para mejorar su calidad de vida.

En este sentido, nuestro trabajo está orientado hacia la Educación Intercultural Bilingüe aimara - castellano. Este trabajo está comprometido con la población aimara boliviana puesto que tuvo lugar en el núcleo Suma Qhantati dependiente del distrito escolar de Puerto Pérez, distrito ubicado en la Provincia Los Andes del departamento de La Paz. Este núcleo cuenta con una sola unidad educativa seccional y un colegio, como producto de ciertos conflictos producidos por la renuclearización. Así, nuestro estudio se centra en el este núcleo pero con mayor énfasis en la unidad central de Cutusuma.

¹ Galeano, Eduardo. 1986. "Defensa de la palabra" en: Magaly Arandia, Augusta Rivero y Ma. Cristina Toro, Tras las Huellas del Texto. Cochabamba. ODEC. Pag. 179.

Esta región es tipificada como tradicional aimara y actualmente mantiene vigente el uso de esta lengua en la mayor parte de sus interacciones deviniendo de esta manera, su población, monolingüe aimara con un número reducido de bilingües en aimara y castellano.

Es en este contexto que nuestro estudio se centra en dos áreas de interés: la gestión educativa, y la enseñanza y el aprendizaje del castellano como segunda lengua. En cuanto se refiere a la gestión educativa, nuestro interés mayor fue observar y analizar los procesos de organización y gestión de los recursos en general, que comprende el núcleo como un sistema integral, vale decir, los recursos académicos, humanos, físicos, materiales y económicos. En la parte de la enseñanza y el aprendizaje del castellano como segunda lengua, observamos principalmente la implementación del enfoque que plantea la Educación Intercultural Bilingüe, sus avances, falencias y perspectivas. Para este fin, nos centramos en la realización de observaciones de clases en primero, segundo y tercer grados.

Este estudio lo realizamos con la firme intención de encontrar los posibles factores de la gestión que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua. Entonces, a través de los seis capítulos que comprende este trabajo intentamos esbozar los aspectos inherentes a la gestión educativa, a la enseñanza y el aprendizaje del castellano como segunda lengua y las interrelaciones entre estos dos ámbitos.

Este es el primer capítulo, que presenta una introducción donde se resumen los aspectos que comprende el trabajo y el marco situacional en el que se inserta el mismo.

El segundo capítulo está referido al plano metodológico, donde el lector podrá encontrar todo el marco metodológico que rigió y orientó el presente trabajo. En él se presentan el planteamiento del problema, las preguntas y los objetivos de la investigación, la justificación del problema elegido y los aspectos metodológicos de la investigación, como la metodología misma, la descripción de la muestra con la que se trabajó, los instrumentos empleados para la recopilación de los datos, y los procedimientos seguidos para este efecto.

El tercer capítulo, referido a la fundamentación teórica, presenta los aspectos teóricos que enmarcaron la presente investigación. El lector podrá encontrar, en este capítulo, una revisión bibliográfica de algunos trabajos realizados en el campo de la gestión educativa, y del castellano como segunda lengua, que orientaron nuestro trabajo.

El cuarto capítulo, referido a la presentación de los resultados, es el centro de nuestro trabajo. En él, el lector podrá encontrar la descripción del contexto sociocultural y socioeducativo de la(s) comunidad(es) donde se realizó la investigación, y el caso estudiado. Luego, se presentan los datos y resultados obtenidos. Al final de cada categoría o subcategoría se presenta un resumen seguido del análisis y la interpretación. Es necesario advertir al lector que los datos, sobre todo los emergentes de las entrevistas realizadas, se transcribieron de la manera más fiel posible, aspecto que nos sirvió para percibir y analizar las características fonológicas del castellano hablado por los docentes y estudiantes.

En este sentido, los aspectos que desarrollamos en el campo de la gestión educativa comprenden: la planificación, la organización, la gestión de los recursos en general, la participación de los actores de la comunidad educativa, las relaciones entre los actores de la comunidad educativa, el proceso directivo y sus fases fundamentales. En el ámbito del castellano como segunda lengua, esbozamos los aspectos referidos al conocimiento, las opiniones y falencias, la clase de castellano como segunda lengua y otros aspectos referentes a este ámbito. El lector podrá encontrar, con más detalle, la relación entre ambos campos y las interinfluencias en el capítulo cinco.

El quinto capítulo, referido a las conclusiones, presenta las relaciones e influencias encontradas entre los dos ámbitos; gestión educativa y castellano como segunda lengua. Es decir, el lector podrá encontrar en él, las conclusiones a las cuales se arribó respecto a las relaciones o influencias que los aspectos de la gestión educativa ejercen sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua. Rogamos al lector tomar atención a este respecto y realizar la lectura con esa aclaración, para que ésta no contenga visos de insuficiencia.

El sexto capítulo comprende las sugerencias y/o recomendaciones propuestas a partir de las conclusiones, tanto en el ámbito de la gestión como de la enseñanza y del aprendizaje del castellano como segunda lengua.

CAPÍTULO II

MARCO METODOLÓGICO

Nunca dar explicaciones, nunca quejarse. La vida es demasiado corta para ser pequeña. No lamentarse jamás de lo que no puede ser cambiado. Partir siempre de la situación presente. No empezar nada sin reflexión previa y acabar siempre lo que se ha empezado.²

II.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el núcleo educativo de Suma Qhantati dependiente del Distrito Educativo de Puerto Pérez, cuya unidad central es la unidad educativa de la comunidad de Cutusuma, comunidad aimara, se implementa la Reforma Educativa y la Educación Intercultural Bilingüe con la enseñanza del aimara como primera lengua y del castellano como segunda lengua desde el año 1998. El proceso de enseñanza y aprendizaje del castellano muestra deficiencias didáctico-pedagógicas, lingüísticas, administrativas y de gestión según informes de trabajos realizados acerca del castellano como segunda lengua (CL2) en tres regiones lingüísticas de Bolivia, trabajos que fueron realizados por estudiantes de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe donde formamos parte como investigadores (PROEIB – Andes 1998, 1999 y 2000).

Los planteamientos de la Reforma Educativa no contemplan los factores de gestión en el plano de la enseñanza y el aprendizaje del CL2. Por lo tanto, el director distrital, director de núcleo, asesor pedagógico, profesores y padres de familia, quienes están a cargo de la organización educativa, continúan la conducción de ésta, según nuestra percepción, sin mayores cambios y tampoco brindan mayor apoyo a la implementación del CL2.

La carencia de planteamientos específicos con referencia a las formas de administrar y gestionar los recursos, entre éstos, humanos, materiales, didácticos, financieros, que intervienen en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje del CL2, genera distorsiones en los procesos de su aplicación. Es decir, la ejecución no simplemente se hace difícil sino que da lugar a confusiones y frustraciones en los alumnos, en los profesores y, con mayor razón, en los padres de familia.

Además, juegan un rol importante la comunicación, la capacitación docente, los materiales didácticos, las metodologías, etc. En el presente estudio nos acupamos principalmente del elemento gestión que, así como los demás elementos, afectan al

² Maurois, André. (s/d) Inventario de Buenos principios. En: Antología de la poesía universal. Tomo I. 1996. Oruro. Latinas Editores.

buen funcionamiento de la escuela y al logro de sus objetivos. Los resultados en CL2 no son alcanzados de manera satisfactoria, y la población que demanda el aprendizaje de esta lengua se muestra disconforme con el desarrollo en el conocimiento y el manejo de la misma por parte de los niños al final de los tres o cuatro años de su implementación.

En este sentido, en los últimos años, la atención por parte de las autoridades, técnicos y directivos desde la administración central ha estado orientada hacia la creación y recreación de los materiales didácticos, especialmente de libros, módulos, libretos, cintas, guías, etc. que no son, a la hora de la verdad, la solución a la deficiencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje del CL2. Así, también se han buscado espacios para capacitar a los docentes en el nuevo enfoque de enseñanza y aprendizaje del CL2. Estos espacios han sido los talleres, seminarios, cursillos, etc., los cuales han tenido poco alcance, es decir se ha llegado a muy pocos docentes y, además, no han tenido mucho éxito a excepción de los talleres prácticos y reflexivos. De manera general, la atención ha estado orientada hacia lo técnico-pedagógico y no se ha tomado en cuenta los otros factores y actores que comprenden la comunidad educativa, en tanto organización que aglutina a diversos actores y que funciona en una institución estructurada.

Es en este sentido que, en el presente estudio, exploramos los aspectos que tienen que ver con la gestión educativa y la relación que tienen éstos con el ámbito del CL2.

II.2. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son los planteamientos de la Reforma Educativa con respecto a la gestión en la enseñanza y el aprendizaje del CL2?

¿Cómo se socializan los planteamientos de la enseñanza y del aprendizaje del CL2 en los diferentes niveles que comprende la estructura de la organización educativa?

¿Qué conocimientos tienen los actores de la comunidad educativa respecto a los planteamientos de la gestión y de la enseñanza y el aprendizaje del CL2?

¿Qué características tiene la gestión de los recursos en la organización educativa?

¿Cómo participan los actores de la comunidad educativa en la gestión educativa?

¿Cuáles son las características de los procesos directivos de la organización educativa?

¿Qué características tiene la clase de CL2, tomando en cuenta los planteamientos, la apropiación y la práctica por parte de los actores?

¿Qué factores de la gestión educativa influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje del CL2?

II.3. OBJETIVO GENERAL

Determinar la incidencia de la gestión educativa en la enseñanza y el aprendizaje del castellano como segunda lengua en la escuela central de Cutusuma.

II.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Describir y analizar la gestión institucional y pedagógica en el área de CL2 en la unidad educativa central de Cutusuma.

Describir las prácticas de la enseñanza y del aprendizaje del CL2 en la unidad educativa central de Cutusuma.

Detectar los factores de gestión educativa que influyen en el cumplimiento de lo establecido en materia de CL2 en la unidad educativa central de Cutusuma.

II.5. JUSTIFICACIÓN

Las comunidades rurales y, sobre todo, las comunidades monolingües en lengua aimara del departamento de La Paz tienen entre sus demandas fundamentales a la enseñanza y al aprendizaje del castellano. Para responder a esta demanda, entre otras medidas, el Estado boliviano, a través de la Reforma Educativa, plantea la Educación Intercultural Bilingüe que establece como una de las modalidades de lengua la enseñanza y el aprendizaje de la lengua indígena aimara como primera y el castellano como segunda lengua, con el propósito de equilibrar el uso y el aprendizaje de ambas lenguas en el ámbito escolar y fuera de él. (Ley 1565, Tit. II, Cap. IV, Art. 9º. 2). Por un lado, la Educación Intercultural Bilingüe busca el mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas, entre ellas la lengua aimara y, por otro lado, la enseñanza y aprendizaje del castellano, sin que esto vaya en desmedro de la lengua indígena (Nuevos Programas de Estudio de la Reforma Educativa 1995:11).

Según las investigaciones realizadas con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje del CL2 (López 1998, Hamel 1998), existen dificultades y limitaciones en su implementación en los procesos escolares a nivel de Latinoamérica.

En Bolivia, la enseñanza del CL2 en la práctica presenta muchas falencias, distorsiones e incumplimientos. En algunos casos de escuelas en transformación

continúa la enseñanza exclusivamente en castellano, tal es el caso de la escuela de Pantini, seccional que corresponde al núcleo que estudiamos. Además de las limitaciones de recursos humanos, financieros, materiales, etc., se carece de canales adecuados para la comunicación de las políticas educativas, sus cambios, transformaciones e innovaciones hacia los actores de los distintos niveles que conforman la estructura del sistema educativo boliviano, vale decir, el nivel nacional, el departamental, el distrital, el subdistrital, el núcleo, la unidad central y las unidades seccionales y principalmente el aula.

Así, los informes de los trabajos de campo llevados a cabo en las zonas lingüísticas aimara, guaraní y quechua de Bolivia por los estudiantes de la Maestría en EIB reflejan la existencia de limitaciones considerables en el campo de la enseñanza y el aprendizaje del CL2. Es decir, los niños no están aprendiendo satisfactoriamente el castellano, como en el caso de la comunidad aimara de Cutusuma. Esto provoca reacciones contra la Educación Intercultural Bilingüe por parte de los padres de familia y comunidades en general, ya que su demanda es el aprendizaje del castellano y la escuela no está respondiendo a este requerimiento.

Hasta ahora, se vienen realizando diversas actividades para llevar adelante la implementación de los planteamientos con respecto a CL2: se han creado materiales didácticos específicos para esta área, se han realizado seminarios, cursos, cursillos de capacitación para docentes, pero estas actividades no están mostrando los resultados esperados. Creemos que hasta ahora la atención ha estado muy centrada en el aspecto técnico-pedagógico y se ha descuidado el plano de la gestión institucional. Si bien se cuenta con materiales, capacitaciones y asesores, éstos por sí solos no son la solución, puesto que el director no está dirigiendo, el asesor no está asesorando, los profesores no están facilitando y los materiales no están siendo empleados, por consiguiente, los estudiantes no están aprendiendo. Estos aspectos dependen de la gestión educativa, la cual, decidimos explorar en relación a la enseñanza y el aprendizaje del CL2.

Por esto, como producto del presente trabajo de investigación damos algunas pautas y/o sugerencias administrativas y gestionarias que se orientan hacia algunas alternativas de solución. Y así, buscar una mejora en la enseñanza y el aprendizaje del CL2, demandada por la población aimara, y propiciar la comprensión de la pertinencia de la EIB para este contexto y otros similares.

II.6. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

II.6.1. Introducción

Realizamos nuestra investigación enmarcada dentro de la investigación cualitativa, debido a las características del fenómeno que pretendemos analizar. La presente investigación se perfila como exploratoria en vista de no tener información específica sobre gestión educativa en el plano de CL2. Además, realizamos esta investigación basados en el método inductivo en tanto partimos de un caso particular que nos permite contactarnos con la realidad concreta y experimentar los procesos observables, es decir que, después de un proceso de observación, de registro, de análisis y de interpretación, llegamos a conclusiones que podrían ser generalizables.

Las unidades de análisis están comprendidas, para la parte de gestión educativa, por los procesos de gestión y administración y las participaciones de los actores y/o ejecutores de los mismos. Para la parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje del CL2, tomamos como unidades de análisis las clases de CL2 de 1º, 2º y 3º grados.

A partir de la detección y descripción de los procesos de gestión y administración, intentamos aproximarnos a una descripción y explicación de la situación en la que se encuentra la gestión educativa y la enseñanza y el aprendizaje del CL2 en el núcleo estudiado. Considerando nuestras conclusiones, damos algunas sugerencias, pautas y recomendaciones en el ámbito de la gestión educativa vinculada a CL2.

II.6.2. Descripción de la metodología

Nuestra metodología de trabajo comprendió diversas actividades orientadas principalmente a la recopilación de datos. Entre ellas, nos ocupamos de la revisión bibliográfica que permitió la construcción de nuestro marco teórico-conceptual, revisión de nuestros cuadernos de campo correspondientes a los anteriores trabajos de campo, revisión de grabaciones realizadas tanto de audio como de video. Realizamos también entrevistas informales y/o semi-estructuradas con docentes, director de núcleo, asesor pedagógico, director distrital y un cuestionario a los funcionarios del Ministerio de Educación encargados del área de CL2. Además, recopilamos algunos datos lingüísticos de manejo oral y escrito del castellano por los niños de 1º, 2º, 3º y 4º años y los docentes de la escuela central de Cutusuma.

II.6.3. Descripción de la muestra

Nuestro estudio tuvo lugar en la comunidad aimara de Cutusuma, ubicada en la Provincia Los Andes del Departamento de La Paz. Centramos nuestra atención en la escuela central de esta comunidad que a la vez es núcleo escolar.

Para el plano lingüístico, trabajamos principalmente con los niños de 1º, 2º, 3º y 4º grados, diez niños de cada curso, cinco mujeres y cinco varones seleccionados al azar. Para la parte de la gestión y la administración de la unidad educativa en el aspecto del CL2, trabajamos con padres de familia, profesores, director de la unidad, asesor pedagógico y director distrital.

Finalmente, para complementar nuestra información, consultamos con los funcionarios del Ministerio de Educación, quienes están a cargo del área de CL2.

II.6.4. Instrumentos

Los instrumentos que empleamos para la recopilación de los datos requeridos son varios debido a que tuvimos que explorar dos áreas: administración y gestión educativa y CL2, además de la relación entre ellas.

II.6.4.1. Fichas de observación de clases

En los diferentes trabajos de campo, realizamos diversas observaciones de clases, de donde recopilamos datos mediante las fichas de observación de clases que nos permitieron caracterizar las estrategias técnico-pedagógicas desarrolladas por los docentes en las clases de castellano como segunda lengua y el uso de las lenguas en las mismas.

II.6.4.2. Entrevistas

Para ampliar y complementar los datos recogidos mediante las fichas de observaciones de clases, tuvimos conversaciones y entrevistas con profesores, directores y asesor pedagógico, a quienes planteamos ciertas preguntas acerca del conocimiento y la aplicación del enfoque comunicativo en la enseñanza y aprendizaje del CL2, sus limitaciones y sus avances. Y también, ampliamos la parte que comprende a la gestión educativa.

II.6.4.3. Prueba de manejo oral y escrito del castellano

Motivados por conocer el avance en el aprendizaje del castellano por los niños de esta escuela, aplicamos una prueba de manejo de castellano oral y escrito. Esta prueba pretendía dar cuenta del manejo oral y escrito por los niños de los diferentes niveles; 1º, 2º, 3º y hasta 4º grados. Este instrumento contaba con una lámina que contenía diversas figuras que el niño debía describir oralmente. Para la parte de lectura, contaba con un texto escrito que el niño debía leer y comprender, comprensión que era confirmada con las respuestas a ciertas preguntas que se les planteaba. Además, a partir de la lámina, se le invitaba al niño a escribir un pequeño texto de descripción.

II.6.4.4. Cuestionario

Movidos por la inquietud de conocer la percepción acerca de los planteamientos, avances y falencias sobre el CL2 por parte del Ministerio de Educación, a través de sus funcionarios encargados de esta área, decidimos aplicar un cuestionario que comprendía un número de preguntas planteadas para lograr dar cuenta del conocimiento y aplicación de los planteamientos en materia de CL2, administración y gestión educativa, sus limitaciones y sus avances.

II.6.4.5. Lista de operadores organizacionales (Checking list)

Finalmente, para caracterizar la organización educativa de Cutusuma, acudimos a un instrumento, basado en una lista de operadores organizacionales que nos permitió caracterizar la organización educativa. Esto nos ayudó a observar todos los aspectos que configuran a una organización educativa. Registramos los aspectos como: espacio físico, tiempo, lenguaje, distribución de recursos, participación en la toma de decisiones, distribución de información, sistemas de trabajo, sistemas de control, políticas, normas, procedimientos, sistema de recursos humanos, prácticas gerenciales, etc. lo cual nos permitió a la vez caer en cuenta sobre cuál es la situación institucional de esta organización educativa.

II.6.5. Procedimiento de recolección de datos

La recolección de datos para el presente estudio se inició desde el primer trabajo de campo realizado el año 1998, y los posteriores, en el ámbito del CL2. Producto de estos trabajos contamos con datos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del CL2 y los usos de las lenguas en estos procesos.

En este último trabajo de campo, realizado durante mayo y junio del 2000, complementamos nuestros datos en el área de gestión educativa de la unidad en cuestión. Para esto, las primeras dos semanas dedicamos nuestro tiempo, como parte de una ambientación, a contactarnos con las instancias y personas a cargo de la dirección de esta unidad, entablar conversaciones con las mismas, observar los procesos educativos y administrativos.

Las siguientes dos semanas nos dedicamos a la recolección de datos referidos a la parte de gestión, es decir, aplicamos nuestro instrumento construido en base a una lista de operadores institucionales para determinar las formas del funcionamiento de esta unidad y su relación con la dirección distrital. Complementamos con las entrevistas a los actores de la unidad educativa, vale decir, padres de familia, profesores, asesor pedagógico, director de núcleo y director distrital.

Las siguientes semanas, aplicamos las pruebas de manejo del castellano tanto oral como escrito, para lo cual seleccionamos al azar a diez alumnos por curso entre varones y mujeres. También complementamos algunos otros datos faltantes.

CAPÍTULO III

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Uno escribe a partir de una necesidad de comunicación y de comunión con los demás, para denunciar lo que duele y compartir lo que da alegría.³

III.1. LA REFORMA EDUCATIVA

Durante la última década, América Latina ha generado y viene experimentando reformas e innovaciones educativas en sus distintos países. Estas reformas surgen como necesidades de la población que busca accesos a una educación equitativa y de mejor calidad para mejorar sus condiciones de vida. Sin embargo, estas reformas en los distintos países han enfrentado diferentes situaciones, conflictos, tensiones en el proceso de su planificación y ejecución.

Así, Braslavsky y Cosse (1996), al analizar la situación de cómo se producen las reformas educativas en Latinoamérica, hacen referencia a diversos obstáculos y elementos facilitadores de las reformas y transformaciones educativas y denominan como "tensiones" presentes en el accionar de las instituciones encargadas de llevar a cabo las reformas educativas. Por eso, estos autores sugieren que el estilo de gestión que se construya tendría que asumir la urgencia de compatibilizar, articular, armonizar las cuestiones que constantemente parecen colisionar. Según ellos, estas tensiones serían ocho:

a) La función de la educación, relacionada con el plano de la gestión educativa y principalmente con la conducción educativa, sufre cambios fundamentales a partir de la reconstrucción de la democracia en esta región. Es decir, en vista de las preocupantes condiciones laborales y de vida de distintos sectores sociales, surge un contexto ideológico que obliga a realizar cambios en los énfasis de las gestiones educativas. En principio, las funciones de la gestión eran vagas e indeterminadas, desvinculadas de los procesos de transmisión de conocimientos. Actualmente, se pretende centrar su atención en el conocimiento. Pero la búsqueda de la mejoría en el conocimiento se apoya en la calidad, eficiencia, equidad y eficacia. Para esto, se plantea la rejerarquización cognitiva por parte de las gestiones educativas que deberá tomar en cuenta la compensación de las diferencias en la población.

³ Galeano, Eduardo. 1986. "Defensa de la palabra" en: Magaly Arandia, Augusta Rivero y Ma. Cristina Toro, Tras las Huellas del Texto. Cochabamba. ODEC. Pag. 173.

b) El consenso social y eficiencia se refiere a que, a pesar de que las reformas de los '90 priorizan el conocimiento, en los distintos países existen diferencias a nivel de consensos sociales con respecto a la necesidad de la reforma educativa, aspecto que favorece o desfavorece la viabilidad y alcance de las distintas reformas.

c) El ejecutar y dinamizar e instrumentar sugiere que la cuestión del consenso social en el marco de la transformación educativa centrada en el conocimiento no sólo implica acordar qué hacer o enseñar, sino que implica, principalmente, tomar decisiones y ejecutar las políticas educativas. Esto significa construir de manera efectiva el lugar del nuevo Estado en el quehacer educativo y de los demás actores. Estos actores se han diversificado últimamente; por lo tanto, los consensos sociales se complejizan.

d) La conexión con diferentes contextos de referencia se refiere a que los diferentes actores inmersos en el plano educativo tienen diferentes contextos de referencia, como los académicos, opinión pública, escuelas, el sistema educativo y el sistema normativo, a los cuales deben responder.

e) Los tiempos políticos, profesionales y burocráticos, comprende los procesos y pasos que se deben tomar en cuenta en la toma de decisiones y la implementación de las reformas o innovaciones, las cuales tienen que ver con un buen acoplamiento entre los niveles políticos y técnico-profesionales, para aprovecharlos de manera efectiva en el proceso decisional.

f) El cumplimiento de las normas y la acción se refiere a que las instituciones siempre han estado regidas por rutinas y procedimientos burocráticos que no permitían satisfacer las necesidades educativas sin el concurso de sus Estados, además, la existencia de ciertas normas o reglamentaciones que sólo eran conocidas por un grupo específico e ignoradas por los ejecutores.

g) La necesidad, la disponibilidad y la utilización de competencias y conocimientos se refiere a que los profesionales en general inmersos en la educación necesitan de ciertas competencias profesionales como la polivalencia, audacia para hacer frente a los desafíos, apertura multicultural y capacidad de discernimiento para transferir experiencias.

h) Los equipos de trabajo comprende la búsqueda de profesionalismo en un contexto de ajuste fiscal es decir, las reformas educativas generan la necesidad de insertar

nuevos actores a nivel institucional, encargados de producir decisiones y su implementación y otros encargados de las rutinas, procedimientos, etc.

Consideramos muy importante tomar en cuenta estas tensiones al analizar la situación de la gestión educativa en relación al castellano como segunda lengua. Estas tensiones o conflictos surgen constantemente en el campo de estudio donde realizamos nuestro trabajo, puesto que las dificultades de los procesos de gestión responden al contexto económico, político y social que influye en el logro de los resultados.

En Bolivia, la Reforma Educativa es uno de los cambios fundamentales y significativos en la educación actual que va acompañada con otras reformas como la Participación y la Capitalización, puesto que la educación está estrechamente relacionada con el aspecto socioeconómico. De esta manera, como Contreras (1998:55) expresa: "La reforma educativa propone cambios profundos en todas las áreas de la educación primaria: reorganiza el sistema educativo, plantea una educación intercultural y bilingüe, pone énfasis sobre el/la alumno/a y el aprendizaje, y busca reformar la formación de los maestros". Sin embargo, su implementación tiene características especiales que merecen nuestra atención.

III.2. GESTIÓN EDUCATIVA

La gestión educativa, así como la gestión de las instituciones públicas, ha atravesado por diversos procesos de cambio en América Latina. Como Sander (1996) expresa, pasó por diversos enfoques relacionados con las dinámicas económicas, sociales y políticas. Este autor analiza la situación a partir de cinco enfoques: jurídico, tecnocrático, conductista, desarrollista y sociológico, desde el siglo XVI hasta el presente siglo.

El enfoque jurídico está centrado principalmente en la normativa.

Las referencias hechas a la administración de la educación latinoamericana durante el periodo colonial hasta las primeras décadas del siglo XX utilizaron un enfoque jurídico. Dicho enfoque era esencialmente normativo y estrechamente vinculado con la tradición del derecho administrativo romano, interpretado de acuerdo con el código napoleónico (Sander 1996:20).

Así, este enfoque describe la gestión educativa en el periodo colonial como inminentemente jurídica y enraizada en el derecho administrativo romano con características normativas que enfatiza el pensamiento deductivo.

El enfoque tecnocrático surge en las primeras décadas del siglo XX como producto de ciertos movimientos reformistas a nivel de administración del Estado y la gestión

educativa, cuando la preocupación estaba centrada en el funcionamiento eficiente y racional de las organizaciones, dejando de lado los aspectos humanos y valores éticos. En vista de esta atención centrada en la economía, productividad y eficiencia, su orientación también era normativa y deductiva.

En la gestión educativa, el enfoque tecnocrático enfatiza la adopción de perspectivas y soluciones organizacionales y administrativas enraizadas en el pragmatismo instrumental del inicio del siglo XX. Para los teóricos de la época, la pedagogía debía ofrecer soluciones técnicas para resolver racionalmente los problemas reales que afrontaba la gestión educativa (Sander 1996:25).

Esta tipología de gestión educativa no consideraba los aspectos humanos relacionados con las interrelaciones, intersubjetividades, ni aspectos de identidad.

El enfoque conductista surge en los años cuarenta como reacción ante la escuela clásica de la administración que había orientado a la gestión educativa de esa época. Este enfoque busca recuperar la dimensión humana en la administración dentro de las organizaciones, a partir de los aportes de la psicología y la sociología. "La construcción conductista, que destaca la interacción entre la dimensión humana y la dimensión institucional de la administración, tiene presencia marcante en la educación, especialmente a través de la utilización del enfoque sistémico de naturaleza psicosociológica" (Sander 1996:27).

El enfoque desarrollista centra su atención en los requerimientos organizacionales y administrativos para lograr los objetivos que significan desarrollo económico. Como Benno Sander afirma, en nuestra región este enfoque coincide con el paradigma economicista del que habla Tedesco (1983), en un análisis crítico del desarrollo de la investigación educativa de Latinoamérica, y con lo que Braslavsky (1987) denomina la etapa de la "educación para el crecimiento económico". En este sentido, la economía en la educación se inserta con mayor fuerza debido a que muchas organizaciones extranjeras orientan su apoyo hacia este ámbito.

El enfoque sociológico surge como alternativa al desarrollista, es generado por pensadores latinoamericanos. Este enfoque busca la interdisciplinariedad en el tratamiento educativo y el cambio del carácter normativo que caracterizaba a la educación. En este sentido, se priorizó la investigación científica y la formación de los recursos humanos especializados en gestión educativa con la cooperación de organizaciones internacionales.

Sin embargo, es necesario también hacer notar que existen conceptos o valores que en los últimos tiempos se están manejando para orientar las estrategias de gestión

educativa. Estos valores comprenden la calidad de vida y desarrollo humano, la efectividad política y relevancia cultural, la identidad subjetiva y equidad social (Sander 1996:38-39) los cuales deben ser tomados en cuenta en la práctica, puesto que también provocan diversos conflictos y tensiones.

En Bolivia, la gestión educativa en cuanto a leyes y disposiciones gubernamentales ha estado reduciendo lo educativo a lo escolar, por lo menos hasta antes de la última Reforma Educativa de 1994, razón por la que no se ha tomado en cuenta lo extraescolar en la gestión educativa. Tampoco se consideraba que, para el aprendizaje, los factores extraescolares y los administrativos de una institución educativa eran importantes. Es un avance el hecho de que la actual Reforma Educativa haya ido ampliando la concepción de que los actores de la educación no solamente son los maestros y los estudiantes, sino también los padres de familia, las autoridades escolares y las autoridades comunales.

Entonces, haciendo extensiva la concepción de gestión al plano educativo, podemos tomar a la gestión educativa como indican las recomendaciones de la UNESCO (OREALC). La Reforma Educativa pretende asimilar estas recomendaciones, por lo que debe estructurarse con elementos de una nueva cultura organizacional acorde a las exigencias actuales. Este enfoque abarca la gestión institucional y la gestión curricular, y compromete a todos los actores en la participación con un alto grado de interacción humana, trabajo en grupo, mutua influencia entre la organización interna y su ambiente externo.

Esto supone revisar los elementos de la gestión educativa que influyen en la enseñanza y el aprendizaje del CL2. En este sentido, para nuestro trabajo, entendemos la gestión educativa como las relaciones sociales que existen en el establecimiento educativo, relaciones de autoridad y poder, participación y cooperación, administración (planeamiento, supervisión, dirección, control) y grados de autonomía en las decisiones y el sistema organizacional y contexto social en el que existe la institución, como observamos en el siguiente gráfico que ilustra la concepción del sistema de la gestión en el ámbito educativo



Tomado de Diego Martínez, Gestión de Proyectos Sociales. Memoria del curso taller. Abril 2000.

Entonces, la gestión educativa considera la creación de las condiciones necesarias para lograr buenos resultados en el futuro educativo (Sánchez y Díaz 1997:17).

III.4. PLANIFICACIÓN

La planificación es uno de los procesos más importantes dentro de la vida de una institución u organización. Como Ciscar y Uría (1988:197) expresan: "La planificación es un proceso racional. Consiste en prever las posibilidades que nos ofrece el futuro y tomar una serie de decisiones en torno a ellas. Así pues, planificar es elegir un conjunto de metas a alcanzar por la entidad como organización". Además, de la racionalidad que implica, la planificación es también: "un proceso de ordenamiento racional y sistemático de actividades y proyectos a desarrollar, asignando adecuadamente los recursos existentes, para lograr los objetivos educacionales" (Alvarado 1998:61).

En este sentido, la planificación puede realizarse a corto, mediano y largo plazos, partiendo siempre con la formulación de los objetivos a alcanzar. Actualmente, la gestión educativa adopta la planificación estratégica para orientar y lograr sus objetivos.

La planificación estratégica es un proceso racional acompañado de una actitud intencional para observar y proyectarse a un futuro ideal y posible de la institución, para mantener una concomitancia permanente entre los propósitos y metas (filosofía), las capacidades de la organización y las potencialidades cambiantes (Alvarado 1998:67).

Los instrumentos de planificación tienen sus características propias en educación. El POA (Planes Operativos Anuales) es un instrumento de planificación que orienta las actividades a realizarse en una institución por el lapso de un año, mientras que el PEN (Proyecto Educativo de Núcleo) es un documento orientador producto de un proceso de reflexión colectiva que postula básicamente el perfil del centro educativo en términos de un patrón axiológico de los perfiles (alumnos y docentes) y enfoques pedagógicos pertinentes, así como los objetivos y estrategias de desarrollo institucional a mediano y largo plazos (Alvarado 1998:69).

En este sentido, desde la Reforma Educativa, la operativización de la gestión educativa en los núcleos se basa en la planificación estratégica, de ahí que surgen los Proyectos Educativos Nucleares (PEN) y (POA). Estos son asumidos como estrategias de gestión, que llegan a ser instancias de planificación y acción que posibilitan asegurar y proyectar un curso de acción orientado a garantizar las mejores condiciones de funcionamiento institucional.

III.5. PARTICIPACIÓN

La participación tiene diversas comprensiones en los diferentes actores que tienen algo que ver con la gestión educativa. Así, Sánchez de Horcajo⁴ citado en Ciscar y Uría (1988:155) plantea:

La participación en la gestión educativa es el poder real de tomar parte activa en la elaboración y desarrollo del proceso educativo, tanto a nivel microsocioal como macrosocioal de todos los que intervienen en el proceso educativo: alumnos, padres de los alumnos, personal docente, poderes organizadores y de dirección y eventualmente, grupos de interés en la enseñanza.

La participación educativa la entenderemos mejor apoyándonos en algunos criterios vertidos por la UNICEF (1993: 3): "Participar literalmente significa ser parte de algo. Pero hay varias formas y grados de 'ser parte de' o 'tomar parte en': (1) usar un servicio particular; (2) contribuir con recursos materiales y/o trabajos; (3) presenciarse; (4) ser consultado para un fin particular; (5) comprometerse en la prestación del servicio; (6) tomar parte en la implementación de la delegación de poderes; (7) tomar parte en la toma de decisiones".

En este sentido, la Reforma Educativa en su artículo N° 6 define y plantea la configuración del Mecanismo de Participación Popular: Juntas Escolares, Juntas de Núcleo, Juntas Distritales, y Subdistritales para garantizar la participación de la comunidad en la gestión educativa. Así mismo, el DS. N° 25273 de enero 1999, explicita las funciones de las juntas escolares.

Con estas determinaciones la Reforma Educativa boliviana pretende consolidar la participación de la población en general y sobre todo de las autoridades de la comunidad en la que está inserta la unidad educativa. Sin embargo, como apreciaremos en capítulos posteriores, la novedad de esta tipología de participación que pretende hacer de la escuela una organización abierta enfrenta ciertas tensiones debido a que los actores deben apropiarse de ciertas pautas de participación que son ajenas a su tipología de organización y participación.

⁴ Sanchez de Horcajo, J.J. 1977. La gestión participativa en la enseñanza. Madrid , Narcea.

De hecho, estos aspectos surgen como resultados de las políticas estatales y educativas, entre ellas está la Reforma Educativa, la Participación Popular y la Descentralización, reformas que los actores deben conocer y ejercerlas.

III.6. DESCENTRALIZACIÓN

La descentralización tiene que ver con la organización del Estado y también tiene que ver con el poder de decidir. Cuando hablamos de descentralización, estamos poniendo en cuestión quién decide qué y en qué momento. Es decir, como Palacios y Gallardo (1993:22) expresan:

La descentralización en el campo de la educación permitiría distribuir tres tipos de poderes, que suelen estar concentrados en el Ministerio de Educación: el poder de decidir el financiamiento, el poder de decidir los contenidos (diversificación curricular), el poder de decidir la gestión (tienen que ver con el planeamiento, la organización, el control, la supervisión y los resultados de aprendizaje).

En este sentido, entendemos la descentralización como formas de traspaso de poderes de un centro a una instancia menor, es decir, una forma de delegación de autoridad en distintos grados. Entonces, la descentralización permite una situación donde las organizaciones o entidades regionales y locales, provistos de cierta autonomía, definen sus propias formas de organizar y administrar las áreas de su sistema. Es decir, descentralizar es traspasar poder o delegar autoridad que permita tomar decisiones, tener libertad, control y participación a los sectores de la sociedad, acompañada de asignación de recursos tanto humanos, materiales como financieros.

También creemos que las consideraciones de la UNESCO nos sirven como pautas para entenderla mejor. Así, expresan que: "Una verdadera descentralización significa autonomía, proyecto educativo, identidad institucional, iniciativa y capacidad de gestión de los centros educacionales" (UNESCO, 1996: 63). Sin embargo, como Casassus (1993:52) expresa, uno de los temas discutido y complejo actualmente es el rol del Estado en la educación. La capacidad del Estado para ejercer sus funciones de regulación y de evaluación de resultados, en materia de Educación Intercultural Bilingüe, atraviesa por algunas dificultades. Una sobre la cual Tedesco (1992:53) nos llama la atención es: "el igualitarismo con el cual se considera a los docentes sin relación con los resultados, lo cual priva al sistema de un mecanismo fundamental de eficiencia y el nuevo rol de los directivos de las escuelas que deben de ser predominantemente ejecutores de instrucciones uniformes para pasar a ser gestores y creadores de alternativas apropiadas".

En este sentido, con las reformas o leyes como la descentralización y la participación popular, la población mayoritaria tiene mayores espacios de organización, acción y

lucha para satisfacer sus necesidades, intereses y expectativas. No obstante, la apropiación de estas leyes o reformas implican procesos de socialización, preparación, capacitación y conciencia; sin estas consideraciones, estas leyes o reformas podrían causar consecuencias negativas y no así positivas. Por una parte, el Estado pretende desconcentrar sus funciones u obligaciones y, por otra, la población empieza a hacer uso de sus derechos y obligaciones que las reformas le confieren, pero en este proceso existe una carencia de conocimiento acerca de las normas o pautas que orienten la ejecución de las reformas.

III.7. COMUNICACIÓN

La inclusión de nuevos actores en la educación repercute en la acción directiva donde intervienen muchas variables, de las cuales ya mencionamos la participación. Otra de similar importancia que determina la interrelación de los actores es la comunicación.

La palabra comunicación es un vocablo que ha elaborado su significado en años recientes. Implica no meramente la transmisión de hechos, opiniones y decisiones, sino también el diálogo que está basado en los hechos, que promueve ideas y opiniones y adopta decisiones. Por tanto la comunicación se ha convertido en una parte integrante del proceso de gestión. (Petit⁵ citado en Ciscar y Uría 1988:139)

De esta manera, es sumamente importante considerar la interdependencia entre la dirección eficiente y la correcta comunicación en la vida de una organización, puesto que muchos de los problemas que surgen cotidianamente son debidos a problemas de comunicación.

La intercomunicación se realiza tanto al interior como con el entorno, puesto que toda organización social está conformada por hombres y el hombre es un ser por excelencia comunicativo; es decir, está constantemente recibiendo de su entorno mensajes, noticias, información que le impulsan a modificar su actitud. De la misma manera, al interior de la organización, envía mensajes a sus colegas de trabajo con quienes convive para modificar sus actitudes. Así: "En efecto, en un sistema abierto, la comunicación intra-organizativa se verá necesariamente influida en relación con el entorno (...) la comunicación es un instrumento por medio del cual la organización se abre al entorno" (Ciscar y Uría 1988:137).

Con respecto a la comunicación en el ámbito pedagógico, Petit⁶ (citado en Ciscar y Uría 1988:139) expresa:

⁵ Petit, F. 1984. Psicología de las organizaciones. Barcelona: Herder. Pag. 47.

⁶ Ibid.

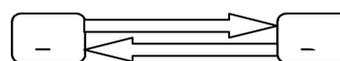
A través de la comunicación, estos mismos estamentos educativos (profesores, padres, alumnos) conocen y comparten las inquietudes, los problemas, las metas de la institución escolar y las sienten como suyas. La comunicación no sólo estimula la participación, sino que además favorece la cohesión del grupo humano. Sin una comunicación fluida y constante no es posible mantener una comunidad educativa centrada en las relaciones humanas.

Entonces, es necesario reiterar que, como plantean Ciscar y Uría (1988:140): "No es comunicación en sentido estricto la simple transmisión de ideas, consignas, órdenes, de manera unilateral". La comunicación requiere de una interrelación entre los interlocutores. Es decir, la relación entre emisor y receptor deberá estar efectivizada por la retroalimentación.

Como podemos advertir en las gráficas siguientes, existe una diferencia clara entre una comunicación lateral y una recíproca; ésta última sería la comunicación ideal en el aula, así como en todo el sistema educativo.



Comunicación Lateral



retroalimentación

Comunicación Recíproca

En el sistema educativo nacional parece ser que se enfatiza más el primer tipo de comunicación. Ésta provoca dificultades a los actores encargados de la ejecución de lo establecido, puesto que la socialización de los planteamientos no es efectiva y carece de una retroalimentación, como nos expresa Muñoz (1998:178):

...la información y la capacitación acerca de las innovaciones educativas, contenidas en la expresión educación intercultural bilingüe es altamente insuficiente y ambigua; de modo que las metodologías didácticas no se relacionan, estrictamente hablando, con la normatividad y la supervisión ejercida por las instituciones educativas tanto zonales como nacionales.

Por esto, coincidimos plenamente con la idea de que "La identidad institucional es condición para el éxito educativo. Asimismo los centros educativos deben insertarse en los medios locales y regionales, pero no confinarse ahí. La educación tiene que mirar siempre más allá del horizonte temporal y local" (UNESCO 1996:63). Y esto es lo que facilitaría el avance en términos de respuestas a las necesidades y demandas de los educandos y comunidades en general.

III.8. CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA

Entendemos como segunda lengua: "any language other than the first language learned" (Lightbown y Spada 1993:124). Es decir, la lengua aprendida después de la

materna. Además, "Segunda lengua" es un término técnico usado para referirse a una lengua que se aprende después de la lengua materna (Zúñiga 1989:23).

En el contexto en el cual desarrollamos nuestra investigación, el aimara es la primera lengua y el castellano la segunda. "L2 acquisition, then, can be defined as the way in which people learn a language other than their mother tongue, inside or outside of classroom, and 'Second Language Acquisition' (SLA) as the study of this" (Ellis 1997:3). En este sentido, la investigación sobre la segunda lengua permite describir y explicar la adquisición de la segunda lengua tomando en cuenta los factores externos como internos que el individuo enfrenta para hacerlo. No obstante, cabe resaltar que la visión del castellano como segunda lengua difiere dependiendo de la perspectiva de estudio, así, la visión psicolingüística difiere de la pedagógica debido a que la primera enfatiza los aspectos internos del proceso de aprendizaje y, la segunda, los factores externos del mismo. Es decir, la pedagógica se preocupa de ver las estrategias pedagógicas desarrolladas en aula que cumplan los planteamientos del enfoque que se pretende aplicar. Es en este sentido que nuestro estudio aborda la temática más desde esta óptica que de la Psicolingüística.

El medio social es el factor externo que provee del input en la lengua meta. Es decir, las condiciones sociales influyen de manera determinante en vista de que pueden proveer de las oportunidades para escuchar y hablar en la lengua meta y la actitudes que ello conlleva para lograr el aprendizaje.

Los factores internos se refieren a los mecanismos cognitivos internos que el aprendiz posee y que le facilitan interiorizar la lengua que aprende, ya sea de manera consciente o inconsciente. Además, hace referencia a que el aprendiz de una segunda lengua ya tiene una lengua aprendida, su lengua materna, la misma que le permitió entender el mundo y que le facilitará también el aprendizaje de la segunda lengua. Y finalmente, el aprendiz ya desarrolló estrategias comunicativas y conocimientos de cómo funciona la lengua, lo cual podría facilitar el conocimiento y el uso de la segunda lengua.

Con respecto al aprendizaje o la adquisición de una lengua, López (1993) plantea la distinción entre ambas. La adquisición está relacionada con la primera lengua y el aprendizaje con la segunda lengua. Es decir, una primera lengua es adquirida de manera espontánea y no dirigida, que va de la mano con el proceso de socialización del sujeto, mientras que el aprendizaje de una segunda lengua en contextos como el nuestro donde existe migración, bajos niveles de escolaridad, presencia de la escuela

y del castellano en la escuela, poblaciones aimara hablantes próximas a poblaciones de habla castellana, etc., los cuales se convierten en espacios de aprendizaje tanto espontáneos o informales como dirigidos o formales, es decir, el castellano es aprendido tanto dentro como fuera de la escuela.

La Reforma Educativa pretende desarrollar el programa de Educación Intercultural Bilingüe de mantenimiento y desarrollo de las lenguas en nuestro país, cuyos planteamientos expresan que se debe tomar en cuenta las dos lenguas desde un inicio, como una de las técnicas del MECyD expresa:

La propuesta de la Reforma Educativa respecto al uso de lenguas es que los niños inicien y continúen a lo largo de su escolaridad sus aprendizajes en su lengua materna y en la segunda lengua que en nuestro país es el castellano. Por eso ha optado por la modalidad de Educación intercultural Bilingüe de desarrollo y mantenimiento, que significa usar ambas lenguas en el proceso de enseñanza aprendizaje como lenguas de instrucción y como lenguas de estudio (LTMECyD, 2000).

En este sentido, la RE ha establecido el enfoque comunicativo en la enseñanza y el aprendizaje del CL2. Este enfoque sugiere partir de la situación comunicativa y no así de la forma de la lengua para después llegar a las funciones como pretenden los métodos de destrezas. Entre las condiciones para el aprendizaje y la adquisición de una segunda lengua dentro del enfoque comunicativo, desde la Reforma Educativa se sugiere: "realizar actividades divertidas y ágiles que no provoquen ansiedad en los niños, contar con un ambiente armónico, que apoye los aprendizajes; rico para la comunicación entre los niños, el maestro y las otras personas, (...)"⁷.

En este sentido, "la fundación de los métodos comunicativos en la adquisición de la segunda lengua se apoya en conceptos, teorías e hipótesis que convergen alrededor de la interacción de las nociones constructivistas sobre el significado" (Crawford y Cadenas, 1996). Por esto, se deben tomar en cuenta factores escolares y extraescolares, además, de los factores psicológicos y sociales que determinan el aprendizaje de una segunda lengua.

La teoría que correspondería a la explicación de la enseñanza y del aprendizaje del castellano como segunda lengua contemplada en la Reforma Educativa Boliviana es la interaccionista, que enfatiza la importancia del "input" y el procesamiento interno de la lengua. El aprendizaje de una segunda lengua se daría en una constante interacción entre el contexto lingüístico y los mecanismos internos de aprendizaje del estudiante.

⁷ Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Guía Didáctica de Segundas Lenguas. La Paz, 1997.

De acuerdo con Ellis (1997:31), la teoría ya clásica behaviorista o conductista plantea que el aprendizaje de una lengua es como cualquier otro aprendizaje que implica la formación de hábitos. Estos hábitos se formarían cuando los aprendices responden a estímulos que provienen del entorno, lo cual reforzaría sus respuestas. Entonces, un hábito sería una conexión de estímulo–respuesta. Sin embargo, esta teoría se concentra en el input del medio y el output del individuo e ignora los aspectos internos, es decir, lo que pasa en lo que Ellis (1997) denomina 'the black box' (la caja negra) de la mente del aprendiz. Por su parte, la teoría mentalista se preocupa por los procesos internos que generan los aprendizajes. Esta teoría enfatiza la exclusividad humana para el aprendizaje de la lengua, para lo cual la mente humana estaría equipada. Acepta la importancia del input, pero sólo para iniciar la operación del aprendizaje de la lengua.

De esta manera, la investigación que abordamos no se restringe simplemente a una mirada mentalista ni solamente behaviorista. Consideramos que ambos aspectos, el "input" y el proceso interno de la lengua, son importantes, porque el desarrollo lingüístico y cognoscitivo del niño aimara es integral, como de cualquier otro niño de otra cultura, y comprende los aspectos internos y externos que intervienen en todo aprendizaje, ya sean éstos lingüísticos o sociales en general.

Por otra parte, tomamos en cuenta la distinción que Rod Ellis⁸ (citado en Baker 1993: 126-127) hace con respecto al desarrollo de una segunda lengua: a) Secuencia del aprendizaje, que se refiere a los estadios generales por los que se mueve el aprendiz de una segunda lengua. Es decir, existe una secuencia de desarrollo natural y casi invariable como ir del vocabulario simple a la sintaxis básica, a la estructura y conformación de oraciones simples y complejas; b) el orden en que se aprende una lengua se refiere a ciertos rasgos específicos, detallados de una lengua, como el orden de la adquisición de ciertos conocimientos gramaticales concretos o vocabularios específicos y, c) la tasa de desarrollo de la segunda lengua y del nivel de competencia logrado, que se refiere a las posibles variaciones esenciales en la velocidad en que se adquiere una segunda lengua y en el nivel de competencia logrado.

⁸ Ellis, R., 1985, *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Además, Ellis considera que los factores de situación (quién habla a quién, sobre qué, cómo y cuando) afectan considerablemente la tasa del desarrollo de la segunda lengua. Pero no influyen en la secuencia del desarrollo y afectan el orden del desarrollo sólo en formas menores y temporales. De la misma manera, las diferencias en actitud, motivación, estrategia de aprendizaje y personalidad podrían influir en la medida del aprendizaje de la segunda lengua. Estas consideraciones deberían ser tomadas muy en cuenta en todo proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua y, sobre todo, del castellano como segunda lengua.

En este sentido, para la parte de la enseñanza y del aprendizaje del castellano como segunda lengua, acudimos a una revisión y comparación de los hallazgos de Barry McLaughlin (1992) cuando se refiere a "Myths and Misconceptions about Second Language Learning" y Luis Enrique López (1995), cuando habla de los resultados que permiten replantear las convicciones de los desarrollos del bilingüismo. Se afirma que no sería suficiente el conocimiento y manejo de la lengua materna por parte de los niños en edad preescolar y tampoco bastaría una exposición continua y por mucho tiempo a la segunda lengua para que ésta sea aprendida con rapidez cuando el contexto fuera de la escuela no ofrece mayores espacios de contacto continuo con la lengua meta. Además, el factor edad no sería determinante para el aprendizaje de un segundo idioma, ya que existirían diversidad de ritmos en este proceso.

Como Cummins⁹ citado en Baker (1997:39) plantea la distinción entre las BICS (Basic interpersonal Communicative Skills) y las CALP (Cognitive/Académic Language Proficiency) como destrezas desarrolladas por los aprendices de segundas lenguas. Las primeras referidas a destrezas comunicativas interpersonales básicas que surgen gracias a los apoyos contextuales y que fomentan el desarrollo oral de la lengua meta, mientras que las segundas, surgirían sobre todo en contextos reducidos, vale decir en situaciones escolares. Esta distinción es reforzada con la imagen del iceberg que presenta los aspectos de la lengua que se encuentran sobre la superficie y los que se encuentran bajo la superficie.

Además, Cummins¹⁰ (citado en Baker, 1997), presenta su Modelo de Bilingüismo de Competencia Subyacente Común que enfatiza la diferenciación y la semejanza de dos

⁹ Cummins, 1984b "Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students", en C. Rivera (ed.), **Language Proficiency and Academic Achievement**, Clevedon, multilingual Matters.

¹⁰ Cummins, J., 1980. The construct of language proficiency in bilingual education, en J.E. Altis (de), Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1980, Washington DC, Georgetown University Press. Y, 1981. Bilingualism an Minority Language Children, Ontario, Ontario Institute for Studies in Education.

o más lenguas. Este modelo es presentado gráficamente en dos icebergs que representan las dos lengua L1 y L2, que comparten una base común que significa que las dos lenguas no funcionan por separado y las superficies separadas que significa que ambas lenguas tienen rasgos diferenciadores. También, presenta su Teoría de los Umbrales que plantea que a mayor cercanía del bilingüismo equilibrado se encuentre el aprendiz, mayores ventajas cognitivas tendría, son tomados en cuenta como orientadores para nuestro estudio. Así, nos apoyamos en estas consideraciones para un mejor entendimiento de la situación del aprendizaje de una segunda lengua, conscientes de que es también preciso abarcar los factores extra-escolares y, dentro de ellos, la cuestión de la gestión educativa.

En el plano estrictamente escolar, el apoyo del maestro sería fundamental en el aprendizaje de una nueva lengua, acompañado de un ambiente adecuado y alentador, así como de un proceso sistémico en las consideraciones de las especificidades lingüísticas y culturales de los estudiantes (López 1993), y más aún, cuando el contexto no apoya con situaciones reales de práctica y uso de la lengua que se aprende, como es el caso de una de las comunidades aimaras predominantemente monolingües donde realizamos esta investigación, es decir donde la escuela es el único espacio en el que se puede oír, hablar, leer y escribir en castellano. Por lo tanto, esto significa que la escuela debería tomar muy en cuenta que el contexto no favorece el desarrollo en el aprendizaje de la lengua castellana.

Por esto, es preciso analizar no solamente el espacio *escolar* de aprendizaje del castellano, sino también el *extraescolar*¹¹. Lo extraescolar comprende los espacios físicos dentro y fuera del hogar: la casa, la calle, la cancha de fútbol, las radioemisoras, periódicos, revistas, instituciones donde se realiza una adquisición espontánea de la lengua, mientras que el escolar normalmente tiene lugar en una institución educativa básica.

III.9. ASPECTOS LINGÜÍSTICOS

En ambos espacios, dentro del aula y escuela como fuera de ellas, donde los niños están expuestos al uso del castellano, ocurre tanto la alternancia como la mezcla de las dos lenguas: "Because one of the purposes of language use in everyday life is to communicate negotiated participation within social contexts, the choice of language expressed by a bilingual speaker is a tool with which he or she communicates shifts in

¹¹ "Escolar" y "extraescolar" son los términos que emplearemos en lugar de "formal" e "informal" a los que hace referencia Colin Baker (1993).

either participatory contexts or shifts in social identity within those contexts" (Aguirre, 1992:71).

En este sentido, como producto de una interacción no sólo en aula sino también fuera de ella, los niños que están aprendiendo el castellano desarrollan ciertas estrategias de aprendizaje y apropiación de esta lengua, las cuales no están consideradas en el plano de la gestión educativa, más al contrario son criticadas y hasta prohibidas. Nos referimos a la alternancia idiomática o alternancia de códigos (code switching) (López, 1990), (Aguirre, 1991), (Sichra, 1998), a la mezcla de códigos (code mixing), la media lengua y a la interlengua, aspectos que se dan de forma natural en el proceso de aprendizaje del CL2 y en su uso real. Consideramos que estos aspectos deben tomarse en cuenta desde el plano de las normas instituidas. Además, siendo más amplios, la alternancia de códigos constituye una realización del habla de los bilingües; en este caso, bilingües en proceso de formación.

III.9.1. Interlengua

Uno de los conceptos que orienta nuestro estudio en la parte estrictamente lingüística referida al castellano es interlengua¹², referida a que los que aprenden una segunda lengua construyen un sistema lingüístico que se configura, en parte, en la lengua materna del aprendiz, pero es también diferente de la misma y de la lengua que se aprende. Por otra parte, Ellis (1997) expresa que, en el desarrollo sistemático de la lengua aprendida, el aprendiz refleja un proceso mental de aprendizaje de la segunda lengua. A este sistema denomina como una interlengua.

La interlengua está asociada principalmente a la adquisición de una segunda lengua; es decir, son interlenguas los estadios de lengua que se van alcanzando en la adquisición de la lengua meta. La interlengua no es una meta sino un estado intermedio hacia la lengua meta. Sin embargo, también existe la posibilidad de que, en este proceso, ésta pueda fosilizarse¹³.

Es un concepto que se tomará en cuenta para el análisis de los avances del aprendizaje del castellano como segunda lengua. debido a que el proceso de aprendizaje de una L2 implica cambios transicionales de su gramática, una permeabilidad y apertura a la influencia externa e interna, y donde los educandos

¹² El término interlengua fue acuñado por el lingüista americano Larry Selinker (1975).

¹³ Fosilización: proceso de detenimiento en el desarrollo de la lengua que se aprende, sobre todo de una segunda lengua.

emplean diversas estrategias para el desarrollo de su interlengua con el propósito de incrementar su proficiencia en castellano.

III.9.2. Alternancia de lenguas (code switching)

La alternancia de códigos o code switching es una faceta que se observa en el habla bilingüe. Actualmente, este aspecto es estudiado y analizado por muchos investigadores del área lingüística. Se vierten diversas definiciones.

Gumperz¹⁴, citado en Adalberto Aguirre (1992) define el code switching como: "...the juxtaposition of passages of speech belonging to two different grammatical systems or subsystems within the same exchange".

Esta definición implícitamente expresa que la alternancia de lenguas en el habla del bilingüe refleja la coexistencia de dos gramáticas separadas o dos sistemas lingüísticos.

Code-switching as a process of language use implies that the individual speaker has the competence of two codes at his disposal and that he can use them alternatively, consciously or unconsciously, in accordance with linguistic and extra-linguistic constraints to achieve certain communication goals and convey sociosemantic connotations... (Dua¹⁵, citado en Adalberto Aguirre 1992).

Aguirre (1992:80) concluye, en referencia a la alternancia de lenguas o code-switching, que en el habla del bilingüe se pueden observar aspectos sociolingüísticos que demuestran que el bilingüe tiene un conocimiento social del uso de las lenguas para cada contexto. También, que el hablante al hacer el cambio de lenguas muestra que tiene habilidad para el uso del conocimiento lingüístico que tiene de las dos lenguas, y finalmente, el cambio de lenguas demuestra que el hablante bilingüe puede acomodarse tanto a las normas lingüísticas como sociales en una comunidad de habla.

Además de estas definiciones, Blom y Gumperz¹⁶, citado en Sridhar (1996), plantean una distinción entre cambio de código situacional y metafórico. El primero que respondería a un cambio en la situación que podría provocar un cambio de una lengua a otra, o de una variante a otra de la misma lengua. El segundo se refiere más a un cambio de función estilística o textual.

¹⁴ Gumperz, J. 1976, The sociolinguistic significance of conversational code switching. Berkely, C.A: University of California at Berkeley Papers on Language and Context.

¹⁵ Dua, H. 1984. Perspectives on code-switching research. International Journal of Dravidian Linguistics, 13, Pags. 136-155.

¹⁶ Blom, J.P. & Gumperz, J.J. 1972 Social meaning in linguistic structure: Code-switching in Norway. In J.J. Gumperz & D. Hymes (Edts.), Directions in sociolinguistics (pp. 407-434). New York: Holt, Rinehart and Winston.

En referencia a la alternancia de códigos en la Educación Intercultural Bilingüe en México, Mena, Muñoz y Ruiz (1999:117) expresan: "La educación bilingüe supone la enseñanza de dos lenguas, pero jamás la presencia simultánea de ambos idiomas". Sin embargo, en vista de que este aspecto tiene mayor vigencia en nuestro ámbito de estudio, esto parece discutible, y creemos que la presencia de ambas favorecería el aprendizaje de ambas lenguas.

Hamel (1988:12) basado en un estudio realizado sobre la educación indígena bilingüe en México con respecto al castellano y otomí concluye: "... la distribución y alternancia de las lenguas corresponde, en el microcosmos de la escuela a la tendencia dominante en el conflicto diglósico: los cursos comienzan con una instrucción prácticamente monolingüe en otomí, pasan por una alternancia entre las dos lenguas y se dirige hacia un uso cada vez más dominante del español en los últimos años de la primaria en los últimos años".

En este sentido, es evidente que cuando existen dos lenguas en una misma comunidad, contexto bilingüe, los hablantes frecuentemente cambian de una lengua a la otra. Podemos entender que la alternancia o cambio de códigos, más allá de responder a factores relacionados con la memoria o conocimiento de las lenguas, responde también a los factores sociolingüísticos. Por esta razón caracterizamos a la alternancia de lenguas como una estrategia comunicativa que los hablantes bilingües desarrollan para satisfacer sus necesidades interactivas.

III.9.3. Mezcla de códigos (code mixing)

Las constantes alternancias o cambios entre dos lenguas en los discursos de los bilingües, a su vez, generan otro fenómeno denominado mezcla de lenguas. Algunos estudiosos como Sridhar (1989) definen como mezcla de códigos al fenómeno común de cambios de lengua al interior de las frases. Por eso, aunque es muy difícil diferenciarlos, el primero ya lo discutimos en los párrafos anteriores y, el segundo, promueve o produce diversas sucesiones gramaticales.

Entonces, es importante analizar la situación de alternancia y mezcla de las dos lenguas, aimara y castellano en los niños bilingües. Para esto, entendemos la mezcla de códigos como la presencia de ciertas palabras de una lengua en la otra, mientras que, la alternancia de códigos cuando el individuo alterna entre dos o más lenguas, la misma puede comprender desde una palabra hasta construcciones más extensas. También es necesario hacer notar la diferencia entre la mezcla de códigos y el préstamo, como Sridhar plantea presentando cinco bases. El préstamo entendido más

como la inclusión de términos extranjeros o ajenos ante la inexistencia en la lengua a la que se incluye.

Así, la interlengua, la alternancia de códigos y la mezcla de códigos son aspectos que mantienen una estrecha relación y que tienen lugar en las interacciones tanto al interior de las aulas como fuera de ellas, principalmente cuando el contexto o la enseñanza es bilingüe.

III.10. INTERRELACIONES

Finalmente, entendiendo la gestión educativa como la creación de las condiciones necesarias para lograr buenos resultados en el futuro educativo y, la enseñanza y el aprendizaje del castellano como segunda lengua como un proceso que tiene lugar, en nuestro caso fundamentalmente, dentro del aula, conectamos ambos aspectos para determinar sus interinfluencias.

Todos los aspectos mencionados, lo escolar, lo extraescolar, la alternancia de códigos, la mezcla de códigos, los ritmos de aprendizaje de la segunda lengua, participación de los actores los analizamos principalmente desde una perspectiva de la gestión con un enfoque sistémico, donde toda la acción educativa se concibe como un proceso a través del cual todos los elementos, entre ellos: directores, asesores, profesores, alumnos, padres de familia, autoridades escolares, comunidad, materiales, currículo, etc., se organizan e integran para interactuar armónica y coordinadamente para lograr los objetivos educativos (Alvarado, 1998).

Entonces, para este efecto, analizamos los espacios de gestión en el núcleo, en sus distintos niveles de planificación, coordinación, participación, toma de decisiones, establecidas tanto por el director distrital como por el director de núcleo. Este análisis lo realizamos con el fin de determinar qué factores, además de lingüísticos y pedagógicos, influyen o limitan la aplicación de lo instituido en materia de CL2 en este núcleo y principalmente en la escuela central de Cutusuma.

CAPITULO IV

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Alicia: ¿Querrás decirme qué camino debo seguir?
-Esto depende del rumbo que desees tomar, contestó el gato.
-No tengo rumbo.
-Entonces, cualquier camino es bueno.¹⁷

LA GESTIÓN EDUCATIVA

IV.1. INTRODUCCIÓN: DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE ESTUDIO

IV.1.1. Sociocultural

El presente trabajo de investigación sobre la gestión educativa y los procesos de enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua fue realizado en el Departamento de La Paz, provincia Los Andes, comunidad aimara denominada Cutusuma donde está ubicado el núcleo de Suma Qhantati. El trabajo se centró en este núcleo, principalmente en la unidad educativa central de Cutusuma.

La comunidad de Cutusuma está ubicada a pocos kilómetros de Puerto Pérez donde se encuentra la Dirección Distrital de Educación de esta zona, ubicada a orillas del lago Titicaca, a escasos kilómetros de la población de Batallas ubicada sobre la carretera que une La Paz, Tiquina y Copacabana.

Cutusuma cuenta con 60 familias (reconocidas por la comunidad en base a la mayoría de edad), aproximadamente 520 habitantes. Pantini consta de 26 familias y unos 95 habitantes aproximadamente. Son poblaciones con alto índice de migración, sobre todo juvenil hacia los centros urbanos La Paz, El Alto de La Paz, Cochabamba, Oruro, por razones socioeconómicas (fuentes de trabajo: comercio, construcciones, orden público, y labores domésticas), y socioeducativas (estudios técnicos y superiores).

Cutusuma está organizada en dos zonas, Cutusuma Ch'allapata y Cutusuma Central, con sus respectivos secretarios generales coordinados por una Subcentral agraria. De la misma manera, Pantini está representada por un sindicato agrario a la cabeza de un Secretario General que a su vez coordina con la Subcentral de Cutusuma.

¹⁷ Charles L. Dogson, "Lewis Carroll", 1832-1898. citado en: Eduardo Aldana Valdés, Planeamiento Universitario. Universidad de Los Andes. Bogotá D.C. Pag. 9.

La base económica de estas dos comunidades es la agricultura, la ganadería y la alfarería. Los principales productos son papa, oca, papaliza y quinua y, en cuanto a ganadería, ganado vacuno y ganado porcino. La alfarería es realizada para la complementación de su economía,. Esta actividad se convierte en una fuente principal de ingresos económicos en épocas no favorables para la agricultura.

En lo referente a los servicios básicos, Cutusuma y Pantini cuentan con servicio de energía eléctrica y una línea telefónica para uso público en Cutusuma. Ambas comunidades carecen de agua potable. Ambas comunidades están comunicadas a través de una vía caminera de 6 kilómetros que comunica Batallas-Cutusuma-Pantini.

Cutusuma cuenta con una capilla católica, un colegio técnico-humanístico, un internado para estudiantes, además de la escuela central. En Pantini hay una iglesia evangélica y la escuela seccional. Además, Cutusuma cuenta con el apoyo de la organización Qhãna, la cual apoya a la comunidad, y a la escuela en actividades agropecuarias.

IV.1. 2. Sociolingüístico

Cutusuma y Pantini hacen uso predominante del aimara. De acuerdo a nuestras observaciones, la población en general hace uso de esta lengua para interactuar y comunicarse en reuniones formales, informales, en la casa, en la escuela, en sus labores cotidianas, en los intercambios comerciales y en las actividades sociales, tanto en la misma comunidad como con otras vecinas. Así, Xavier Albó (1995:68-71) tipifica a esta región como tradicional aimara y, además, muestra a la Provincia Los Andes como una de las que tiende a conservarse como tal, es decir, esta provincia muestra una lealtad lingüística considerable frente al aimara.

Los niños son monolingües aimara hasta su ingreso a la escuela. Después de cumplir con la escuela primaria y/o secundaria, los adolescentes y jóvenes acuden al uso de ambas lenguas de acuerdo a las actividades y situaciones concretas, en la misma comunidad o fuera de ésta. Así, ellos tienden a usar, aunque de manera limitada, el castellano para sus interacciones durante los juegos, reuniones, etc., con personas hispanohablantes que visitan las comunidades, de la misma manera cuando ellos salen hacia la ciudad. Mientras que para las interacciones entre ellos, con sus hermanos, vecinos, padres, de preferencia usan el aimara.

Debido a sus funciones dirigenciales, necesidades de interacciones comerciales, etc., los adultos tienen un conocimiento y uso limitado del castellano, por lo tanto, ellos

pueden emplear al igual que los jóvenes una u otra lengua de acuerdo a las situaciones y necesidades concretas y específicas. Los mayores o ancianos son monolingües en aimara. Por otra parte, de manera general, es preciso hacer notar que la población femenina es la que hace mayor uso del aimara, parece que la hipótesis de la mayor lealtad lingüística¹⁸ femenina a la que hace referencia Albó (1995:9) se aproxima a la realidad. En este contexto, son las mujeres las que muestran menor conocimiento del castellano y mayor uso del aimara.

IV.1. 3. Socioeducativo

El núcleo educativo Suma Qhantati tiene su sede en la comunidad de Cutusuma. Este núcleo cuenta con una unidad central donde funcionan los niveles inicial, y los cinco primeros cursos de primaria, un colegio que comprende desde sexto de primaria hasta cuarto de secundaria y una escuela seccional unidocente y multigrado ubicada en la comunidad de Pantini.

La escuela Central de Cutusuma cuenta con seis aulas en uso y dos en función de depósitos, un bloque destinado al área de dirección y otro bloque de seis pequeñas viviendas para profesores. Cuenta, además, con una cuyera (crianza de conejos), una carpa solar o invernadero, cuatro letrinas, un cerco perimétrico construido de adobe con dos puertas de entrada, un parque infantil y una cancha de fútbol.

La infraestructura cuya conservación se encuentra en buen estado, está construida en base a materiales como: adobes, piedra, cemento, yeso, calamina,. El curso del nivel inicial cuenta con mesas y sillas pequeñas comunes en buenas condiciones y adecuadas para la edad de los niños; de la misma manera, el primero y tercer grado. Los grados segundo y quinto poseen bancos bipersonales que dificultan la organización del aula para las diversas actividades. Finalmente el cuarto grado, cuenta con bancos antiguos tripersonales, que dificultan la organización del aula en grupos.

En plantel docente que trabaja en la escuela central comprende siete profesores de aula, un asesor pedagógico y un director. Todos son bilingües en aimara y castellano y normalistas con años de experiencia en la práctica docente. Sin embargo, ninguno de ellos tiene formación en educación intercultural bilingüe; algunos de ellos accedieron a algún curso de capacitación en este campo.

¹⁸ Lealtad lingüística, entendida como el mantenimiento de la lengua materna a lo largo del tiempo, y su transmisión de una generación a otra.

Los docentes acuden a la escuela para cumplir con sus labores académicas durante la mañana, después retornan inmediatamente a sus comunidades. De los siete docentes, sólo dos habitan en las viviendas para docentes con las que cuenta esta unidad educativa. Este aspecto nos obligó a realizar mayores esfuerzos para ubicar a los docentes con el fin de realizar las diferentes actividades programadas en nuestro proyecto de investigación.

La unidad central tiene 110 estudiantes matriculados desde el inicial hasta el quinto grado. No obstante, existe una irregularidad en la asistencia y hasta deserciones producto de viajes o trabajos que tienen que cumplir en sus hogares.

El desarrollo curricular en esta unidad central es irregular, producto de suspensiones de las actividades académicas para dar lugar a actividades ajenas al proceso curricular (fiestas, campeonatos de fútbol, cobro de haberes, etc.), inasistencia de algunos docentes, retrasos en los horarios de ingreso tanto de alumnos como de docentes, recreos y horas cívicas prolongados. Estos factores, de hecho, afectan el normal desarrollo de las actividades educativas.

La escuela seccional de Pantini es de carácter unidocente y multigrado, cuenta con 23 alumnos desde inicial, segundo y tercer grados. Existen dos aulas, dos depósitos, una habitación para el profesor, un horno, un pozo de agua con una bomba manual que facilita la extracción del agua, un espacio deportivo polifuncional, una cancha de fútbol y dos letrinas construidas en base a materiales como adobe, piedra, cemento, yeso, calamina. La infraestructura en general se encuentra en buen estado de conservación.

El mobiliario del inicial consta de sillas y mesas pequeñas, el segundo y tercer grados cuentan con bancos bipersonales que dificultan la distribución del aula con miras a realizar diversas actividades grupales.

IV. 2. UNA MIRADA A LA GESTIÓN EDUCATIVA: NÚCLEO "SUMA QHANTATI"

IV.2.1. Planificación educativa

La planificación es un proceso racional. Este proceso implica prever las posibilidades que nos ofrece el futuro y tomar una serie de decisiones en torno a ellas (Ciscar y Uría 1988). Dicho de otra manera, la planificación significa decidir por anticipado lo que se hará, proyectar un curso de actuación o actuaciones. En este sentido, la planificación es un proceso inverso a la improvisación porque mediante la racionalización en el

trabajo nos permite evitar pérdidas de energía, tiempo y los recursos contemplados para el funcionamiento de una organización.

La planificación, en tanto etapa de dirección de una organización, contempla actividades como la de planteamiento y esclarecimiento de objetivos, establecimiento de políticas, fijación de programas y actividades, determinación de métodos y procedimientos específicos y determinar las previsiones día tras día.

En lo que atañe nuestro estudio, la "Planificación educativa es un proceso de ordenamiento racional y sistemático de actividades y proyectos a desarrollar, asignando adecuadamente los recursos existentes, para lograr los objetivos educativos" (Alvarado 1998:61). Este proceso podría presentarse con diferentes matices de tipo temporal y material, dependiendo del nivel donde se planifica, sea éste macro o micro, es decir nacional o local, respectivamente, como veremos a continuación.

IV.2.2 La planificación, su ejecución y seguimiento

Los instrumentos de planificación a los cuales hicimos referencia en el capítulo tres, en la práctica están aún lejos de ser concretizados. El núcleo de Suma Qhantati, en primera instancia, no cuenta con ninguno de estos instrumentos en tanto núcleo; la unidad central de Cutusuma cuenta con algunas pautas que, según la comunidad educativa, son el Plan Operativo Anual (POA), por lo menos en lo que respecta a la gestión 2000, pero no logramos conseguir ninguna referencia de éste por escrito, al parecer sólo se encontraba en la agenda del director.

Consultada con respecto a la planificación, la comunidad educativa nos dio a entender que ésta se habría realizado a principios del año, tanto en el distrito como en el núcleo: "Sí, sí, en el distrito existe... en forma conjunta elaboramos nuestro plan operativo anual" (DDMB, 2000). También: "cada núcleo, cada unidad educativa tiene, pero ese... bajo la participación popular que tiene cada unidad educativa con eso se ha programado y se está realizando. Consiste en eso eh... en refacción de aulas uh... construcción de carpas solares, letrinas eh... también infraestructura más que todo". (DDMB, 2000). Sin embargo, las actividades supuestamente planificadas, en distintas áreas, no están siendo ejecutadas.

Sin embargo, en el núcleo de Suma Qhantati no se hizo una planificación a nivel de todo el núcleo, es decir, no se tomó en cuenta a la unidad seccional, Pantini. La planificación se limitó, según la expresiones de algunos miembros de la comunidad

educativa, a las unidades central y colegio de la misma comunidad de Cutusuma: "Sí, existe una planificación juntamente con todos los integrantes quienes trabajamos en esta unidad educativa central Cutusuma, en aspectos administrativo, técnico-pedagógico, físico -material, socio-cultural" (PFB0, 2000).

Si bien se asume que se planificó el POA, en la práctica no existen muestras de su ejecución o cumplimiento. De manera general, de todo lo que dijeron que habían planificado, no pudimos observar objetivamente nada a nivel técnico pedagógico, socio-cultural, administrativo, sólo la aseveración del director de núcleo que estarían cerca de la construcción de dos aulas. Por lo demás, ni siquiera en los papeles existe dicha planificación.

De hecho, la planificación del POA se quedó sólo en una lista verbal de buenas intenciones y nada por escrito, razón por la que un seguimiento objetivo y su cumplimiento están lejos de ser logrados. Por esto, al cabo del primer trimestre, como ya lo indicamos, el POA no muestra signos de avance en su ejecución y menos de concreción. En este sentido, lo expresaron el mismo director y la mayoría de los docentes: "Justamente... vamos a tener que reformular porque no tenemos claro todavía la misión y la visión todavía. Porque, además, no estamos cumpliendo a cabalidad todavía porque nos hemos descuidado y las comisiones no han trabajado casi nada". (DNMB, 2000).

Las razones que alegan los miembros de la comunidad educativa para que no exista un PEN (Proyecto Educativo de Núcleo) o no funcione bien la planificación del POA tienen que ver con problemas referentes a nuclearización, pugnas por asumir la unidad central y fusión entre las unidades educativas. Pero, nosotros consideramos que más bien se debe a la carencia que de elementos para realizar la planificación en general por parte de los actores de la comunidad educativa.

IV.2.4. Factores que dificultan la planificación

IV.2.4.1. Nuclearización

El núcleo educativo de Cutusuma ha sufrido cambios estructurales que han afectado su normal funcionamiento en su labor educativa. Originalmente, el núcleo de Cutusuma contaba con una unidad central, Cutusuma, y cuatro unidades seccionales, Ch'ijipata Alta, Ch'ijipata Baja, Pantini y Qhanapata, las cuales, como producto del reordenamiento territorial y la lucha por llegar a ser una unidad central, se han fragmentado o anexado a otros núcleos educativos. Así, actualmente el núcleo

educativo Cutusuma sólo cuenta con una unidad seccional, Pantini, además de su unidad central, Cutusuma. Ch'ijipata Alta y Ch'ijipata Baja se anexaron a otro núcleo, mientras que Qhanapata decidió independizarse y formar su propio núcleo y ser, a la vez, la unidad central, pero no cuenta con ninguna unidad seccional.

Otro problema que tenemos en el distrito es en cuanto a la nuclearización, es el problema más principal que se atraviesa. Existen dos, hasta tres unidades que son disputantes para ser unidades centrales. Los tres quieren ser. Por ejemplo aquí, en Puerto Pérez tenemos eh... Puerto Pérez y ah.. al lado queda Cachilaya... ahora eso es núcleo Wiñay Marka, el núcleo Sumaj Qhantati, igualmente existen Cutusuma y Qhanapata, esos dos por nada quieren abuenarse, más bien se están alejándose peor. Eso es mayor problema en el distrito ahorita. No hay cómo solucionarlo (DDMB, 2000).

La pugna de las unidades educativas por asumir la función de una unidad central se hace evidente en varios lugares de este distrito, como lo expresa el director distrital. Estas pugnas responden a factores como: el mayor estatus que una unidad educativa puede lograr al asumir la centralidad de un núcleo, las relaciones intercomunales y los intereses personales de los directivos. La unidad central de todo núcleo educativo es el centro de toda acción, tanto educativa como administrativa.

En este sentido, los actores de la comunidad ven a la unidad central como uno de los espacios para ejercer cierto poder sobre las unidades seccionales, beneficiarse con ciertos apoyos tanto a nivel educativo como comunal por parte de otras instituciones, ser el centro donde se realice toda acción de capacitación, preparación, actividades festivas, etc. como un padre de familia decía: "Sí, siempre visitas, colaboración, cursillos, siempre se hace aquí, pues" (PFB, 2000). De la misma manera uno de los docentes dijo: "bueno una unidad central tiene pues todos los cursos, y siempre cualquier cosita, siempre se hace en aquí, talleres, visitas, apoyos, esos" (PMB, 2000).

La dirección distrital y la dirección del núcleo hicieron los esfuerzos posibles por evitar la fragmentación de este núcleo, sostuvieron constantes reuniones con las comunidades, comunidades educativas y hasta encontraron un nombre para el núcleo que comprometiera a las dos principales unidades que se disputaban por ser la unidad central. Este nombre, "Suma Qhantati", proviene de los nombres de las dos comunidades Cutusuma y Qhanapata, respectivamente.

Por otra parte, convocaron a las autoridades centrales encargadas de este aspecto pero nada hicieron hasta ahora, como dijo el director distrital:

Pese que se ha invitado eh... las veces a... a los autoridades de nuclearización como al lic. A C y llega, va a diferentes unidades y ha observado ocularmente el lugar pero... yo pensé, nosotros hemos pedido para que él eleve un informe en concreto para que no exista ... a la dirección departamental... una parcialización. Claro él como autoridad neutral iba elevar un informe concreto a la dirección Nacional con precisión, pero... ha elevado y de arriba igual nomás no hay ninguna solución. Más al contrario, llega otro instructivo que nosotros debemos solucionar o dar la solución la dirección distrital más el municipio (DDMB, 2000).

Como podemos apreciar, esta situación es compleja y no tiene muestras de solución. Las autoridades locales no encuentran vías de solución, tampoco las autoridades de la administración central. Estos últimos devuelven la responsabilidad de solucionar a la dirección distrital. Entonces, esta problemática está vigente y es uno de los problemas más difíciles de solucionar puesto que responde, además a los factores legales de renuclearización y redistribución de territorios, a intereses personales y comunales, antes que a intereses pedagógicos. Y como resultado de la falta de solución a esta problemática, se viene la separación, si no definitiva, por los menos con pocas perspectivas de solución entre las dos unidades educativas en cuestión.

Bueno aquí es el problema de la renuclearización, es bien difícil, Cutusuma era núcleo grande: Ch'ijipata alta, Ch'ijipata baja, Pantini, Qhanapata, pero con las nuevas leyes, por ejemplo, el reordenamiento territorial, han afectado al aspecto educativo y se han hecho pedazos. Ahora Cutusuma ha quedado con una sola seccional porque la otra quiere ser un núcleo: Qhanapata, no quieren unirse por nada. Ese es el problema, aún no tenemos bien definido (DNMB, 2000).

Esta problemática surge a raíz de la ley de nuclearización que instruye a las unidades educativas agruparse en núcleos; es decir, conformar una red de unidades educativas (Ley 1565.Tít.II. Cap.VIII, Art.31º,1994). Sin embargo, en esta región y distrito educativo, esta situación ha provocado muchas complicaciones, no sólo para las autoridades educativas sino para la misma población en general.

Comprendemos que, a decir de los distintos actores de esta comunidad educativa, la función de unidad central está relacionada con prestigio, beneficio y crecimiento. Ser una unidad central y dirección de núcleo a la vez significa prestigio y beneficio para una unidad educativa y, por consiguiente, para la comunidad en la que se encuentra. Según las autoridades educativas y población en general, las unidades centrales son las más favorecidas en todo sentido, puesto que cualquier ayuda, desarrollo o donaciones llegan en principio a la unidad central y luego a las seccionales. Por otra parte, también se arguye que una unidad central es completa en cuanto a los cursos o niveles, es decir, una unidad central cuenta normalmente desde el nivel inicial hasta, en muchos casos, el bachillerato.

De la misma manera, podemos percibir que la descentralización está generando nuevas formas de centralismo a nivel local, donde los actores buscan consolidar el

poder local por estos medios y espacios de acción. Es decir, la población en general, a partir de su experiencia respecto al funcionamiento de un núcleo y una unidad central, entiende que esta última es justamente el centro del quehacer educativo y comunal, que a su vez implica tener mayor prestigio y poder con respecto a las demás unidades.

Entonces, las razones para querer ser la unidad central tienen que ver con ostentar el poder, obtener mayor beneficio en términos de apoyo y atención, crecimiento y desarrollo tanto a nivel de la escuela como comunidad en general, etc. Estas razones llevan a las unidades educativas a pugnar por ser una unidad central, puesto que las atenciones, tanto desde el Ministerio de Educación, de la Honorable Alcaldía y de otras organizaciones, se centran en esta unidad y no en una seccional. Sin embargo, esta situación no hace más que enfatizar un centralismo que repercute en las actividades educativas, tanto de la misma unidad central como de las seccionales. En nuestro caso, la pugna entre las dos unidades llevó a la división y separación entre las mismas: Cutusuma actualmente es la unidad central, mientras que Qhana Pata busca medios para consolidarse como otra unidad central, formando otro núcleo, aún sin contar con seccionales.

Entonces, con la idea de consolidar a Cutusuma como una unidad central completa, las autoridades educativas como el director distrital y el director de núcleo buscan unir las dos unidades educativas que funcionan en la comunidad: la unidad central y el colegio. Esto, al igual que la nuclearización, genera dificultades y complicaciones afectando principalmente las actividades académicas en la unidad central, como observaremos en las páginas siguientes.

IV.2.4.2. Fusión unidad central - colegio

Por iniciativa tanto del director de núcleo como del director distrital, la unidad central de Cutusuma busca fusionar la unidad central con el colegio, no sólo a nivel técnico - administrativo sino también a nivel infraestructural. Así lo expresó el director del núcleo: "(...) yo tengo que administrar tanto en el colegio como en aquí, por eso he pedido que se junten en una sola la unidad educativa el colegio y la unidad central a los padres de familia a partir del próximo año". (DNMB, 2000)

Este proceso de búsqueda de potenciamiento y fusión entre las dos unidades ocasiona dificultades al personal administrativo que repercute en lo académico. Al director del núcleo este afán de administrar el colegio, la unidad central y los cursos de capacitación a los que asiste al mismo tiempo le lleva a descuidar ambos aspectos administrativo y académico, como expresaron varios docentes: "Aquí estamos

abandonados como la seccional, el director ya no para siempre aquí" (PFBI, 2000). Otro de los docentes preocupado por esta situación expresó: "Ya no tenemos asesor, ni director ya no tenemos. El director arriba (en el colegio) nomás ya está. No hay ni juntas. Abandonados estamos" (PMB3, 2000).

El colegio tiene o tenía un director encargado que no gozaba de un nombramiento oficial, pero dirigía, de alguna manera, el funcionamiento del mismo. Actualmente, el director de núcleo, en su afán de ocupar mayores espacios de acción, autoridad y dominio, pretende asumir la dirección de ambas unidades educativas fusionándolas. "Son órdenes superiores, una unidad educativa debe funcionar en un sólo lugar nomás...y como el director encargado del colegio no tiene nombramiento, yo debo hacerme cargo de ambas unidades"(DNMB,2000). De esta manera, intenta consolidarse como una de las máximas autoridades. Para este efecto tiene el apoyo del director distrital, pero aún no cuenta con el apoyo de las juntas escolares, ni de los padres de familia, tampoco de los profesores de la unidad central.

Este afán, que parece ser más personal del director que de la comunidad en general, está llevando a ciertos conflictos de funcionamiento. Así, por ejemplo, es visible la ausencia de las autoridades escolares y comunitarias quienes asistían a la unidad central constantemente antes de que surja esta situación. Normalmente, ellos se ocupaban de controlar la asistencia de los docentes, velar por el bienestar de los estudiantes y cuidar los recursos físicos y materiales de la unidad. Actualmente, las autoridades, al igual que el director, permanecen con frecuencia en las instalaciones del colegio. Como uno de los docentes afirma: "ya no existen autoridades ni en las horas cívicas; la unidad central ya no tiene ni materiales, hasta la máquina de escribir ya se trasladaron al colegio" (PMB2, 2000).

Entonces, con el propósito de la centralización de la dirección del núcleo en el colegio, el director y las autoridades educativas permanecen la mayor parte del tiempo en las instalaciones de éste. Es decir, como normalmente el director está en contacto con las juntas escolares y necesita de su colaboración, éstas sienten la obligación de estar al lado del director. Las autoridades escolares normalmente van juntamente con el director a donde éste se dirige: a la dirección distrital, a la seccional, al colegio, a la unidad central, etc. Esta es una de las razones para que la unidad central no cuente muchas veces con ninguna de las autoridades escolares; además, como lo expresan los profesores, el director de núcleo, cuya sede debería ser esta unidad, no permanece en ésta.

Así, en este afán de centralización, los materiales han sido trasladados al colegio, donde el director ha decidido establecer su oficina. Es decir, los materiales didácticos, de oficina, y otros, destinados a la unidad central, están guardados en el depósito del colegio. De la misma forma, los materiales con los que ya contaba la unidad central también fueron trasladados hacia el colegio, es decir, no sólo se traslada la dirección del núcleo, sino también la administración de los recursos con los que cuenta la unidad central.

Entonces, la situación de la fusión de ambas unidades educativas contrae efectos hasta ahora más negativos que positivos, entre los cuales se hace evidente el descuido por la unidad central, la ausencia de las autoridades directivas, la inasistencia de docentes, el incumplimiento de las actividades académicas, el incumplimiento en los horarios, la ausencia de las autoridades escolares, la centralización de los materiales, etc.

La ausencia de las autoridades directivas responde a una forma de entender la participación, sobre todo, de parte de las autoridades comunales y escolares. Éstos, de acuerdo a sus experiencias relacionadas con la escuela, entienden que deben trabajar con el director y, es más, para el director, porque así lo hacían anteriormente, es decir, ellos debían estar al servicio del director. Así lo expresó uno de las autoridades: "Sí, nosotros tenemos que estar con el director, por sí nos necesite para hacer algo, tenemos que ayudarlo" (PFBAE,2000). Actualmente, lo que sucede es que continúan con esta forma de participar y, por consiguiente, permanecen casi todo el tiempo al lado del director, en las instalaciones del colegio.

Entonces, si bien se dice que las autoridades educativas, sobre todo los que están a cargo de la dirección, el director distrital y el director del núcleo, pretenden fusionar la unidad central y el colegio como una forma de hacer frente al conflicto de la renuclearización, ésta no parece ser una buena solución, tampoco una real consolidación del núcleo. Por el contrario, esta situación contrae problemas y conflictos internos, es decir, principalmente en la unidad central. Estos conflictos se dan principalmente en lo referente a las funciones de las autoridades, la presencia de las mismas en la unidad central, la administración y distribución de los recursos, control y seguimiento, que afectan al plano académico y principalmente al castellano como segunda lengua puesto que éste aspecto está siendo totalmente descuidado hasta el punto que no se lo está implementando este año como en años anteriores, no existe un control a este respecto ni por parte del director, asesor, mucho menos de las juntas escolares, razón por la que no está mostrando avances alentadores.

Entonces, resumiendo el aspecto de la planificación, su ejecución y seguimiento, de acuerdo con las expresiones de los diferentes actores de la comunidad educativa, existió una planificación a inicio de la presente gestión. Esta planificación se realizó a nivel de la unidad central y el colegio de la comunidad de Cutusuma, pero no incluyó a la unidad seccional de Pantini.

La planificación en este núcleo tiene dos comprensiones. Por una parte, es comprendida como un instrumento normativo, rígido y que contiene actividades que los actores deben cumplir. Y, por otra parte, es comprendida como un instrumento en el cual se debe enumerar o debe contemplar las necesidades y los requerimientos de la unidad o del núcleo educativo en cuestión.

La planificación que caracteriza al núcleo en estudio es realizada a corto plazo. Esta planificación contempla un listado de posibles actividades a realizar que surgen como producto de las necesidades, expectativas y exigencias de la comunidad educativa. Sin embargo, este listado de actividades a desarrollar durante el año carece de un adecuado ordenamiento racional y sistemático, y tampoco se asignan adecuadamente los recursos existentes que puedan facilitar el logro o concreción de los objetivos educacionales trazados, como plantea Alvarado (1998).

Todo proceso de planificación y su ejecución tienen dificultades a través del tiempo y del espacio. En este caso, las dificultades más importantes están relacionadas con factores estructurales, legales, personales, y colectivos. A pesar de que la ley establece que: "Las escuelas se agruparán en núcleos escolares urbanos y rurales y éstos constituirán las unidades básicas de planificación y administración del Sistema Educativo Nacional, además de constituirse en redes educativas de complementariedad de servicios" (ETARE 1993:60-66); este aspecto, como lo advertimos, es el que mayores complicaciones está provocando en este núcleo que no logra consolidarse como tal y sólo restringe su campo de acción a la unidad central.

En el núcleo en estudio, la planificación se realiza a corto plazo, es decir, para un año y no así como se realizaría desde una planificación estratégica que plantea Alvarado (1998), como un nivel de planificación más a futuro, donde se trabaja en base a una visión clara del destino al cual se pretende llegar. Además, se elaboran estrategias para concretizarlas en un marco de tiempo que abarca de tres hasta diez años, considerando siempre la visión y los valores de la comunidad educativa para la cual se planifica.

Así como plantea Alvarado (1988), los instrumentos de la planificación educativa tienen diferentes características. En este núcleo, se opta por el POA y no existe un PEN que, en tanto instrumento administrativo, debería tener como propósitos fundamentales el de concretizar las aspiraciones, intereses e inquietudes de la comunidad educativa, definir el marco doctrinal, determinar los valores que rijan al centro educativo, definir los perfiles del estudiante y del docente, definir los criterios y procesos pedagógicos, es decir, debería ser el referente concreto que oriente no sólo la tarea académica sino también la administrativa. Entonces, a pesar de que desde la RE se pretende operativizar la gestión educativa mediante la planificación estratégica, en el núcleo en cuestión sólo tiene vigencia el POA. Y tampoco está funcionando bien debido principalmente a la falta de conocimiento por parte de los actores y de elementos de seguimiento. Los directivos carecen de conocimiento acerca de cómo llevar a cabo y cómo orientar la planificación. Como el director de núcleo afirmaba: "yo estaba en la luna, no sabía cómo realizar esto..."(DNMB,2000). Este desconocimiento se debe a que éstos no han tenido espacios de capacitación y/o formación al respecto. De la misma manera, los demás actores, vale decir, docentes, estudiantes y padres de familia en general, carecen de este conocimiento, razón por la que no tienen mayores elementos de cómo ser partícipes efectivos dentro del proceso de planificación y ejecución.

Estos desconocimientos generan dificultades y desorientaciones en la comunidad educativa. Por esto, se recurre a la repetición de las prácticas ya conocidas respecto a la planificación: una planificación entendida como un acto informativo realizado en una reunión, a principios de cada gestión, donde el director presenta a los docentes ante los padres de familia, programa e informa algunas posibles actividades a realizarse durante la gestión académica y para lo cual demanda la participación de los demás actores. Es decir, no existe una real planificación que parta de una evaluación o diagnóstico del contexto donde se lleguen a conocer las necesidades, demandas y expectativas educativas de la comunidad respecto a la escuela. Tampoco se realiza una planificación estratégica traducida en un PEN que implique una apertura de visión más a futuro y que además incluya a las unidades seccionales. La planificación realizada se restringe a un POA carente de seguimiento y excluyente para las demás unidades educativas que componen el núcleo.

IV.3. ORGANIZACIÓN EDUCATIVA: PROCESOS DE GESTIÓN DE RECURSOS

IV.3.1. Gestión de recursos humanos

A partir de una visión sistémica presentamos algunos de los aspectos referentes a los recursos que componen esta organización educativa.

IV.3.1.1. Director de núcleo

El núcleo de Suma Qhantati cuenta con un profesor bilingüe aimara-castellano quien está a cargo de la dirección del núcleo. Este directivo es fundamental para el funcionamiento de la organización educativa. Sin embargo, a decir de éste, para cumplir con sus funciones como tal, carece de elementos tanto teóricos como técnicos principalmente en lo concerniente al plano administrativo: "Yo no tenía conocimiento de cómo llevar adelante la administración, nunca he tenido algún curso para eso" (DNMB,2000).

El director del núcleo no permanece en la dirección de la unidad central. Este hecho lo pudimos observar desde la primera vez que salimos a realizar los trabajos de campo; este último año, la ausencia del director era más clara. No pudimos encontrarlo en su oficina a excepción de un día lunes cuando convocó a una reunión tanto a los profesores de la unidad central como a las autoridades escolares de la misma. Al respecto, escuchamos a los miembros de la comunidad educativa expresar varias quejas. Una madre de familia muy preocupada decía: "Janipiniw akankiti, kawksanchijay (ya no está aquí, dónde estará)" (MFMA, 2000). De la misma manera, corroboraba una docente: "Aquí estamos abandonados como la seccional, el director ya no para siempre aquí" (PFBI, 2000).

Consultado a este respecto, el director de núcleo, consciente de esta situación, expresó: "Bueno... yo... este... casi no tengo tiempo, tengo que ir a la ciudad a hacer algunos trámites, asistir a reuniones con el director distrital, actualmente estoy asistiendo a un curso para directores, del distrito somos dos que vamos, por eso casi no permanezco yo aquí" (DNMB, 2000). De esta forma, podemos apreciar que, debido a las diferentes actividades que el director tiene que cumplir sobre todo fuera del núcleo y/o la unidad central, su ausencia es constante en las unidades educativas y mucho más en la unidad central.

La ausencia del director de núcleo en la unidad central, donde está la oficina o la dirección, contrae diversos problemas tanto a nivel administrativo como a nivel técnico

pedagógico. La ausencia del director no es la única razón para la existencia de dificultades administrativas y técnico pedagógicas; entre otras están: la formación del director en materia administrativa, los conocimientos que éste debe tener acerca de las nuevas estructuras organizacionales de un núcleo, cualidades personales que hacen de un director de núcleo un líder a seguir, desarrollo de ciertas técnicas administrativas. Desarrollaremos estos puntos más ampliamente en las siguientes páginas.

IV.3.1.2. Asesor pedagógico

El núcleo en estudio cuenta con un asesor pedagógico (AP) bilingüe aimara-castellano que tiene la misión principal de brindar apoyo técnico-pedagógico a la comunidad educativa en general, principalmente al plantel docente en aula.

En primer lugar, la presencia del asesor en el núcleo y las unidades educativas componentes es escasa y restringida a una visita de observación o pasajera. "Los asesores no cumplen con sus funciones, obligaciones de acuerdo a las normas establecidas, solamente un ratito pasan, simplemente pasan así de paso, eso no es asesorar. Ellos debían dar apoyo de asesoramiento... a nosotros y a los profesores. Yo no estaría de acuerdo, por ejemplo, con el trabajo del asesor pedagógico, sinceramente, no me están ayudando en nada(...)" (DNMB, 2000). Es decir, no cumplen con el asesoramiento para el cual han sido designados. Es más, en algunos casos, sus funciones se orientan hacia otros ámbitos: "Bueno año pasado claro que yo vi visto los asesores más que todo se inclinaba o sea esto al agricultura, al ganadería más que todo al campo agropecuario. No ha entrado a su campo pedagógico... eso yo decía... más se dedicaba en eso..." (PMBS, 2000).

Es cierto que durante los años 1997, 1998 y 1999, el AP destinaba la mayor parte de sus esfuerzos a la parte productiva de la escuela y comunidad. Se dedicó a impulsar la producción de alfa como forraje para los animales, crianza de vacas, crianza de cuyes y carpas solares, que de alguna manera generaban y generan hasta la actualidad algunos ingresos económicos para la unidad central.

El asesor a cargo durante los años 97, 98 y 99, respecto a sus actividades nos expresó: "bueno... también ha habido otro cambio con la comunidad, hemos trabajado mucho en aspectos de producción, queremos hacer una escuela productiva, así como cada familia tiene una chacrita, una animalito, también la escuela debería tener, de tal manera se está realizando eso, no" (APBA, 1998). Así, el asesor pedagógico, con la iniciativa de hacer una "escuela productiva", dirigió sus esfuerzos a realizar trabajos en

producción de alfa, verduras, crianza de cuyes, de vacas, que le llevaron, de alguna manera, a descuidar el trabajo de apoyo técnico pedagógico en el aula, a los profesores.

Por otra parte, como nos comentaban el mismo asesor y algunos profesores y padres de familia, a su llegada existía un rechazo no sólo hacia su persona sino principalmente a lo que significaba su presencia, es decir, los padres pensaban que el asesor era la persona que imponía la Educación Intercultural Bilingüe que para ellos era la enseñanza de y en aimara, así les habían explicado los profesores:

"Bueno, primero, cuando llegué, había mucho miramiento, los profesores claro aunque por delante me hablaban bien, por detrás decían ah, él gana bien, que haga él pues, y los padres pensaban que yo estaba llevando la educación en aimara, porque los profesores así les habían explicado sobre la Reforma y la EIB, entonces, era difícil para mí, pero después he visto quines más o menos pensaban diferente y con ellos he empezado, y me los he ganado" (APBA, 1998).

Frente a esta problemática de rechazo hacia el asesor, el asesor planificó realizar algunas ferias educativas y lo hizo durante tres años consecutivos, para de alguna manera llevarles a reflexionar sobre el valor de la cultura aimara y la lengua en sí. Pero esto le llevó a descuidar el apoyo a los profesores en el plano técnico pedagógico en aula y con más razón aún en el campo de la enseñanza del castellano como segunda lengua.

Actualmente, el asesor pedagógico destinado a este núcleo y la unidad central en estudio no asiste y, por consiguiente, no brinda el apoyo técnico pedagógico a los profesores, así lo expresaron los docentes y, aunque fue muy difícil lograr una conversación con el asesor, éste nos dijo: "sí, lo que pasa es que los profesores quieren que uno haga su trabajo, y bueno siempre hablan mal del asesor, porque gana más que ellos, eso no, y yo no tengo mucho tiempo para visitar a las unidades educativa, tengo que viajar en bicicleta, y a veces se llega a media mañana y casi no se puede hacer mucho, no" (APBA, 2000). En cierta forma, el asesor actual tiene razón, porque la función del asesor se hace compleja debido a factores de tiempo, condición social, relación con la comunidad educativa, actitudes, factores de coordinación y compromiso para el cumplimiento de su tarea fundamental, pero lo que nos llama la atención es que, a pesar de tener un cronograma mensual de visitas, éste no es cumplido.

IV.3.1.3. Docentes

El núcleo que estudiamos cuenta con un plantel docente, suficiente en términos numéricos, para el funcionamiento del núcleo y responder al número de cursos y

estudiantes con los que cuenta la organización. En su mayoría, los docentes son bilingües aimara-castellano y tienen formación profesional en normales rurales. Además, todos ellos tienen experiencia en trabajo de aula, unos más que otros. Sin embargo, en lo referente a lo que nos interesa, ninguno de ellos tuvo una formación específica en materia de la enseñanza y del aprendizaje del castellano como segunda lengua.

Entre los aspectos que surgen como recurrentes en nuestras observaciones acerca de los docentes están las constantes inasistencias de los docentes, incumplimientos en los horarios de ingresos, recreos, constantes ensayos para horas cívicas, las mismas horas cívicas extendidas, formaciones constantes y duraderas, etc. En este último trabajo de campo, por ejemplo, dedicaron los dos últimos periodos de los cinco cursos para ensayar al mismo tiempo tanto para el día de la madre como para el día del maestro. Para ambas fechas, dedicaron en su totalidad casi cuatro semanas para practicar danzas, cantos, etc. (NOCAM98,99,00), como una de las docentes decía: "nosotros estamos haciendo aquí lo que podemos y lo que queremos, no hay control". (NOCAM, 2000)

En general, "los profesores se muestran cansados, aburridos y preferían estar más fuera de aula, mientras que los alumnos permanecían jugando, conversando, peleando entre ellos y hasta rompiendo vidrios", "hoy martes faltó la profesora MC. Y el profesor FC, en su condición de representante sindical, se fue a la ciudad de la Paz porque la COB (Central Obrera Boliviana) había convocado a los representantes del sindicato del magisterio rural a la marcha a realizarse en esa ciudad", "hoy miércoles, nuevamente faltó el profesor FC, debido a que debía asistir a una reunión del sindicato en la comunidad de Batallas", son algunas de las anotaciones textuales en nuestros cuadernos de campo (NOCAM,2000). Así corrobora uno de los padres de familia: "Sí, siempre dicen que voy ir al ciudad a ver mis papeles, cobrar o riunión o sindicato, así nomás salen" (PFBAE, 2000). (NOCAM, 2000).

La asistencia de los docentes, si bien es muy discutida, también debe ser analizada con una visión amplia. En el caso de las faltas cotidianas, aparentemente son debido a que tienen ciertos problemas, sean familiares o de compromiso como en el caso de la pertenencia al sindicato. Pero, en el caso de las faltas por razones de cobro de sueldo, es comprensible, en vista de la situación que deben realizar el cobro personalmente en la ciudad de La Paz. Como una de las docentes nos decía: "yo debo cobrar para comprar mis alimentos y verduras para cocinarme aquí, y para cobrar hay que hacer un cola, grave siempre, a veces casi todo el día ay uno está" (PFBI, 2000).

Por otra parte, respecto al control de la asistencia por parte de las autoridades escolares, los docentes coinciden en expresar que sólo ellos están sujetos a control, gozando las demás autoridades de amplia libertad para faltar a sus funciones. Así expresó una de las docentes: "a nosotros nos controlan bien siempre, pero al director no le controlan, él casi nunca está aquí, ni sabemos dónde estará, y al asesor peor, no hay quién le controle. Entonces, eso nos molesta pues, a todos debería ser el control" (PFBI, 2000). De la misma manera, otro de los docentes dice: "Bueno sí, los juntas nos controlan, pero ellos no entienden que nosotros también tenemos familia, así como ellos y a veces tenemos que salir de urgencia a ver a nuestros hijos, o debemos ir a cobrar nuestros haberes, porque si no cobramos, ¿con qué vamos a comer y qué van a comer nuestras familias? Eso no entienden, piensan que uno no quiere trabajar, ¿no?" (PMB4, 2000).

El docente, uno de los principales actores, sobre quien recae la mayor responsabilidad de la formación del estudiante, tiene diversas dificultades y carencias para el cumplimiento de sus tareas y funciones. Estas dificultades que, además, van relacionadas entre sí, comprenden entre otras la asistencia, el aprovechamiento del tiempo, la formación profesional, el conocimiento de las reformas y cambios, relaciones sindicales, compromiso, resistencia a los cambios que actualmente están afectando la implementación del castellano como segunda lengua debido a que los constantes cambios y carencia de capacitación en esta área no se está implementando el castellano como segunda lengua de acuerdo a sus planteamientos.

IV.3.1.4. Estudiantes

La unidad central de Cutusuma cuenta con 104 inscritos de primero hasta quinto entre varones y mujeres para la gestión 1999. De los ciento cuatro inscritos, no todos asisten por diversas razones: abandonos, viajes a otras poblaciones, enfermedades, etc. Así por ejemplo: al tercero básico, aunque cuenta con 18 inscritos, sólo asisten normalmente 16 ó 17 de los cuales 8 son varones y 9 son mujeres. (CLA3, NOCAM99). Estos estudiantes provienen tanto de la misma comunidad de Cutusuma como de las otras comunidades aledañas. Las comunidades contiguas cuyas escuelas no cuentan con algunos cursos como 4º y/o 5º deben enviar a sus hijos a la unidad central de Cutusuma por ser la más próxima y, además, los padres que cuentan con terrenos están obligados a enviar por lo menos un estudiante aunque no tengan hijos en edad escolar: "Aquí por terreno ponen a sus hijos en la escuela, de mis alumnetos se los han llevado al otro escuela, por eso ahora tengo pocos". (PMBS, 2000).

Hasta la presente gestión académica, este número varió debido a que los alumnos de quinto fueron promovidos a sexto de primaria que funciona en la unidad educativa del colegio. Pero también ingresaron nuevos estudiantes para el nivel inicial así como los estudiante provenientes de la unidad seccional de Pantini para quinto curso, ya que esta unidad sólo contemplaba para esta gestión hasta cuarto curso. Así, actualmente la escuela central de Cutusuma cuenta con 113 inscritos entre varones y mujeres.

El número de estudiantes con los que cuenta la unidad central varía de acuerdo a los niveles y cursos que se van promoviendo, es decir, así como un buen porcentaje deja la unidad central al cumplir el quinto curso, otro tanto ingresa al inicial. Sin embargo, la distribución de los estudiantes en los diferentes cursos y niveles la desarrollaremos cuando describamos las tipologías de las clases de castellano como segunda lengua.

IV.3.1.5. Juntas escolares

El núcleo, según las versiones de sus actores, tiene conformada una junta escolar de núcleo donde convergen padres de familia representantes del colegio, de la unidad central y de la unidad educativa seccional. De la misma manera, la unidad central tiene sus autoridades escolares que tienen la difícil misión de velar por el normal y adecuado funcionamiento de la organización educativa.

Estas autoridades, denominadas juntas escolares, atraviesan por diversas dificultades en el cumplimiento de sus funciones, y en algunos casos hasta se sienten obligados a realizar otras funciones que no son las suyas. Entre estas complejidades estarían: el factor tiempo, la multiplicidad de las funciones, la incomprensión de los demás actores respecto a la complejidad de su rol, el control de la asistencia a los docentes, las tensiones producto de estas funciones, el desconocimiento de los aspectos pedagógicos. Como algunos decían: "nosotros no sabemos todavía qué debemos hacer en la escuela"(PFMBAE,2000), "Walja lurañanakawa utjapxiti, juk'ampisa akan uñjañaraki wawanakaru, uywanakaru, ukhamaraki alfaru (Tengo muchas cosas que hacer, y acá también tengo que ver a los niños, los ganados y la alfa)" (MFMA, 2000).

IV.3.2. Gestión de recursos financieros

La unidad central de Cutusuma genera, de alguna manera, recursos económicos como producto de un trabajo comunitario para la escuela. Esta unidad cuenta con un terreno de varias hectáreas donde producen alfa-alfa, una carpa solar donde producen algunas legumbres, una carpa de crianza de cuyes. Estos productos y animales son puestos a la venta y los ingresos son destinados para los gastos de la unidad.

Entonces, aunque el núcleo no cuenta con recursos financieros provenientes de la administración central, por iniciativa de uno de los asesores pedagógicos en coordinación con los padres de familia y comunidad en general, cuentan con los espacios citados, como generadores de recursos económicos propios que permiten costear algunos gastos operativos de la comunidad educativa en general. En este sentido, el secretario general, al escuchar el anuncio de que habría una visita oficial por parte de autoridades distritales, dijo: "los ingresos de la alfa vamos destinar para el banda" (PFBAE, 2000).

Entonces, tanto la unidad central como el colegio están dedicando algunos esfuerzos para mantener estos espacios generadores de recursos económicos. Así, las autoridades escolares, además de ser los directos responsables del cuidado de los animales y productos agrícolas, están a cargo de la administración de los recursos económicos de la comunidad educativa.

IV.3.3. Gestión de recursos materiales

La unidad central cuenta con seis aulas para los seis cursos, también con seis viviendas para los docentes, un depósito, dos oficinas para la dirección y la vivienda para el director. Y cuenta con las carpas solares ya mencionadas, letrinas y un campo deportivo.

A nivel infraestructural, el director, casi a iniciativa personal en coordinación con el director distrital, tiene previsto la construcción de dos aulas en los predios del colegio, donde funcionarían algunos cursos de la unidad central. Sin embargo, este aspecto causó mucho descontento entre la misma comunidad educativa puesto que ellos no contaban con la información precisa; además, no se lo había discutido, razón por la que los padres de familia que fungían como autoridades escolares, en una de las asambleas pusieron en claro que las bases aún no estaban de acuerdo con la decisión de unir la escuela central con el colegio: "la base no está convencido de hacer aquí, nuestro gente aún no está de acuerdo, parece que no quiere" (PFAE, 2000).

Ante esta problemática el director expresó: "existen órdenes desde arriba de que una unidad central educativa debe funcionar en un solo lugar, la dirección distrital ha autorizado que la dirección funcione aquí" (DNMB, 2000). Además, la construcción de dos aulas en el colegio ya había sido aprobada por las autoridades de la Alcaldía, como informó el director de núcleo en una de las reuniones y que habría una visita para oficializar aquello: "Generalã mã visita oficialão utjani (...)" (Secretario General,

habrá una visita oficial), "ustedes colegas también deben saber sobre esta visita y tenemos que prepararnos bien" (DNMB, 2000).

A nivel de mobiliario, algunos cursos ya cuentan con mesas y sillas que facilitan el trabajo grupal, mientras que otros continúan con los bancos bipersonales y hasta tripersonales. En general, se cuenta con el mobiliario necesario, pizarrones, tizas, bancos, sillas, vitrina para la biblioteca de aula, entre otros.

En cuanto a los materiales didácticos, si bien no se contaba durante la gestión 1998 con los textos, libros, cassettes, libretos, etc., provistos por la Reforma Educativa, a partir de fines de 1999 ya se cuenta con ellos, pero la administración de los mismos tomó otro rumbo. Es decir, aunque pertenecen a la unidad central, éstos están centralizados en el depósito del colegio.

Es así que la administración de los materiales didácticos provistos por la Reforma Educativa ya no depende de la unidad central sino del colegio. Los materiales bibliográficos y didácticos tales como: los libros, cartulinas, marcadores, tizas, tijeras, etc. se encuentran centralizados en el depósito del colegio guardados en cajones, los mismos que fueron enviados para el apoyo de las prácticas pedagógicas de la unidad central.

Frente a esta situación, los profesores expresaron su preocupación porque quedaron casi sin materiales, no cuentan con cartulinas, papel bond, tizas, entre otros. Por esta razón, uno de los profesores expresaba: "Se está buscando otra iniciativa en el aspecto de materiales, llega, pero no a la escuela. Si no hay material, ¿con qué vamos a trabajar?" (PMB2, 2000).

Ahora bien, la administración de los materiales está a cargo del director de núcleo y del asesor pedagógico; sin embargo, éstos están siempre ausentes, inmersos en otro tipo de actividades, tales como talleres, seminarios, o simplemente en constantes viajes a la ciudad de La Paz, etc. Por esta razón, los materiales que de alguna manera llegaron a este núcleo, en su mayoría permanecen encajonados y en depósito. Pero también, en otros casos, a pesar de haber sido distribuidos y de estar en el aula, no están siendo utilizados puesto que muchos de los profesores o no saben o simplemente prefieren adoptar otros materiales más conocidos, como veremos en la descripción de la clase de castellano como segunda lengua.

Entonces, resumiendo la situación de los recursos del núcleo en estudio, éste cuenta con el número adecuado de recursos humanos para su funcionamiento, sin embargo,

estos recursos no están adecuadamente capacitados para cumplir con las funciones que le son asignadas, sobre todo en materia de gestión en general, EIB y CL2.

De ahí que, si bien el núcleo en estudio cuenta con los materiales didácticos necesarios, estos materiales no sólo llegan extemporáneamente al núcleo, sino que su distribución a nivel de las unidades no es inmediata, los libros permanecen encajonados y en depósito. Por otra parte, la distribución de estos materiales que, en algunos casos, coincide con la conclusión de la gestión, carece de un acompañamiento explicativo de las formas y posibilidades de uso de los mismos.

Entonces, la administración de los recursos materiales, en general, no es eficiente para apoyar a las actividades académicas en el plano principalmente del CL2. Por una parte, el aspecto de la infraestructura, crianza de animales y producción en general, normalmente está a cargo de las juntas escolares; por otra parte, los materiales didácticos y bibliográficos están a cargo ya sea del asesor o del director, quienes, en vista de su débil relación y coordinación y la carencia de tiempo, no logran realizar la distribución pertinente a los docentes.

Como podemos apreciar, el núcleo de Suma Qhantati cuenta con recursos necesarios para su funcionamiento. Cuenta con los recursos humanos necesarios pero no capacitados para CL2, ya cuenta con materiales y hasta genera un mínimo de recursos financieros necesarios, pero todos estos recursos carecen de una buena administración que facilite y efectivice la implementación del CL2.

Para el análisis e interpretación de los datos presentados con referencia a la gestión de los recursos, debemos precisar que nuestro caso se orienta más a la observación de la administración a nivel local, donde le corresponde la operatividad o la aplicación de lo normado en los niveles superiores. Es decir, nuestro análisis se centra más a nivel de unidad central que del núcleo en general. En este sentido, coincidimos con Alvarado (1998:174) cuando, en referencia a las funciones operativas, plantea que debe ser el director quien cumpla con la misión de fijar políticas de acción, buscando la coordinación de los esfuerzos de los distintos actores, asignando los recursos necesarios y ejerciendo el control pertinente para lograr la ejecución de las actividades y/o tareas en beneficio de la comunidad educativa. Esto implica que la asignación de los recursos debe ser bien planificada y de acuerdo con las necesidades y prioridades del núcleo educativo, y sobre todo, con la participación de cada uno de los actores.

La gestión de los recursos humanos en una organización educativa, así como en cualquier otra organización social o institución, es una de las actividades más

complejas y delicadas, puesto que se trata del recurso más valioso y complejo con que cuenta una institución educativa y el concurso de éste es de vital importancia para la existencia de una entidad educativa. Entonces, se trata de personas, como los docentes, que tienen conocimientos, sentimientos, intereses y expectativas que la institución como tal debe considerar y tomar en cuenta al momento de realizar una planificación o programación de actividades para que éstas puedan no solamente satisfacer las necesidades e intereses de la institución como tal, sino también de sus actores.

La administración de los recursos humanos tiene como una de sus tareas o propósitos fundamentales buscar la compatibilización entre los objetivos, intereses y necesidades tanto individuales como grupales con los institucionales (Alvarado 1998:176). Es decir, la administración de los recursos humanos no solamente implica contar con los recursos necesarios y su distribución adecuada, sino principalmente significa buscar, por todos los medios posibles, satisfacer las necesidades e intereses que éstos tienen, en constante equilibrio con los intereses y necesidades de la institución y de la comunidad.

El director, el asesor pedagógico y los docentes tienen una formación profesional en docencia lograda en normales rurales. Sin embargo, estos recursos humanos actualmente deben llevar adelante un tipo de Educación Intercultural Bilingüe, para la cual no fueron formados y en muchos de los casos ni capacitados. Es decir, ellos son bilingües pero no tienen una formación específica para la educación intercultural bilingüe y tampoco para la enseñanza y el aprendizaje del CL2. Ésta es una de las razones fundamentales para que el avance de la EIB aún no esté mostrando muchos resultados alentadores para la comunidad educativa y la misma comunidad en general.

Es este sentido, Alvarado (1998:177) nos plantea ciertos principios básicos que deben regir la gestión de los recursos humanos. Entre estos principios están la motivación, que es uno de los aspectos más importantes no solamente para la selección del personal sino de su permanencia y satisfacción, el desarrollo de las potencialidades a través de capacitaciones y actualizaciones, la retención de los recursos capaces mediante incentivos, ascensos y buen tratamiento, ética, etc., la separación de los recursos ineficientes e indisciplinados para evitar el resquebrajamiento institucional y el retiro oportuno y decoroso de quienes hayan cumplido con su ciclo laboral y quienes desean retirarse del servicio.

Estos son algunos de los principios que son fundamentales para la buena gestión de los recursos humanos en una institución educativa. Pero en el núcleo educativo no se los aplica o no se los desarrolla todavía claramente. Así, en cuanto a la motivación para atraer y seleccionar a los más idóneos, las unidades educativas, las comunidades en general no tienen aún la suficiente potestad para elegir a qué docente o director quisieran tener. La asignación de los docentes y director se realiza desde la administración central y, a veces, desde la dirección distrital; es decir, pese a que son los municipios quienes tendrían que sugerir y nominar a sus docentes y directores, esto aún depende de la administración central.

De alguna manera, se pretende desarrollar ciertas capacidades mediante cursos, talleres, pero éstos no logran un alcance masivo. La retención de los recursos más capaces no es posible, sobre todo, si se trata de hacerlo mediante incentivos económicos o ascensos porque los centros educativos o núcleos no tienen esta potestad, pero se puede lograr esto mediante un buen tratamiento o respondiendo de alguna manera, no económica, a sus expectativas o necesidades. Además, en cuanto a las posibilidades de separación de los ineficientes, deshonestos o indisciplinados, en este núcleo y principalmente en la unidad central se ha estado llevando a cabo pero sin mayores reflexiones o parámetros claros para hacerlo, esto depende mayormente de la apreciación de las juntas escolares y padres de familia en general. Por otro lado, tampoco tienen la potestad de realizar los retiros oportunos y decorosos definitivos.

Consideramos que una buena gestión y administración de los recursos humanos tiene que necesariamente garantizar que éstos cumplan con sus funciones, para esto cada uno de los actores debería ser dirigido y supervisado por otro actor conocedor de las tareas asignadas, además, este actor debe ser capaz de recomendar estímulos o medidas disciplinarias según se requiera y para esto también debería contar con ciertas normas, o el reglamento interno de la entidad educativa donde debería especificar ciertos parámetros y actividades de registro y control como: expedientes personales, registros de asistencia, permisos, licencias, descanso, disciplina, sanciones, recompensas, estadísticas (Alvarado 1998:178).

Sin embargo, en nuestro caso vemos que esta misión de dirección y supervisión está centrada en el director, quien supuestamente estaría a cargo de la parte de gestión institucional, y en el asesor pedagógico, quien estaría a cargo de la gestión pedagógica. Ambos actores, fundamentales por cierto, son los que menos tiempo están in situ, razón por la que poco o nada pueden hacer en relación a la dirección y supervisión de los demás actores. Además, si bien existen algunas actividades o

parámetros para los controles mencionados, éstos son simplemente llevados a cabo como un forma de cumplimiento con las normas, no responden con certeza a la realidad.

En el plano del material educativo, considerado como el instrumento básico e indispensable para desarrollar eficientemente los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante el cual se busca motivar, suplir o reforzar los conocimientos transferidos por el profesor (Alvarado 1998:190), la responsabilidad de la gestión de éstos está centrada en el director y asesor, cuestión que carece de una buena definición. Los recursos didácticos en general con los que cuenta el núcleo carecen de un agente específico que los gestione y los administre en beneficio de toda la comunidad educativa, además, que asegure que éstos lleguen a cada una de las unidades, al aula y sean empleados adecuadamente. De hecho, esto responde a una carencia de una definición o de asignación de responsabilidades que implica una delegación de función por parte de la máxima autoridad que, en el caso de este núcleo, es el director, pero éste asume demasiados roles que, en el momento de la verdad, no logra efectivizar. Por esta razón, muchos de los materiales no sólo están centralizados en la oficina del director o en las instalaciones del colegio, sino que no son distribuidos a tiempo y tampoco se conoce las formas de uso en aula de cada uno de estos materiales. De allí que los docentes prefieran dejarlos de lado y adoptar los materiales conocidos como veremos en la descripción de la clase de castellano como segunda lengua.

En el plano educativo y en lo referente a la infraestructura educativa, la gestión de los recursos materiales o físicos comprende las funciones administrativas de construcción y/o adquisición, mantenimiento y seguridad de las instalaciones, aulas y terrenos, equipos y materiales educativos en general (Alvarado 1998:183). En este sentido, esta concepción continúa vigente sobre todo con respecto al cuidado y mantenimiento de los bienes en general de la institución, cuya responsabilidad recae directamente sobre las juntas escolares. Esto implica amplia dedicación y trabajo para estas autoridades porque deben velar por la manutención de las instalaciones, cuidado de las plantas y alimentación a los animales. Este aspecto, además de consumir la mayor parte de su tiempo, les lleva a pensar que su participación, en la mayoría de los casos, se limita a este tipo de trabajos, dejando de lado los aspectos pedagógicos y que tienen que ver con la regularidad de las clases, asistencia de los actores y el cumplimiento de éstos en sus labores.

Así, la gestión de estos recursos significa una recarga de funciones para las juntas escolares, a quienes los directivos, bajo la excusa de participación, les atribuyen diversos trabajos aparte de los que deben cumplir en sus hogares y en sus terrenos. Finalmente, cumplir la función de autoridad escolar o junta escolar significa, para los comunarios, no solamente una gran inversión de tiempo a la escuela, sino también dedicar esfuerzos físicos y hasta económicos puesto que ante cualquier visita, actos festivos, reuniones u otras situaciones, éstos deben atender con la alimentación y otros preparativos.

IV.4. PARTICIPACIÓN

IV.4.1. Juntas escolares

Para el caso de este estudio, consideramos sólo las juntas escolares de la unidad central y en menor medida la del núcleo, puesto que tuvimos más oportunidades de contacto con éstas.

IV.4.1.1. En la planificación

Las funciones planteadas en teoría proporcionarían a las juntas escolares y de núcleo todas las posibilidades de una participación directa en la toma de decisiones que definirían el destino de la unidad o unidades educativas a las que estas autoridades representan. Sin embargo, en la praxis, si bien se está iniciando con el cumplimiento parcial de algunas de estas funciones, aún se carece del conocimiento de éstas; así mismo, se requiere de ciertas estrategias pragmáticas para el cumplimiento de las mismas.

Algunas autoridades educativas directivas como el director distrital expresan a este respecto "Ay participan (planificación del POA) los asesores pedagógicos, directores de unidades educativas y juntas escolares y antes eh... aún todavía no teníamos. Ah... conformado nuestra junta distrital... ahora ya tenemos". (DDMB, 2000). Pero no observamos directamente las formas de participación de los mismos en este ámbito, aunque a partir de las expresiones del director distrital podemos ver que no distan mucho de las funciones a nivel de la unidad central porque: "sus funciones principales es cooperar. Como no tenemos financiamiento eh... para estos talleres. Nos han cooperado en cada núcleo en estos talleres con la atención eh... alimentaria" (DDMB, 2000). La participación de las juntas escolares y de la comunidad en general está relacionada con la cooperación que deben brindar a las diferentes actividades realizadas por la escuela, ya sean éstas de tipo académico o extra-académico. La comunidad educativa en general parece entender que la forma de participación de la

comunidad está relacionada con la supuesta función que tienen de "cooperar" que, como podemos apreciar, lleva hasta la preparación de alimentos para los docentes mientras estos asisten a cursos o talleres de capacitación.

La participación de la junta escolar durante los dos años de observación, en la unidad central de Cutusuma, se muestra de alguna manera activa en algunos aspectos como: el control de asistencia de los miembros de la comunidad educativa en general, el control de la disciplina, orden y cuidado de los niños, cuidado de bienes y animales con los que cuenta la escuela. Aunque en este proceso se perciben algunas tensiones entre la junta escolar, profesores y director de núcleo, principalmente en lo concerniente al control de la asistencia. Así, uno de los profesores comentó: "los juntas escolares sólo controlan si asistimos o no, pero no nos apoyan en nada" (PFB1, 2000).

A partir de las expresiones tanto de directores como de los profesores, existe una tendencia a la participación activa de las Juntas Escolares. Pero, consideramos que ésta se restringe aún a algunos aspectos prácticos que no abarcan al plano estrictamente académico, al parecer esto es todavía desconocido para ellos, aunque en algunas oportunidades ingresaban a las aulas a observar lo que hacían tanto investigadores como técnicos. Una de las esposas de un miembro de la junta escolar nos expresó: "Ispusuxawa alcalde iskularax" (...) Janiw kunslurapkiti, uka wawanakaru nuwasipxi ukaki uñjapxi. Prufisuranakaruraki kuntrulapxi" (Mi esposo es alcalde escolar (...) no hacen nada, sólo tienen que ver que los niños no se peleen, y también controlan la asistencia de los profesores) (MFMA, 2000).

A su vez, otros padres de familia y autoridades corroboran esta situación: "Nosotros participamos en reuniones, en trabajos, cuidar la escuela, cuidar los niños qui no peleyen y un poco también ver el asistencia de prosores" (PFAE-B, 2000). "Junta iskolaraxa trawajunakaw lurapxta, asistinciaraki kuntrulapxta, ukat prusuranakaru kambiañsipansti mayipxarakta, jichha maraxa diricturaru cambiaña munapxayäta, janiw sarjaña munkiti, jak'a jakaraki ukataw" (los de la junta escolar realizamos trabajos, control de asistencia, petición de cambios de profesores, y este año pedimos el cambio del director pero no quiere irse porque vive cerca) (PFMAAE,2000).

Además, lo expresamos en páginas anteriores, tampoco existen esos espacios de planificación a nivel estrictamente académico, entonces las juntas escolares no tienen la oportunidad de participar y principalmente de aprender a planificar lo pedagógico. A pesar de todo esto, las juntas escolares sugieren alternativas interesantes respecto a la mejora de la práctica pedagógica en aula. En este sentido, uno de los padres, por

ejemplo, sugirió para evitar la mezcla de las lenguas: "Sería bueno separar los dos lenguas por horas u periodos como le llaman, o por días, un día pueden enseñar castellano otro aimara, sería más mejor, ¿no?" (PFMB, 1999).

Sin embargo, algunos de los padres con quienes conversamos expresaban su impotencia de no poder brindar mayor apoyo en el plano técnico pedagógico y más aún al castellano como segunda lengua, en vista de sus escasos conocimientos respecto a esto. En este sentido, parece que otro de los factores para que no puedan apoyar sustancialmente a las prácticas académicas es el grado de analfabetismo que les caracteriza, algunos no pueden leer o no saben porque apenas cursaron hasta segundo o tercero básico y otros ni siquiera tuvieron la oportunidad de ingresar a la escuela. Así nos comentaron algunos padres de familia: "nayaxa janiw ni liyiñas ni qilqañas yätkti, ukatsti janiw kunjamsa iskuilan wawajarusa yanapaña puydkti" (como no sé ni leer ni escribir no puedo ayudar mucho en la escuela, tampoco a mi hijo) (PFMA, 2000). De la misma manera otra madre de familia comentó: "Nayaxa janiw iskuilar sarkti jay ukatawa jan suma kunanakas lurañaxa ukanaka yatkti, uñjirikiw sarta" (no fui a la escuela, por eso no tengo mucho conocimiento de lo que se debe hacer en ella, sólo voy a observar) (MFMA, 1999).

IV.4.1.2. En la toma de decisiones

Ahora bien, a nivel estrictamente decisional, de alguna manera están tomando espacios como por ejemplo en las reuniones donde expresan sus necesidades, quejas y sugerencias: "(...) justamente la reunión tiene propuestas para ver qué se puede hacer, proponemos y aprobamos, a través de eso ha nacido eso de la construcción de nuevas aulas no... Ellos también toman parte en la toma de decisiones". (DNMB, 2000). Así, en una reunión, cuando se plantearon muchas quejas con respecto a la asistencia y función del director, éste explicó que estaba asistiendo a un curso de capacitación para directores y consultó que si ellos estaban de acuerdo para que continúe asistiendo al mismo, a lo que las autoridades de la junta escolar respondieron: "walikiskiwa... jumaj sarakimaya (está bien continúe asistiendo)". (NOCAM, 2000).

De la misma manera, estarían influyendo mucho en cuanto a los cambios de los docentes y/o su permanencia. Cuando se consultó acerca de los cambios de los docentes que se realizaron para la gestión 2000, los profesores nos comentaron: "Estops, autoridades más que todo comunales, del distrito también. Ellos hacen sin ver la situación" (PMBS, 2000). O en algunos casos: "No eso... hay unos cuantos...

personas... ni siquiera son padres de familia... yo ya les conozco bien, ellos habían planteado(...)" (PMBS, 2000). Y el director distrital nos dijo:

Lo siguiente... eso yo eh... yo... veo... eh... yo conozco también a los docentes quienes han sido cambiados eh... ha sido capricho de la comunidad. Pretextan de que la profesora W.Ch. no es de especialidad, ella es de ciclo intermedio está destinado con ese ítem, aquí ella tiene que trabajar con intermedio... de esa manera la observo, la objetado la comunidad. Y enfatizó esta situación: si, la comunidad más que todo no... no es de mi autoridad, el profesor E.Ch. también quien trabaja con toda voluntad, él solamente ha sido observado pues por haber trabajado muchos años... ese es no de las autoridades no como manejan. Y cuando no hago caso ya... empiezan ya pues a denunciar contra el director distrital que no hace caso, que no hace cumplir nuestras peticiones, de planes eh... no. (DDMB, 2000)

En este sentido, las juntas escolares y los padres de familia en general expresan sus necesidades y requerimientos sobre todo respecto al funcionamiento de la escuela, en algunos casos hasta ejerciendo fuertes presiones para generar cambios. Estos cambios generalmente afectan a los docentes, no sólo porque está en juego su permanencia sino también porque se les demanda cambiar sus prácticas en el aula y el tratamiento a la comunidad educativa y comunidad en general y, sobre todo enseñar el castellano.

Por su parte, el director del núcleo corroboró esto expresando:

Aquí los comunarios son recelosos en todos aspectos, susceptibles y, otros (profesores) han sido afectados porque han trabajado mucho, tienen muchos años de servicio en aquí en la unidad educativa y otros por comportamiento malo que han tenido han querido y pedido los padres de familia cambio, y se ha visto, por ejemplo, que los profesores que estaban año pasado en la unidad central, dos sólo se han quedado, el profesor F y la profesora M, el resto son nuevos no?. Entonces eso también dificulta no? (DNMB, 2000).

Como podemos apreciar a través de todos estos comentarios, la participación de los representantes de las juntas escolares se limita a la contribución con trabajos; es decir con la mano de obra o aspectos de control. En la toma de decisiones y en el ámbito pedagógico es mínima porque aún las autoridades directivas "superiores" no están tomando en cuenta debidamente esta situación y, en algunos casos, simplemente hacen caso omiso a los planteamientos o demandas en estos ámbitos, por ejemplo: uno de los representantes de la junta escolar nos expresaba su impotencia frente a sus funciones que, aunque ellos hacían esfuerzos para controlar la asistencia de los docentes y que no se perdiesen clases, éstos pasaban por sobre ellos y hablaban directamente con el director y salían hacia la ciudad: "no podemos hacer nada porque hablan con director y nosotros vamos observar fin de año nomás" (PFBAE, 2000).

Finalmente, a pesar de todo, también es necesario hacer notar que la participación de las juntas escolares intenta extenderse. Aunque todavía muy limitadas, existen algunas muestras de intentos para ingresar en el plano pedagógico, por lo menos, a

nivel de observación de las clases, sobre todo cuando existen visitas de autoridades o investigadores del área educativa y en algunos casos expresan algunas sugerencias a los docentes. Así, en algunas de las clases de castellano como segunda lengua existían tantos observadores como alumnos; hubieron tres investigadores, el asesor pedagógico, el director de núcleo y seis padres de familia. Uno de los representantes sugirió: "para que los alumnos no mizclen tanto aimara con castellano, si puede siparar por horas o piriodos, (...)" (PFB, 1999).

Las juntas escolares actualmente están influyendo en la toma de decisiones, puesto que ellas son las autoridades máximas junto al director del núcleo. En ocasiones, sus decisiones son tan determinantes que ni el mismo director distrital puede interferir ni contradecir.

IV.4.2. Asesor pedagógico

El Asesor Pedagógico es un agente de apoyo cuya función está destinada a brindar justamente el apoyo a nivel técnico-pedagógico a los docentes, proveyéndoles de instrumentos teórico-prácticos que les faciliten el desarrollo de sus prácticas pedagógicas. El AP ha sido capacitado a través de cursos, seminarios y talleres sobre las innovaciones de la Reforma Educativa, las que en teoría debería socializar con los docentes de aula. "Los asesores pedagógicos son los técnicos que apoyan el trabajo del docente en el aula y quienes directamente difunden las innovaciones dadas, pero esto depende de la comprensión, el compromiso y entrega al trabajo que tenga" (TMECyD, 2000).

Efectivamente, la función o el cumplimiento de las funciones del AP no sólo depende del grado de conocimiento o de la cantidad de cursillos a los cuales asiste, sino también y sobre todo del compromiso y entrega que éste tenga para hacerlo. Y generalmente, por lo menos en lo que concierne al AP destinado a este núcleo, éste no está cumpliendo de manera efectiva por razones de tiempo o simplemente de asistencia.

IV.4.2.1. Movilidad del asesor

Como sucede con los docentes, los asesores pedagógicos también atraviesan por algunos cambios de ubicación. En nuestro caso, entre 1999 y 2000 se registraron dos cambios de asesores, lo cual repercute en la continuidad del trabajo emprendido por éstos y con mayor fuerza en castellano como segunda lengua. Así, uno de los profesores nos comentó que en el distrito habrían existido seis asesores pedagógicos,

pero en la gestión 2000 los habrían reducido a cuatro porque uno de ellos se jubiló y el otro se habría ido a otro lugar, por eso: "ahora el asesor pedagógico sólo viene una vez por mes" (PMBA, 2000). Esta afirmación la pude comprobar, porque durante el periodo de trabajo de campo que permanecí en la comunidad y escuela, el asesor no se hizo presente en la escuela hasta que un día le encontré por casualidad tomando cervezas con los profesores en la tienda de la comunidad, donde me dijo que estaba en unos cursillos y seminarios en la ciudad.

El actual asesor destinado a esta unidad central tiene a su cargo ocho unidades educativas donde debe trabajar, para lo cual, tiene previsto visitar a las mismas una o dos veces al mes según su cronograma de visitas publicado en la dirección de la unidad central. Sin embargo, durante el tiempo que duró el último trabajo de campo, no se hizo presente en la unidad central para brindar apoyo a los profesores: "Con lo anterior me orientaba, pero con el actual asesor no existe ningún apoyo" (PFBI, 2000). De la misma manera confirman algunos docentes: "no, el asesor ya no viene aquí, no trabaja, los asesores han fracasado, ganan mejor que los profesores pero de nada, sólo pasean, se pierden..." (PsUCyC, 2000).

Por esto, la comunidad educativa expresa su descontento y hasta vierte algunos comentarios con respecto a la pertinencia de la función del asesor pedagógico como tal y buscar otras alternativas para suplirla: "El asesor no está haciendo mucho, debería dar un seminario para los profesores tanto de transformación, mejoramiento como para intermedio, puesto que estos últimos ningún curso han recibido" (DECMB, 2000). O en algunos casos que van hasta el extremo: "(...) los asesores pedagógicos han fracasado, nosotros seguimos trabajando con el dictado, nada ha cambiado,(...)" (PMCC, 2000)

Por otra parte, algunos profesores y padres de familia expresaron su preocupación con respecto a las orientaciones del AP ya que éste estaría enfatizando la enseñanza del aimara: "El asesor pedagógico nos dice que sólo enseñemos el aimara, pero yo no he pasado ningún cursillo de castellano como segunda lengua" (PFB1, 2000), aspecto que preocupa de sobre manera a los padres de familia y a los mismos profesores.

Finalmente, sólo tuvimos la oportunidad de un encuentro casual con el AP en el camino donde pudimos entablar una conversación improvisada sobre la marcha y comentó: "yo constantemente estoy visitando las unidades educativas y les hago demostraciones de cómo deberían ser las clases, pero los profesores quieren que uno se los haga su trabajo y eso no puede ser" (APMB, 2000).

Entonces, el asesor como un agente nexo entre los planteamientos de la Reforma Educativa y, por supuesto, del castellano como segunda lengua, y la aplicación de los mismos en la escuela y aula está atravesando por ciertas dificultades que no le permiten cumplir a cabalidad con sus objetivos. Y con mayor razón no está brindando el apoyo requerido en lo que respecta a la enseñanza del castellano como segunda lengua, puesto que no se presenta en las unidades y menos en el aula donde los docentes requieren de mucha orientación, puesto que éstos entienden el enfoque de castellano como segunda lengua, la tradicional enseñanza del castellano en castellano orientada hacia la lecto-escritura como veremos posteriormente en la parte de la clase de castellano como segunda lengua.

IV.4.2.2. En la planificación

En vista de la movilidad del asesor y su escasa presencia física en el núcleo educativo, éste tiene poca o ninguna participación a nivel de planificación en general. Pese a que el director distrital planteó que éste participaba en la planificación al igual que los directores, en la práctica no participa.

En las anteriores gestiones, el antiguo asesor pedagógico, quien estaba a cargo del núcleo durante los años 1997, 1998 y 1999 planificaba diversas actividades conjuntamente con las autoridades escolares y la comunidad en general. Entre estas actividades, por ejemplo, estaban las ferias educativas que durante los tres años consecutivos se realizaron en la comunidad de Cutusuma con la participación de toda la población. En este proceso, las funciones del asesor se orientaron más a los trabajos comunitarios, es decir, trabajaba más a nivel de la comunidad que a nivel técnico pedagógico para el cual habría sido encomendado.

Finalmente, consideramos que la participación del asesor pedagógico responde a los factores mencionados en principio; tiempo, relaciones con la comunidad educativa en general, compromiso, remuneración, tensiones con los docentes y director, etc.

IV.4.2.3. En la toma de decisiones

Por las razones anteriormente señaladas, el asesor pedagógico tiene poca influencia a nivel decisional. Es decir, como no está presente en la unidad central, no participa en la toma de decisiones.

En el plano académico, los asesores influyeron de alguna manera, puesto que según ellos mismos y algunas expresiones de los docentes y directores, éstos enfatizaron la

enseñanza de la lengua indígena. En nuestro caso, los asesores habrían dispuesto la enseñanza del aimara en los primeros cursos, es decir, en el primer ciclo, para luego pasar al castellano en el segundo ciclo. Esta decisión fue ampliamente discutida y cuestionada por la comunidad educativa en general, a tal punto que los docentes, estratégicamente, presionaron a los padres de familia para que sus hijos sean enseñados en castellano y para lo cual tuvieron que adquirir otros libros en castellano, como veremos posteriormente.

La decisión de enfatizar el aimara los primeros años, dejando el castellano para el segundo ciclo, es una forma de comprender los planteamientos con respecto al enfoque del CL2 tanto por parte de los directores, asesor pedagógico, docentes y por consiguiente por parte de los habitantes de la comunidad.

Finalmente, el asesor no puede responder a las necesidades de tantas unidades educativas a su cargo debido a la distancia y al tiempo, tampoco puede proveer de un buen apoyo técnico pedagógico porque las condiciones no lo permiten. Por una parte, así como los docentes, también tienen muchas confusiones acerca del enfoque de castellano como segunda lengua, de ahí su comprensión del énfasis del aimara en los primeros cursos y después el castellano.

En este sentido debe enfrentar a sus colegas de trabajo quienes no lo ven con buenos ojos en vista de la distancia en remuneración, por esto la relación entre el asesor pedagógico y el plantel docente está marcado más por aspectos personales que académicos. En este sentido, el asesor como una salida para evitar enfrentamientos verbales que, en algunos casos, dañan la imagen personal del mismo, prefiere mantenerse alejado no sólo de los docentes, sino de la comunidad educativa en general.

IV.4.3. Director de núcleo

El director del núcleo atraviesa por muchas dificultades y falencias administrativas en el proceso, en cuanto se refiere a: asistencia, planificación, coordinación, orientación, ejecución, evaluación, negociación, entre otras, porque, según él, no tuvo una preparación específica en el ámbito de la dirección, sólo su experiencia como docente de aula.

Así lo expresó el mismo director: "yo no tenía ningún curso de administración y gestión, estaba volando, en la luna como se dice, ahí hemos hablado (haciendo referencia a un taller) sobre el POA (Programa Operativo de Actividades), esto es para

un año, pero el PEI (Proyecto Educativo Institucional) es para dos a tres años" (DNMB, 2000).

Entonces, dentro de sus limitaciones de conocimiento y práctica, el director de núcleo cumple una de las funciones más difíciles y centrales para la marcha de la organización educativa.

IV.4.3.1. En la planificación

La participación del director de núcleo en la planificación es fundamental, puesto que es el eje y cabeza, y debe orientarla. Sin embargo, como él mismo lo admite, le faltan elementos teóricos y prácticos para dirigir la unidad educativa, es decir, tiene al igual que los otros actores la limitante del conocimiento para llevar a cabo una buena planificación. Sin embargo hace esfuerzos por llevar adelante la planificación.

IV.4.3.2. En la toma de decisiones

El director de núcleo es la máxima autoridad sobre quien recae la responsabilidad de tomar las decisiones finales. En nuestro caso muestra muchas falencias al respecto, parece ser que está tomando decisiones de manera individual y sin consultar a la comunidad educativa, como en el caso de la construcción de dos aulas o en el caso de delegar sus funciones a otros directores encargados, quienes asumirían la función de director ante su ausencia. En otros casos, está delegando autoridad y la toma de decisiones a otros actores. Estos actores son precisamente los docentes. En el caso particular de determinar el horario de invierno, pidió a los docentes decidir lo que a ellos mejor les parezca. Es decir, la tipología de liderazgo que pretende desarrollar no se percibe muy bien definida y en la mayoría de los casos se presenta de manera extrema entre el autoritarismo y el laissez-faire. Estos aspectos, si bien no tienen mucha importancia para el director, afectan de gran manera al desarrollo académico de la unidad educativa y con mayor razón en el avance del CL2.

Así, en referencia a la administración del tiempo, la decisión final la toman los docentes, puesto que aunque tengan los horarios preestablecidos, éstos no son cumplidos y los modifican de acuerdo a sus necesidades, pero no se toma en cuenta las necesidades de la comunidad respecto a un horario ni calendario pertinente. En este sentido, tampoco se toma en consideración las posibilidades que podría ofrecer el calendario regionalizado o calendario agrícola planteado por la ley de la Reforma Educativa. Entonces, respecto a los horarios o calendarios, se sigue con lo

acostumbrado; es decir, rige un calendario y horarios coincidentes con los planteados a nivel general.

Entonces, la participación del director de núcleo en la toma de decisiones tiene diversos matices que desarrollaremos más ampliamente en el punto donde presentaremos las prácticas directivas que configuran la dirección de la organización educativa como tal.

IV.4.4. Docentes

El plantel docente del núcleo en estudio muestra diversas facetas en su participación tanto en las actividades pedagógicas, administrativas como extra académicas. Estos actores son los que directamente influyen en la planificación, toma de decisiones, programación de diferentes actividades académicas y extra-académicas. Sin embargo, el factor que más les afecta, tanto a nivel personal como profesional, es la movilidad a la que están expuestos.

IV.4.4.1. Movilidad docente

El aspecto de la movilidad docente o cambio docente normalmente tiene preocupados a los docentes y directivos no sólo a nivel unidad central, sino también a nivel de núcleo y distrito. Así, la profesora MC nos comentó que en la escuela central de Cutusuma tres profesores a quienes nosotros conocíamos habían sido cambiados, los profesores EC, WC, FL, y razón por la que ella se encontraba triste: "triste estoy pues, ya no hay con quién hablar, reír y hasta jugábamos no ve, fútbol, ¿te acuerdas?, les han cambiado sin motivo nomás(...)" (PFBI, 2000).

En referencia a este aspecto, los directores de distrito, de núcleo y los profesores nos comentaron que los cambios durante los últimos años se habrían originado principalmente a petición de los padres de familia y las juntas escolares uno de los profesores de la unidad central nos expresó: "la gente había pedido el cambio de los docentes que ya no están ahora" (PMBA, 2000).

Entonces, al parecer el aspecto de la movilidad docente tiene que ver con los niveles de decisión y la misma participación de la comunidad educativa en general. Como comentaban algunos docentes y los mismos directores, uno de los factores decisivos para la permanencia o cambio de los docentes es la observación de los padres de familia y las juntas escolares, como vimos en el punto referente a participación.

Ahora bien, las peticiones de cambios de los docentes expresadas principalmente por las juntas escolares están motivadas por: cumplimiento de los docentes, asistencia, actitud, compromiso, respeto hacia los estudiantes y relación con la comunidad en general. En este sentido, un padre de familia comentó: "sí, al profesor CCH le hemos cambiado porque maltrataba a los chicos, medio loco era" (PFB, 2000). En referencia a otro de los cambios, una de las autoridades dijo: "este la profesora WCH no era para el escuela, ella debía estar para el colegio, y no nos hacía caso por nada, lo que quería nomás hacía" (PFB, 2000), De la misma manera, una de las madres de familia nos dijo: "uka profisurax walja maranakawa akankäna ukat janikiw suma yatichkänti sapxewa, ukataw cambiapxi" (Ese profesor ya estaba varios años trabajando aquí, y dicen que ya no enseñaba bien, por eso le cambiaron) (MFMA, 2000).

Como podemos apreciar, los docentes tienen como uno de los mayores problemas la posibilidad de permanencia en una unidad educativa. Es decir, la movilidad docente que se hace ya costumbre año tras año, sitúa a los docentes en un plano de incertidumbre, puesto que los cambios constante de los cuales son objeto no les permiten mostrar la calidad de su trabajo en términos de los aprendizajes de sus estudiantes.

IV.4.4.2. En la planificación

En cuanto a la participación del plantel docente en la institución educativa, que va desde la unidad seccional, unidad central hasta el núcleo, además de las actividades académicas, este apoyan en la planificación de las distintas actividades organizadas por la escuela. Así, algunos de los profesores y directores expresaban: "En la planificación, de igual manera, han participado los profesores, el director y los padres de familia". (DNMB, 2000).

Los docentes al igual que los demás actores de la comunidad educativa en general, participan activamente en la planificación, desde el inicio de la gestión y a lo largo del año. Sin embargo, algo que debemos considerar y hacer notar es que la práctica misma de la planificación no es cotidiana en los docentes, es decir, no pudimos observar un hábito de planificar las clases. Éstas se realizan dentro de un marco de improvisaciones, razón por la que las clases se tornan repetitivas, mecánicas, limitadas a un texto guía, monótonas, tal es el caso de la clases de CL2, como veremos en la caracterización de estas clases.

IV.4.4.3. En la toma de decisiones

La participación del docente en la toma de decisiones tiene dos características, una como autoridad de la clase hasta de la unidad, y otra como subordinado; es decir, subordinado a la organización, en la que normalmente se le presentan decisiones en las que no puede tomar parte, como su permanencia o cambio.

Decíamos como autoridad de la clase y hasta de la unidad educativa, puesto que ante la ausencia del director, los docentes deben tomar decisiones. Así, por ejemplo: los profesores de la unidad central decidieron asumir la responsabilidad de trabajar en aspectos administrativos, como la organización de la oficina de la dirección, ordenar y hasta preparar algunos documentos, y con mayor razón cuando se enteraron de que nosotros realizaríamos un trabajo referente al plano administrativo.

En este afán, un día después de sus clases acordaron quedarse para planificar algunas tareas, y conformando comisiones decidieron elaborar por ejemplo: un croquis del núcleo y distrito, horarios, organigrama, estadísticas de los alumnos inscritos por cursos, etc.: "Por eso precisamente yo he animado, porque haremos este trabajito (horarios, organigrama, croquis, etc.)... haremos porque... si no hacemos nada... por ay este año llegan los alumnos practicantes... eso están aquí, creo que proyectando entonces... posiblemente llegan ya aquí... no vamos estar ya equipar material... tenemos que hacer algunos proyectos de aula todo... entonces tenemos que hacer..." (PMBS, 2000).

Por otra parte, existen circunstancias donde también los docentes toman decisiones individuales y en conjunto, como por ejemplo: en una reunión realizada de manera muy rápida, los profesores ante el planteamiento de delegar funciones que les expresó el director, para dejar un director encargado en la unidad central, acordaron no aceptar, puesto que ésa era la función de su persona, para eso había sido designada y para eso el Estado le pagaba, ellos sólo aceptarían lo que acostumbraban, un profesor encargado de turno para cada semana. Sin embargo, en los hechos, el profesor encargado hacía casi el mismo trabajo del director, atender a los padres de familia, algunos problemas como quejas, peleas de los niños, visitas, etc. (NOCAM, 2000).

Entonces, la participación de los docentes en el ámbito de la gestión en la organización educativa es fundamental y también restringida. Como pudimos apreciar, los docentes deben tomar decisiones para el funcionamiento de la unidad educativa, ante la ausencia de los directivos y, a la vez, ser afectados por decisiones de éstos,

principalmente respecto a la permanencia, como pudimos observar en el punto de movilidad docente.

Así, la participación de los docentes en la toma de decisiones es fundamental para el funcionamiento de la unidad educativa. Sin embargo, hacemos notar que las actividades de los docentes se van ampliando y diversificando cada vez más, tanto así que el mejoramiento de la parte institucional y académica dependen más de él que de los otros actores y/o directivos. Es decir, el docente, además de estar obligado a enseñar en dos lenguas y, a la vez, las dos lenguas, tiene que asumir funciones como profesor de turno semanalmente que, en la práctica, ante la ausencia del director, asume la función de éste. Entonces, con mucha razón se justifica el descuido de la parte académica en aula, puesto que el docente está realizando otras funciones en los horarios destinados al desarrollo académico.

IV.4.4.4. En actividades académicas y extra-académicas

En relación a la participación en los seminarios, talleres, cursos de capacitación algunos expresaban: "Talleres en la ciudad... yo siempre, a mí me ha gustado ir a participar eh... en los seminarios..." (PMBS, 2000). Sin embargo, también algunos aceptaron que no tienen mucho interés en participar en algunos talleres: "Eso es lo cierto, porque hay algunos profesores que nunca han asistido... algunos no han asistido a los seminarios, algunos talleres que se ha llevado eh... por eso precisamente aquí en distrito Puerto Pérez está muy retrasado, totalmente, yo digo con sincero, con franqueza y está atrasado eh..." (PMBS, 2000). En algunos casos, hasta sugirieron que se cambie la modalidad de estos talleres donde ellos, en la mayoría de los casos, están obligados a ir: "yo quisiera otro tipo de cursos como esos donde nos demostraron cómo trabajar en el aula pero, con los niños directamente y después reflexionar" (PMBS, 2000).

La petición de los docentes es tener más talleres y seminarios, sobre todo referentes al castellano como segunda lengua. Ellos demandan talleres prácticos y reflexivos y no así teóricos. Sin embargo, esta demanda parece presentarse como una salida de explicación al débil funcionamiento de la enseñanza y del aprendizaje del castellano como segunda lengua y su posible mejoramiento posterior. Es decir, ante la evidencia de que la implementación del castellano como segunda lengua no está funcionando en la unidad central de acuerdo a los planteamientos y no se está viendo los resultados en los estudiantes, los docentes intentan solucionar la carencia de conocimiento al respecto con talleres específicos. Pero, muchos de los docentes, aunque tengan las

posibilidades de asistir a algún taller relacionado con el castellano como segunda lengua, no lo hacen, porque al parecer prefieren continuar con sus prácticas tradicionales que aprendieron en las normales, es decir dirigidas hacia la castellanización.

Por otra parte, los profesores participan en las reuniones tanto con el director como con la comunidad educativa en general, que ellos denominaban "reuniones mixtas", vale decir, juntas escolares, autoridades comunales. Así tuvimos la oportunidad de asistir a algunas asambleas donde participaban: director, asesor, profesores, autoridades escolares y comunales o sindicales, tanto los profesores del colegio como de la unidad central (NOCAM, 1999, 2000).

Producto de una de las convocatorias a una asamblea mixta acordaron planificar las actividades festivas para las "fechas cívicas" del día de la madre y del día del maestro que les llevó a discusiones serias entre las autoridades comunales, escolares y los profesores. Por ejemplo: para determinar los días y lugares de festejo tanto para el día de la madre como para el día del maestro, se armó una gran discusión. El lugar donde se realizaría llevó a una discusión, si hacerlo en el colegio o en la escuela central; decidieron hacer una fecha en cada una de ellas. La determinación de los días creó mayor polémica porque el 27 de mayo era sábado, pero los profesores salen de la comunidad viernes a medio día, entonces ellos deseaban adelantar para el día jueves y festejar todo el día, pero las autoridades escolares dijeron que perderían clases y perjudicarían a los alumnos, entonces se decidió realizar el día viernes sólo en la mañana y con las madres que asistiesen, aunque las autoridades escolares dijeron que las madres recién asistirían después de medio día porque tienen cosas que hacer en casa. De la misma manera para el día del maestro.

A diferencia de la participación en las actividades académicas, los docentes participan muy activamente en la programación, ejecución o realización de las actividades extra-académicas, y además es espontánea, no requiere de ningún tipo de presión, sobre todo si son actividades festivas, viajes, excursiones.

Entonces, resumiendo, la participación de los profesores es diversa y con matices diversos, desde el plano administrativo hasta la práctica misma en el aula. Estos, en principio, son afectados por la constante movilidad docente que no les genera seguridad ni estabilidad en su trabajo como para demostrar sus capacidades y lograr sus objetivos respecto a la formación de los estudiantes. Sin embargo, son los directos responsables de tomar decisiones a nivel administrativo y técnico pedagógico ante la

ausencia del director y del asesor pedagógico y sus orientaciones. La participación de los docentes en la comunidad educativa es determinante para el buen funcionamiento de la institución; sin embargo éstos carecen de ciertos conocimientos actuales y, sobre todo, respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua. En este sentido, éstos deben asistir a talleres, cursos y seminarios programados tanto por el Ministerio de Educación como por otras organizaciones, pero la mayoría de los docentes que trabajan en el núcleo no han asistido a un taller específico en castellano como segunda lengua.

IV.4.5. Los estudiantes

IV.4.5.1. En la planificación

La participación de los estudiantes a nivel de planificación de la institución como tal es escasa, es decir, no participan en las reuniones "mixtas", en la asambleas de la escuela entre profesores y director.

IV.4.5.2. En la toma de decisiones

Los estudiantes no tienen mayor incidencia en la toma de decisiones que afecten a la institución. En vista de que no existe una participación directa en la planificación, la participación en la toma de decisiones es poco perceptible, aunque uno de los docentes, cuando explicaba las razones de los cambios de docentes, comentó que también dependía de los niños: "De la comunidad, de los padres de familia, de los mismos niños ellos piden que sea el mismo profe. diciendo". (PMBS, 2000). Al respecto, los niños expresaban: "no quiero otro prosor, este bien es" (EMB2, 2000), otro de ellos decía: "no me gusta hacer dibujos, este prosor mucho dibujo quiere, en La Paz no hacemos eso, otro profe quiero" (EF3, 2000).

Los estudiantes, en vista de su corta edad y experiencia, participan de manera muy limitada y esporádica, aunque algunos aspectos como la continuidad del docente al interior de la unidad y de curso pueden ser influidos de alguna manera por éstos.

IV.4.5.3. En las actividades académicas y extra-académicas

En principio, así como en los casos de los demás actores descritos, es necesario también describir un tanto la asistencia de los estudiantes a la escuela. El retraso en la llegada tanto de los profesores como de los estudiantes es casi cotidiano y al parecer ahora, principalmente los alumnos de los cursos superiores, calculan el tiempo de llegada a la escuela justo para ingresar directamente a los cursos, con la finalidad de

evitar realizar la formación cotidiana que mínimamente lleva una media hora, aunque al darse cuenta de este aspecto, los profesores toman algunas iniciativas como la de hacer que sus mismos compañeros controlen esto. Para ello, los mismos alumnos piden que los que llegaban tarde hicieran otra fila y les gritaban 'a otro fila' (NOCAM, 2000).

La participación de los estudiantes se pudo observar con más claridad en las clases a nivel de aula, la que describiremos posteriormente en la parte correspondiente a la clase de castellano como segunda lengua.

Otro de los aspectos que preocupa a los docentes es la situación de incumplimiento en cuanto a las tareas y trabajos por parte de los alumnos, así lo expresaron los profesores en una reunión que tuvieron: "los alumnos no cumplen con sus tareas, ni trabajos que se les da, tampoco sus padres desde las casas no les exigen ni les ayudan" (Profs. 2000).

Los estudiantes participan de distintas maneras fuera de las clases. Así, ellos participan en el cuidado de las plantas y animales de propiedad de la escuela, en las horas cívicas y otros actos festivos realizados por la escuela. En las horas cívicas, la participación de los alumnos está dividida en: participación de mujeres y participación de los varones, quienes recitan, cantan, hacen adivinanzas, etc. Pero en cuanto a las danzas, participan todos juntos y normalmente con danzas originarias de la región (NOCAM, 99, 2000).

Para resumir, la participación de los distintos actores de una comunidad educativa depende de diversos factores que tienen que ver con conocimiento, poder de decisión, permanencia, asistencia, entre otros. En nuestro caso, cada uno de los actores participa de acuerdo a sus posibilidades y espacios de acción.

Las juntas escolares configuran su participación en términos de cooperación, control y trabajo. Así, estos actores tienen entre sus funciones cooperar con la comunidad educativa, proveyéndoles de alimentación a los docentes cuando éstos se encuentran en talleres, seminarios, cursos de capacitación u otros eventos importantes y además, controlar la asistencia de docentes, su permanencia, el comportamiento y bienestar de los niños en la escuela y las instalaciones y bienes de la misma y sin mayor incidencia en el ámbito técnico-pedagógico.

El asesor pedagógico es uno de los actores que mayor polémica ha generado y continúa generando en las comunidades educativas. La asistencia o inasistencia del

asesor en las unidades educativas vinculada al número de unidades a su cargo, la distancia entre éstas, la carencia de control y seguimiento sobre este actor, los factores de relaciones con los demás actores, los constantes talleres donde deben participar y el conocimiento de los planteamientos respecto al castellano como segunda lengua, han generado un retroceso en el avance del castellano como segunda lengua.

El director de núcleo tiene diversas dificultades en los procesos directivos que debe llevar a cabo para dirigir la comunidad educativa. Estas dificultades se presentan principalmente por la carencia de conocimientos respecto al plano de gestión y administración. Es decir, este actor carece de una capacitación específica para la gestión y administración educativa. Por otra parte, el director, al igual que el asesor pedagógico, muestra una irregular asistencia a su puesto de trabajo. Esta inasistencia, responde a una falta de control por parte de las autoridades superiores, a la realización de actividades fuera de la institución, y participación en cursos y talleres supuestamente relacionados con el quehacer directivo.

El director, en tanto autoridad máxima del núcleo, tiene toda la responsabilidad de dirigirlo. Sin embargo, la dirección se ve limitada y carente de pautas, orientaciones por la constante ausencia de este actor. Aunque a nivel de planificación sea uno de los principales actores, en la ejecución, control y monitoreo no se hace efectiva su participación. En este sentido, la tendencia actual del director es la delegación de sus funciones específicas a otros actores que son principalmente los docentes, quienes deben cumplir la función de directores ante la ausencia de éste, bajo la premisa de que todos deben participar en la comunidad educativa.

Los docentes son afectados por la incertidumbre de la movilidad docente. A pesar de ello, tienen la mayor participación en el funcionamiento de la institución educativa. En la planificación de la gestión, es decir del POA, los docentes participan más que los demás actores, sugiriendo, formando comisiones, etc. Sin embargo, no ejecutan lo planificado; por otra parte, tampoco muestran indicios de planificación individual para sus actividades académicas, es decir, no planifican sus clases, lo cual repercute en la clase de castellano como segunda lengua.

En el plano académico, la participación de los docentes en diferentes cursos, talleres y seminarios tiene relación con el interés de superación y la predisposición al cambio. Muchos docentes prefieren conservar las prácticas usuales y se resisten a participar de los talleres de capacitación y actualización, contrariamente a lo que sucede en las

actividades extra-académicas, donde participan activamente y sin necesidad de presiones superiores.

Los estudiantes no tienen mayores espacios de participación en el ámbito de la planificación institucional, en vista de su corta edad y de los pocos conocimientos con respecto al funcionamiento de la misma. Sin embargo, participan ampliamente en sus aulas, en sus clases y también en la actividades extra-académicas.

Analizando estas características podemos interpretar que, normalmente hablamos de participación en educación cuando algunas personas están realizando actividades dentro de espacios educativos. Pero esta concepción de participación es muy limitante. Una auténtica participación significa involucrar a todos los actores de la comunidad educativa y la comunidad en general a través de sus organizaciones representativas, las mismas que están comprometidas y forman parte en la toma de decisiones, asumen acciones corporativas y elaboran propuestas educativas donde se integran procesos administrativos, pedagógicos y comunitarios. Esta incorporación o involucramiento de la comunidad educativa en general en las actividades de la institución educativa bajo una forma de relaciones horizontales y de respeto mutuo hace de una gestión diferente, cuya tendencia es la gestión participativa y democrática, lo cual no está sucediendo en nuestro contexto de estudio.

La participación en el núcleo educativo que estudiamos todavía no alcanza un nivel óptimo como plantea Sánchez de Horcajo (1977). Como podemos apreciar en el caso de las autoridades escolares, la participación de éstas se configura en términos de trabajo para la escuela, control social de los actores, principalmente a los docentes, colaboración con las actividades realizadas por la escuela y el cuidado de la institución en general.

En este sentido, los criterios vertidos por la UNICEF (1993:3) hacen referencia a que participar no es simplemente el hecho de ser parte de algo, sino que hay formas y grados de ser y cómo ser parte de ese algo, y entre estas formas justamente están el hecho de usar un servicio particular, contribuir con recursos materiales y/o trabajos, presenciar, ser consultado para un fin particular, comprometerse en la prestación del servicio, tomar parte en la implementación de la delegación de poderes y tomar parte en la toma de decisiones. Sin embargo, en nuestro caso, el énfasis mayor está centrado en la contribución con recursos materiales y trabajos por parte de la comunidad. Las consultas tienen un tenor impositivo. Esto podría deberse

principalmente a la carencia o el desconocimiento sobre las últimas reformas sobre todo de la participación como mecanismo de la Reforma Educativa.

Entonces, la modalidad de la participación de las juntas escolares en la gestión educativa se restringe a lo consultivo y activo y no enfatiza el nivel decisorio. Consideramos que esto responde principalmente a la falta de preparación para la participación y la ineficacia de la dirección. Los directivos como agentes o promotores de la participación carecen del conocimiento para incentivar y orientar la participación de todos y cada uno de los actores en los ámbitos de planificación, toma de decisiones y delegación de poderes. Consideramos que, relacionado a este desconocimiento o falta de capacidad para promover la participación, también está el interés por mantener el estatus de autoridad que le correspondía al director, es decir, para no perder su condición de autoridad única y máxima en el núcleo, este actor no presta mayor atención a efectivizar la participación de los demás, sobre todo a nivel de toma de decisiones. Por esta razón, continúa tomando él las decisiones finales. En este sentido, no restringe la participación a nivel de trabajos físicos, aportes con materiales, apoyos alimenticios, pero tampoco hace algo para orientar y dirigir la participación en los demás espacios y procesos.

Estamos conscientes de que actualmente el asesor tiene uno de los trabajos más difíciles de cumplir porque tiene que sortear muchas dificultades. Sin embargo, este actor tiene también la oportunidad de demostrar sus potencialidades consolidándose como una autoridad y un agente que significa aporte y a quien pueden acudir los demás actores, en forma voluntaria, para pedir su colaboración, orientación, e intercambiar opiniones y experiencias. Para esto, el asesor pedagógico tendrá que enfrentar estratégicamente los prejuicios, opiniones negativas, envidias, celos profesionales, económicos y laborales, y debe ser capaz de contrarrestarlos con trabajo y resultados, además de crear un grado de confianza mutua con los demás actores.

La participación del director en la organización educativa tiene muchas limitaciones. Así, la concentración en la toma de decisiones por parte del director limita el aprovechamiento de las capacidades de los demás actores en la organización educativa. En este sentido, la reorientación del papel del director es fundamental, es decir, el director, más que ser un gerente debe ser un líder. En lugar de tomar las decisiones él, por cuenta propia, debe tomarlas pero buscando, por todos los medios, que los demás actores planteen ciertas pautas y perspectivas para las decisiones,

configurando así una participación democrática que reduzca el marco autocrático en el que aún se conduce la institución educativa.

Por otra parte, la pretensión de delegar ciertas funciones a los subordinados para mejorar la gestión en la institución no tiene mayores efectos positivos, puesto que no se proporciona a los delegados de los instrumentos recursos ni capacitación requerida y especializada para la realización de esta labor. Consideramos que la delegación es muy importante para descentralizar el cúmulo de funciones y tareas que debe cumplir el director y que no las lleva a cabo, pero al estar acompañada de orientaciones, pautas e instrumentos esta delegación puede generar no sólo satisfacciones personales, sino también institucionales, puesto que no será uno sólo el hombre orquesta, sino que los demás actores podrán aportar con sus capacidades y construir de esta manera un sentimiento de satisfacción y pertenencia a la organización en la cual trabajan.

El director es la autoridad que tiene la misión de dirigir, controlar y monitorear la organización en general, pero éste dedica un mínimo de tiempo a este aspecto. Además, no tiene la potestad de escoger, nombrar, promover, despedir o bonificar a sus recursos humanos, principalmente a su plantel docente. Sin embargo, el director sólo cuenta con un saber dirigir empírico que le permite, de alguna manera, enfrentar los trabajos cotidianos de forma menos improvisada. Este saber dirigir construido producto de varios años de trabajo como director, deberá ser tomado en cuenta en las capacitaciones que se programen para éstos.

A este respecto, Iguíñez y Dueñas (1998:154) presentan como producto de una investigación de la escuela en el Perú ciertas complejidades a nivel de la concepción de la dirección de una escuela: "Así, la dirección se define a partir de una primera fractura: lo administrativo y lo técnico-pedagógico, quedando lo administrativo reservado principalmente para el manejo de documentos y relaciones institucionales, y o técnico-pedagógico para la relación con los jóvenes y con el aula, la asesoría y coordinación con docentes y las relaciones humanas en general". En nuestro caso, si bien sucede de manera casi similar, este aspecto es más complejo puesto que el director entiende que la dirección de la institución está centrada en la parte administrativa y no así en la parte técnico - pedagógica, que sería la función específica del asesor pedagógico. Por esta razón, el director destina la mayor parte de su tiempo para la parte administrativa y deja de lado la parte pedagógica que requiere de mucho apoyo, sobre todo ahora que se intenta innovar o generar cambios a nivel de prácticas

pedagógicas y más aún a nivel de la EIB y de los procesos de enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua.

En este sentido, la organización educativa para su buen funcionamiento depende de una dirección efectiva cuyo estilo y forma será definitivo para la calidad educativa del centro en cuestión. La efectividad de la dirección, a su vez, depende de la tipología de líder que tenga a la cabeza, un líder que debe ser capaz de resolver problemas, tener habilidades para comunicarse y tener conocimiento de técnicas para enfrentarse a conflictos y resolverlos satisfactoriamente (Ciscar y Uría 1988:111-112). Como es lógico, una organización social está conformada por un equipo humano que busca de manera conjunta lograr los objetivos trazados y, para esto, requiere de una persona específica que coordine y busque mejorar el rendimiento del trabajo de todos los componentes del equipo.

El director del núcleo que estudiamos ejerce un tipo de liderazgo legal, liderazgo "entendido como el atributo de una posición determinada en una organización formal. Es una posición a la que se llega legalmente y que confiere poder por derecho" (Ciscar y Uría 1988:113). Así, el director no necesariamente cuenta con las cualidades de un líder personal o funcional que idealmente sería un buen director, para ser reconocido como líder y conductor de los subalternos con quienes trabaja.

El líder, en tanto individuo integrado al grupo o equipo, debe tener la suficiente capacidad para conducir a este equipo hacia la consecución de los objetivos planteados. Para esto, requiere de una capacidad para estimular, dinamizar, potenciar, crear un clima de cooperación, limar asperezas y, sobre todo, resolver los conflictos sin afectar los intereses personales ni institucionales. Pero, el director a cargo del núcleo, apoyado en su posición de director, pretende ejercer un liderazgo carente de estas estrategias directivas y, sobre todo, carente de un reconocimiento como líder por parte de los dirigidos, pese a que éste pretende reconocer y estimular la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, participación restringida a un nivel consultivo y activo pero no decisorio.

A este respecto, Garant & Bonani¹⁹ (citado en Williamson s/d) muestran el papel central que juega el director en las posibilidades de que se lleve a cabo un cambio en

¹⁹ Garant, Michele & Bonani, Michel, 1994. Innovación y Gestión de Establecimientos Escolares: Estudio Preliminar. MINEDUC/MECE-Fortalecimiento Institucional; CIDE; PIJE. Santiago.

los modos tradicionales de administración y de pedagogía. Considera que el director es quien maneja, principalmente, las posibilidades de establecer contactos con el exterior, con la comunidad, con la sociedad en general y que, además, maneja las informaciones y el acceso a los recursos, además de otras herramientas de ejercicio de poder. Herramientas que deben ser aprovechadas para consolidar no solamente la participación de todos los actores, sino principalmente, para proporcionarles de los instrumentos que efectivicen dicha participación con miras a lograr los objetivos tanto institucionales como comunales.

Entonces, la exigencia de una buena dirección en una organización educativa responde a las constantes necesidades de reelaboración, de creación y recreación, de revisión y hasta de improvisación de manera positiva en los procesos para lograr los objetivos propuestos.

Una de las causas fundamentales para que existan problemas y limitaciones en la participación efectiva dentro de la gestión educativa es la carencia de estímulos que promuevan no solamente el constante aumento de la eficiencia, sino de la participación. Se carece de estímulos o incentivos en términos económicos u otros que puedan, de alguna manera, forzar a los directivos y, en este caso, a los profesores, a lograr mejores rendimientos académicos, desarrollar iniciativas orientadas hacia la innovación y promover espacios de participación integral. Por otra parte, tampoco se cuenta con mecanismos que puedan sancionar el mal trabajo, la falta de dedicación, la inasistencia, el desinterés en la participación, actualización y superación profesional.

Además, un aspecto estrechamente ligado a la predisposición o carencia de interés por la participación es la frustración en el docente como persona, principalmente en los que tienen años de experiencia en la labor docente (Ciscar y Uría 1988:156). En este sentido, consideramos que la frustración genera regresiones, agresiones y tensiones manifiestas en conflictos tanto personales como institucionales. Estas frustraciones surgen principalmente producto de la dependencia y la subordinación a la que están sometidos los docentes, tanto por el director distrital, director de núcleo, asesor pedagógico, entre los inmediatos superiores.

Si bien es cierto que todos tienen el derecho a participar en la comunidad educativa, los roles aún no son conocidos y claramente definidos por y para cada uno de los actores, pese a que existen ciertas normativas que orientan esto. Al respecto, Ferreira

de Salles & Mazza²⁰ (citado en Williamson s/d) expresan que el estilo o formas de inserción personal y profesional de los actores, y sobre todo del director o directivos, es determinante para el estilo de gestión del establecimiento, así como para la definición de la orientación curricular.

Pese a que los mecanismos de participación a nivel local, regional, departamental y nacional están definidos y planteados y que se les atribuye responsabilidades en los ámbitos pedagógico, organizativo, administrativo y comunitario, éstos carecen de elementos para ejercerlos. Aún así, algunos actores como los padres de familia ya están asumiendo ciertas responsabilidades que eran propias del director, como el caso del control de la asistencia de los docentes. En este sentido, se va abriendo un mayor control social del proceso educativo que está afectando, ya sea negativa o positivamente, a los procesos de enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua.

Finalmente, consideramos que la preparación de las juntas escolares y comunidad para la participación en la gestión educativa es muy importante. Si bien existen tendencias e intentos para hacer de la escuela un espacio más comunitario a través de la participación integral, este aspecto tropieza con serias dificultades sobre todo a nivel de conocimiento de los roles, derechos y obligaciones de los actores que se plantean en la RE.

IV.5. RELACIONES EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA

IV.5.1. Director distrital - Director de núcleo

La relación entre el director distrital y el director de núcleo parece llevarse, a decir de los dos, en un clima de amistad. Así nos comentó el director de núcleo:

Eh... bueno... a mí sinceramente, conmigo particularmente, somos amigos, yo les apoyo en todo aspecto ah... tanto en el distrito como amigo... entonces nos ayudamos no... concretamente, mi objetivo era salir del núcleo y dejar el distrito, pero según la convocatoria y como estoy participando en este seminario para directores, ahora debo permanecer tres años (DNMB, 2000).

De la misma manera, el director distrital nos comentó que siempre busca la comprensión y, sobre todo, la tranquilidad de la comunidad educativa en general y, para este fin, él tiene todas las intenciones de ir a visitar a las unidades para apoyarles de alguna manera y escuchar sus necesidades o sugerencias.

²⁰ Ferreira de Salles, Leila María & Mazza, Debora, 1995, "O Papel do Director e a cara da escola. Campinas. Fotocopia.

La relación entre los directores distrital y de núcleo no tiene problemas ni tensiones, pues la amistad que les une facilita cualquier coordinación o trabajo conjunto. Además, existe predisposición de ambas partes por brindarse el apoyo necesario a todo nivel, ya sea académico, administrativo u operacional. Consideramos que es muy importante esta buena relación para la marcha del núcleo y del distrito escolar.

IV.5.2. Director distrital - Asesor pedagógico

Según el director distrital, una de las debilidades del distrito escolar y del mismo núcleo es justamente la relación y la coordinación entre los directores y profesores con el asesor pedagógico. Es decir, no logran, hasta ahora, una buena relación tanto a nivel profesional como personal con los asesores pedagógicos por las circunstancias que les separa. Estas circunstancias son principalmente económicas, y también la tipología del trabajo que deben cumplir. El director distrital nos comentó:

"Los asesores pedagógicos no están apoyando muy bien a los docentes en aula porque no tienen una buena relación, no visitan las unidades, y más pasean nomás, además, no se les puede controlar, porque casi no paran aquí. Otros asesores se llevan bien conmigo, me consultan, como por ejemplo, el asesor FL, me hizo conocer lo que se refiere a la enseñanza del aimara y del castellano como segunda lengua, pero otros no hacen casi nada" (DDMB, 2000).

Por su parte, uno de los asesores dijo: "este... bien nomás, hablamos, conversamos, pero casi no tenemos mucho tiempo para relacionarnos porque tenemos que estar yendo de una unidad a otra unidad todo el tiempo, aunque yo siempre voy donde el distrital para conversar". (APMB, 1999).

Entonces, la relación entre el director distrital y el asesor pedagógico tiene que ver con el factor tiempo, cumplimiento, coordinación y algunas fricciones de tipo personal, que configuran la tipología de relación que les caracteriza. Por una parte, aunque existe la predisposición por parte del director de mantener una relación llevadera con los asesores pedagógicos, éstos no tienen el tiempo suficiente para permanecer en constante contacto con el director distrital, puesto que deben visitar a las unidades educativas a las que están destinados.

IV.5.3. Director distrital - Juntas escolares

Estos dos actores mantienen una relación dentro del marco de respeto mutuo y de poco contacto. Sin embargo, también existen algunos momentos de fricción entre director distrital y autoridades escolares y comunales en general, sobre todo, cuando se trata de hacer algunos cambios a nivel docente y de la escuela. Así nos comentó el director distrital:

"Sí, a veces tenemos complicaciones, porque por ejemplo, cuando ellos querían cambiar a los dos docentes, yo les he pedido una aclaración por qué querían hacer esos cambios y ellos pensaban que yo no quería y querían ir hasta la ciudad para reclamar, entonces yo tuve que acceder a su petición, porque se ponen violentos a veces" (DNMB, 2000).

Las autoridades escolares demuestran mucho respeto hacia el director distrital en tanto autoridad máxima del distrito; el director distrital, a su vez, como un hablante del aimara, puede conversar y comprender las necesidades que éstos tienen para su comunidad educativa. Esto facilita de gran manera la relación entre estos dos actores.

IV.5.4. Director de núcleo - Asesor pedagógico

El cambio de asesores generó dificultades en la relación entre estos dos actores, así expresó el director: "con el anterior nos llevábamos muy bien, respeto mutuo había, y trabajábamos bien, juntos, a la comunidad le gustaba porque también para ellos servía lo que hacíamos" (DNMB, 2000). El año 1998, el asesor pedagógico de ese entonces nos comentó: "nosotros trabajamos bien con el director, nos entendemos y creo que ambos queremos el bien para la comunidad, no sólo darles la educación a sus hijos, sino hacer de alguna manera una escuela productiva" (APMB, 1998).

Sin embargo, actualmente con los cambios de los asesores, esta relación se tornó difícil y con muchas tensiones. El director de núcleo, en referencia a la relación con el asesor pedagógico, expresó lo siguiente: "yo he llegado hasta a las malas con él... no viene, entonces, una vez fuimos a Pantini, de ahí se ha ido, ni siquiera sin despedirse y hasta el momento no ha aparecido" (DNMB, 2000).

Entonces, la relación entre el director de núcleo y el asesor pedagógico tiene que ver con factores profesionales y personales, además del económico. Es decir, cuando existe el conocimiento mutuo y la amistad entre ambas partes, la relación se hace llevadera, mientras que cuando éstos no se conocen muy bien y además cuando no cumplen con sus funciones, la relación se torna complicada. Otro de los factores que afecta la buena relación entre estos dos actores es la remuneración diferenciada.

IV.5.5. Director de núcleo - Plantel docente

El director de núcleo mantiene una relación amigable y regular con la comunidad educativa en general. Por lo menos eso es lo que pudimos escuchar del mismo director en varias ocasiones:

(...) Aparte de eso, siempre me gusta compartir con los profesores en algunos problemas, por ejemplo de un profesor su padre ha fallecido no..., entonces me gusta compartir sus problemas, entonces tengo que apoyarle no? y le doy permiso y ha vuelto no? después de ocho días. Esto también por otro lado, los años anteriores, los profesores no gozaban un descanso, digamos semanalmente... ahora, por ejemplo, cada uno de los profesores tiene un día de descanso para capacitarse algo así no?. Esto se ha logrado pero con qué objetivo, con el objetivo de que los profesores se capaciten. Todos gozan un día libre. Ellos han decidido y de acuerdo al horario qué días tomarse libre (DNMB, 2000).

Sin embargo, esta relación parece estar limitada por algunas falencias a nivel de distribución de organización, aspecto que desarrollaremos en el punto que hace referencia a coordinación y distribución de información a nivel de núcleo. Como varios de los docentes comentaban el tiempo que permanece el director en el núcleo no les permite entablar relaciones fuera de lo estrictamente académico, fuera de una relación de autoridad superior y subalterno. A este respecto, el director también dijo que la presencia horario de los profesores, es decir la llegada de éstos directa a sus clases y la partida después de sus clases hacia sus comunidades u hogares no les permite establecer relaciones sociales, académicas y hasta de tipo informativa.

Entonces, la relación entre el director de núcleo y los docentes se ve limitada por la carencia de tiempo, espacios de interacción y momentos de intercambio de información y experiencias.

IV.5.6. Director de núcleo - Juntas escolares

El director de núcleo y las autoridades escolares mantienen una relación estrecha durante la gestión escolar. Como los mismos padres y el director expresaron, éstos estarían normalmente más en contacto debido a que deben resolver constantemente problemas que atingen a la escuela y al colegio. Así, las autoridades escolares y el director de núcleo se movilizan juntos hacia el colegio, hacia la unidad central, y raras veces hacia la unidad seccional, hacia la dirección distrital, etc.

A pesar de que estos actores expresan no tener mayores complicaciones en sus relaciones, consideramos que se encubre, de alguna manera, las tensiones y conflictos que existen entre ambos actores, sobre todo cuando se trata de controlar la asistencia de los docentes o tomar algunas decisiones, como lo expresó un padre de familia: "el director no hace caso, a veces, lo que pedimos él nomás con el director distrital hacen sus cosas" (PFBAE,2000).

Entonces, la relación entre el director y las autoridades escolares se lleva a cabo dentro de los marcos de respeto mutuo. Las autoridades escolares muestran constantemente su predisposición para colaborar con el director, y a su vez, el director

muestra su predisposición para atender las demandas y necesidades de las autoridades escolares.

IV.5.7. Asesor pedagógico - Plantel docente

La relación entre el asesor pedagógico y el plantel docente es cambiante y diversificada. Así durante los años 1998 y 1999, los profesores actuaban con ciertas indiferencias y actitudes negativas frente al asesor pedagógico, en algunos casos, éstos expresaban cierta violencia verbal hacia el asesor pedagógico. Por su parte, el asesor pedagógico, consciente de estas actitudes, buscaba medios para contrarrestarlas, muchas veces con cierta humildad, otras con la misma violencia y generalmente ignorando las directas o indirectas vertidas por los profesores.

El origen de estas actitudes por parte de los docentes frente al asesor pedagógico está relacionado con el factor económico, la libertad de trabajo, el estatus académico, entre otros. Con el factor económico, puesto que los asesores cuentan con sueldos mayores a los de los docentes, aspecto que provoca muchos malestares en éstos últimos, quienes dicen: "ah... los asesores ganan de nada, no hacen nada, pasean nomás y ganan bien, más están en La Paz" (PMBS,2000). Otro de los docentes nos comentó: "nosotros trabajamos en la aula, pasamos de lunes a viernes aquí, pero no ganamos bien, como los asesores, si ellos son igual que nosotros nomás" (PMB3, 1999). De la misma manera otra docente decía: "los asesores son libres, nadie les controla, están en La Paz, en el distrito, pasean, un ratito entran a los cursos y de eso ganan tanto, mientras nosotros tenemos que presentar cosas, buscar materiales para nuestros cursos, así no se puede" (PFBI, 2000).

Entonces, la problemática de la relación entre el asesor pedagógico y los docentes es delicada, tiene factores que tienden a distanciarlos más que a acercarlos; el factor salario, el tiempo de trabajo, la libertad de trabajo, entre otros, está creando ciertas actitudes negativas frente a los asesores, quienes a su vez, conscientes de las mismas, prefieren mantenerse lejos de los docentes y, en algunos casos, lejos de las unidades educativas donde deberían cumplir con sus funciones.

IV.5.8. Docente - Docente

Las relaciones entre los docentes tienen ciertos matices de acuerdo al tiempo y espacio. Los docentes que permanecen juntos en una unidad educativa por varios años tienden a conservar cierto grado de relación positiva y contacto constante, mientras que cuando existen cambios constantes de docentes, éstos no se conocen

muy bien, por lo tanto, muestran ciertas actitudes de desconfianza y alejamiento entre ellos. Sin embargo, las intersubjetividades están constantemente marcando la forma de relación existente entre el plantel docente de una unidad educativa. Como uno de los docentes nos comentó: "Aunque después de hacer esto (una demostración de una clase) me han dicho que se ha recomendado... bueno yo no me recomendado... me dijeron que podía ser asesor... pero yo soy dirigente..." (PMB2, 2000).

Actitudes como las expresadas por el anterior docente son constantes, donde a veces se pueden percibir celos, envidia, egoísmo, crítica, etc. Así, otro de los profesores dijo: "(...) primeramente han ido pero, no nos han dijo nada... por eso yo le digo así se guardan nomás... mira uno que va por ejemplo un profesor... que vaya a un seminario nos tiene que informarps... miren en este seminario se ha llevado esto, esto, estas cosas estos novedades también hay... entonces queremos eso... otros por miedo o practican egoísmo, así no vamos mucho bien". (PMBS, 2000).

Entonces, las relaciones entre los docentes difiere de acuerdo al tiempo y tema. En lo referente a lo académico, existe cierto recelo, egoísmo, envidia, tensiones, mientras que en los aspectos festivos, como deporte, fiestas, existe una tendencia a unirse y predisposición a un bienestar.

IV.5.9. Docentes - Estudiantes

La relación docentes y alumnos difiere de docente a docente y de niveles en los que se encuentran los alumnos. Así, por ejemplo, los niños de inicial y primero expresan mucho afecto y buena relación con sus docentes, mientras que los de cuarto y quinto cursos muestran cierta indiferencia ante sus docentes y más aún cuando éstos son nuevos. Uno de los docentes que permanece ya varios años en esta unidad nos expresó:

Yo... claro que mis alumnos... yan perdido el miedo, ya no tienen miedo ya... aunque hay algunos alumnitos que siguen teniendo miedo en algunos cursos, pero en mi curso ya no tienen miedo... ya conmigo se... totalmente familiarizados ya... (PMBS, 2000).

En algunos casos, específicamente en el caso de dos de los docentes nuevos, durante esta gestión 2000, existe una relación un tanto agresiva, principalmente por parte de los docentes, que muestran ciertas actitudes autoritarias, a veces imponen ciertos castigos, gritos, jalones de las orejas, entre otros. Esto provoca en los estudiantes malestar y actitud negativa también responsiva frente a los docentes. Pero, de manera general, a excepción de estos dos cursos, existe una buena relación entre docentes y estudiantes, tanto así que los estudiantes por iniciativa propia, y en coordinación con

sus profesores, acordaron llevar algunos días sus meriendas, las mismas que compartían durante algunos recreos, no sólo con sus docentes de aula sino con todos los docentes y hasta investigadores que se encontraban en la escuela.

Entonces, la relación entre docentes y estudiantes depende de la permanencia docente, las tipologías de las clases, las actividades que realizan y, sobre todo, el uso alternado de las lenguas aimara y castellano. También la relación se torna positiva cuando los docentes establecen espacios de confianza e interés por las dificultades de sus estudiantes, quienes a su vez, conscientes de la confianza dada por los docentes, responden no sólo en clase sino fuera de ella, a veces, hasta llevar regalos a sus docentes como agradecimiento a su tratamiento.

IV.5.10. Docentes - Juntas escolares

Los docentes y las autoridades escolares mantienen una relación de amistad y de tensión. Si bien existe una amistad y respeto entre los docentes y los padres de familia, representantes escolares, sus funciones les llevan a enfrentar momentos de tensión, puesto que los padres deben hacer cumplir los horarios y días de clases y controlar la asistencia de los docentes.

Este hecho provoca malestar en los docentes, quienes constantemente expresan su disconformidad por el control que ejercen los padres de familia sobre ellos. Sin embargo, el objetivo de los padres de familia al ejercer este control, es simplemente para que no se perjudique a los estudiantes con ciertas pérdidas de clases producto de ciertas faltas así lo expresó un representante de la Junta Escolar: "no queremos que no se perjudique el alumnado" (PFMAE,2000).

Ahora bien, también existen ciertos momentos de regocijo y reconocimiento a la labor de los docentes como el día del maestro, donde la comunidad en general festeja a los docentes como un agradecimiento por su labor en beneficio de los estudiantes.

Entonces, la relación entre docentes, autoridades escolares y comunidad en general se establece dependiendo de los roles y funciones que tienen éstos en la institución educativa y la comunidad en general.

Resumiendo las formas de relaciones que tienen los actores del núcleo educativo y, sobre todo, de la unidad central podemos manifestar que los actores tienen diferentes matices en su relacionamiento.

El director distrital se relaciona con los demás actores de la comunidad educativa en términos de mutuo respeto y mutua colaboración. Sin embargo experimenta conflictos con el asesor pedagógico. De la misma manera, el director de núcleo enfrenta mayores conflictos con el asesor pedagógico. Esta relación es la que está causando mayores conflictos, que repercuten en una buena organización cuya planificación, ejecución, seguimiento, control y monitoreo carece del apoyo fundamentalmente de este actor.

El director de núcleo como la máxima autoridad del núcleo también mantiene una relación enmarcada en el mutuo respeto desde el director distrital hasta los estudiantes. Este actor practica una relación con los docentes de cooperación más a nivel personal que académico profesional. Es decir, el director pretende brindar mayor apoyo a los docentes para satisfacer las necesidades de éstos descuidando las necesidades de la institución.

La relación del director de núcleo con las juntas escolares, representantes comunales y comunidad en general se enmarca en el respeto mutuo. Esta relación facilita la cooperación mutua donde tanto el director como los padres de familia muestran predisposición, tanto para cooperar como para responder a las demandas realizadas por ambos. Por esta razón, las juntas escolares permanecen constantemente al lado del director predispuestos a servir y brindar su apoyo.

La relación que construye el asesor pedagógico con la comunidad educativa y la comunidad en general se enmarca en un ambiente de conflicto y fricción constante.

La relación de los docentes con los actores de la comunidad educativa muestra conflictos y tensiones. Estas tensiones se presentan principalmente entre los docentes debido a los cambios constantes y con las juntas escolares, producto de las funciones que ambos actores deben cumplir, funciones que les confrontan constantemente puesto que los docentes deben cumplir con sus obligaciones como docentes en aula, es decir pasando clases y las juntas escolares deben velar por el cumplimiento mediante el control de asistencia a los mismos. Además, la tensión se hace mayor cuando los padres de familia observan, objetan y solicitan el cambio de los docentes.

Por otra parte, los padres de familia y los docentes se relacionan más en momentos donde surgen problemas académicos en los estudiantes y/o problemas a nivel de comportamiento de éstos. Es decir, los padres de familia asisten a la escuela para

consultar o ante la solicitud de su presencia que hace el docente, producto de algún mal comportamiento, incumplimiento o fracaso en cuanto a sus calificaciones.

Pretendiendo analizar esta situación, creemos que la gestión debe entenderse como la organización y funcionamiento de una institución educativa, donde se establezcan las formas de relaciones tanto al interior de la escuela como de ésta con su entorno. Además, implica un conjunto de acciones orientadas a la conducción y ejecución de procesos que permitan la concreción de objetivos planteados. Para que el sistema funcione como totalidad requiere que sus elementos se interrelacionen de manera que se condicionen mutuamente. Entre las principales relaciones pueden estar las espaciales, temporales, de coordinación y de subordinación. (Alvarado 1998:49). Sin embargo, en este caso, no se toma muy en cuenta estas interrelaciones que podrían facilitar no sólo la relación de sus actores sino de la coordinación de los mismos para la consecución de los objetivos. Pero lo más visible es la relación de subordinación.

A este respecto, Williamson (s/d) plantea: "si la escuela es un sistema abierto, las relaciones con la comunidad pasan por aquellos actores sociales responsables o en situación privilegiada para establecer comunicaciones con el medio, conseguir recursos, proyectar una imagen institucional. Los profesores son claves en ello, los directores aún más". En este sentido, la relación de éstos y otros actores es definitiva para el funcionamiento de la institución educativa y su cumplimiento de los objetivos.

Después de haber observado el trabajo realizado por el asesor pedagógico durante las gestiones 1997, 1998 y 1999, consideramos que la relación de este actor con la comunidad educativa y comunidad en general podría tornarse positiva y limar las asperezas siempre y cuando el asesor asuma sus funciones con eficiencia. El asesor pedagógico debe ser capaz de demostrar conocimiento, compromiso y mucha predisposición para trabajar en el plano técnico-pedagógico para que los profesores vean en él un ente de apoyo y no así un agente de polémica y contradicción.

La capacidad de relacionamiento que puedan ejercer los actores y sobre todo los docentes como colegas de trabajo genera amplios espacios de discusión, entendimiento, retroalimentación, actualización y sobre todo socialización de experiencias. Estos espacios permitirían a los docentes no sólo identificar problemas de tipo administrativo y pedagógico, sino también expresar necesidades, intereses y desafíos comunes puesto que todos están embarcados en una misma balsa, la unidad educativa o el núcleo. No obstante, en nuestro caso, como efecto de los constantes cambios de docentes gestión tras gestión, no existe un trabajo en equipo o una red de

apoyo entre docentes ni siquiera en el interior de la unidad central. En este contexto, cada uno de los docentes trabaja por su lado como una unidad independiente.

Su relación con los demás actores, principalmente con los padres de familia y estudiantes se enmarca en aspectos de orden y disciplina, cumplimiento o incumplimiento de obligaciones y en problemas académicos que los estudiantes puedan tener, pero no se contempla los niveles de afectividad. Es decir, los docentes no generan relaciones cooperativas con los estudiantes, sólo se limitan a la búsqueda del cumplimiento de tareas asignadas.

La relación entre estudiantes al interior del aula se ve forzada por trabajos en grupos e individuales, competencias, tensiones entre grupos con dificultades en el aprendizaje y grupos que avanzan rápidamente en el aprendizaje, las cuales veremos con mayor detalle en la distribución y participación de los estudiantes en la clase de CL2.

Fuera del aula, las relaciones se diversifican, principalmente en los recreos y salidas de la escuela. Las relaciones se configuran en torno a competencias deportivas entre los distintos grados y niveles, diversos juegos en grupos e individuales, por parejas, entre mujeres, entre varones y también mixtos. Por otra parte, las relaciones se consolidan también en aspectos de intercambio de comestibles y en términos del ayni "hoy por ti mañana por mí", aspecto que los niños aprenden en la familia y la comunidad y reproducen en la escuela, tanto al interior del aula como fuera de ella.

En este sentido, consideramos que la escuela debe tomar en cuenta que, en las comunidades, las relaciones son ampliamente diferentes respecto de las ciudades, debido a que todos los niños se conocen y han estado siempre en contacto y desarrollado capacidades relacionales sin restricciones de tipo normativo. Por lo tanto, será necesario dar a los estudiantes mayor libertad de acción al interior de aula para que éstos puedan trabajar y reproducir sus interrelaciones sin restricciones.

IV.6. PROCESOS DIRECTIVOS

Los procesos directivos comprenden diversas tareas como prever, organizar, mandar o dirigir, coordinar y controlar y, en nuestro caso, en la unidad central, además de la planificación ampliamente desarrollada en páginas anteriores, presentamos las siguientes: coordinación, comunicación, orientación, delegación, negociación y control y evaluación.

IV.6.1. Coordinación

La coordinación a nivel de núcleo carece de una fluidez y de canales para su efectivización. La coordinación llevada a cabo por el director como un agente nexo y autoridad máxima entre las unidades educativas componentes del distrito Puerto Pérez, del núcleo Suma Qhantati en general y los subsistemas que los componen tiene muchas falencias expresadas por los mismos actores del núcleo.

El director de núcleo, expresó su conformidad con el espacio de coordinación con el director de distrito pero que actualmente carece de una coordinación eficiente con el asesor pedagógico destinado al núcleo: "Por otro lado, no tengo una coordinación con el asesor pedagógico destinado a este núcleo... ". (DNMB, 2000).

En cuanto a su coordinación con los padres de familia, comenta:

"(...) los padres de familia... ellos han visto digamos un poco eh... hemos coordinado con ellos con las autoridades entonces un voto resolutivo me han hecho firmar, no quieren fácilmente cederme no... evidentemente porque yo... yo tomo la iniciativa de que debemos construir las nuevas aulas, pero el año pasado la coordinación era un poco apenas, este año no me siento sólo los padres me apoyan pero también ellos no están acostumbrados, seguramente ya vamos a trabajar mejor" (DNMB, 2000).

El profesor de la escuela seccional de Pantini, la única seccional con la que cuenta este núcleo, nos comentó: "no existe una coordinación entre la unidad central, donde está la dirección del núcleo y la seccional, yo me encuentro trabajando solo, porque no recibo ningún apoyo de la central, es decir, como núcleo no está funcionando, sólo es nombre, seguimos como antes" (PMBES, 2000). El director de núcleo nos confirma esta apreciación cuando nos dice: "Hemos planificado en una reunión, no hemos incluido a Pantini". Y además expresó: "En el plano de disciplina y moral, no sé cómo están trabajando en Pantini" (DNMB, 2000).

La coordinación es una etapa muy importante dentro de la dirección de cualquier organización. Sin embargo, como los mismos datos nos muestran, esta fase de dirección tiene limitaciones sobre todo a nivel de núcleo. Paradójicamente existe poca coordinación entre el director o directivos en general con los docentes, sobre todo a nivel del trabajo pedagógico, donde debería haber mayor apoyo y coordinación no sólo entre los mismos docentes sino también, con las demás autoridades.

Como podemos advertir, existe poca coordinación entre los actores de la comunidad educativa y comunidad en general. La coordinación que existe se limita a la distribución de información, sobre todo por parte del director hacia la comunidad educativa y su entorno. Es decir que, 'coordinar' está siendo entendido como la

información que proporciona el director a los demás actores respecto a ciertas disposiciones e innovaciones para que éstos las cumplan. Sin embargo, este tipo de coordinación no está acompañado de una buena distribución de la nueva información, más al contrario, genera incomprendiones.

Dentro del marco ideológico de la gestión educativa promovida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECyD), se busca desarrollar capacidades de gestión participativa, partiendo desde lo local, es decir del núcleo educativo, para lo cual se han planteado los Proyectos Educativos de Núcleo (PEN). La gestión participativa pretende promover mayor participación de los actores en las actividades de coordinación, negociación, organización y evaluación para mejorar la ejecución de las funciones de los mismos con el fin de alcanzar con eficiencia los objetivos planteados²¹.

Entonces, la participación debe generar intercambios y posibilidades de un trabajo conjunto entre todos los actores. Pero, en el núcleo en estudio sucede lo contrario, se trabaja individualmente y no se generan espacios de intercambio, pese a que todos comparten un objetivo común, la educación de los estudiantes. Esto sucede en todos los ámbitos de la enseñanza y aprendizaje y principalmente en el ámbito del castellano como segunda lengua, donde, si existe algún profesor que tuvo participación en algún taller de capacitación en CL2, no comparte con los demás sus conocimientos. El hecho de no compartir parece responder a ciertas prácticas de egoísmo y también al desinterés por parte de los docentes que carecen de este conocimiento específico.

En este sentido, la eficiencia de todo trabajo colectivo orientado a un fin común depende, en gran manera, de la coordinación efectiva de los esfuerzos individuales. Es decir, no se trata de buscar simples espacios de cooperación en la realización de determinadas tareas que los distintos actores deben realizar, sino de coordinación que signifique sincronización de esfuerzos y unificación de acciones de éstos para lograr los objetivos comunes. De lo contrario, los esfuerzos se dispersan, se desaprovecha el factor tiempo y hasta se pierden recursos económicos.

Así, en un centro educativo como el que estudiamos, no es suficiente que los docentes encargados de primero, segundo y tercero cursos se formulen como meta enseñar el

²¹ Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, 1999. "Hagamos Proyectos Educativos de Núcleo: Un manual para educadores", La Paz.

castellano como segunda lengua, para esto deben ponerse de acuerdo, es decir coordinar las tipologías de actividades, los materiales a emplear y, sobre todo, las estrategias a desarrollar en sus cursos para lograr este objetivo común. Indiscutiblemente, cada uno de los docentes tiene las posibilidades de poner el matiz necesario para el cumplimiento de lo planificado y coordinado. De lo contrario, como casi es normal, se acude y acudirá a la improvisación que causa no sólo insatisfacciones de los estudiantes, sino también de los mismos docentes y comunidad en general.

Como plantea Newman²² (citado en Ciscar y Uría, 1988: 206): "En dirección, la coordinación significa la sincronización y unificación de las acciones de un grupo de personas. Hay trabajo coordinado cuando las actividades de los empleados son armoniosas, ensambladas e integradas hacia un objetivo". En este sentido, se plantea la unificación de la acción que parte de una sincronización y armonización con el fin de obtener un resultado final común. Entonces, la falta de coordinación no solamente origina pérdida de tiempo sino de esfuerzos y capacidades.

Esta acción básica debe permitir la sincronización de los canales y medios y la continuidad necesaria para que la organización se mantenga como tal, permitiendo así asegurar la mejor combinación de los esfuerzos y recursos para el funcionamiento de una red de unidades educativas, llamada núcleo. Por otra parte, este proceso permitirá una constante retroalimentación que oriente y reoriente la coordinación y la realización de las actividades para lograr el objetivo común. Como Alvarado (1998:147) considera que una buena coordinación puede ofrecer ventajas, entre otras: en el sentido de que permite transmitir e intercambiar información y experiencias de manera efectiva, permite eliminar tendencias u opiniones contrarias vigorizando esfuerzos positivos, permite analizar situaciones y problemas cooperativa y corporativamente, permite una visión global del funcionamiento de la organización.

De esta manera, se podrán reducir las consecuencias de la improvisación, que afectan justamente al tipo de trabajo académico que están cumpliendo estas unidades, puesto que la coordinación no sólo depende de la comunicación, sino que de ella dependen los demás procesos directivos, como la orientación que desarrollamos a continuación.

²² Newman, W. H. 1978.: Programación, Organización y control. Bilbao: Deusto, 6ª Ed. Pag. 20.

IV.6.2. Comunicación

La comunicación, es un proceso e instrumento sumamente vital para el funcionamiento de la organización educativa. Nuestro núcleo en cuestión y las unidades que lo componen tienen diversos problemas justamente por la carencia de una buena comunicación.

En cuanto a las formas de comunicación en el caso de la unidad central de Cutusuma, normalmente entendida como la distribución de información, se realiza a través de reuniones, circulares u órdenes de servicio, estas dos últimas, la mayoría de los casos, son de tipo telegráfico, las cuales algunos de los profesores no llegan a comprender y por lo tanto el cumplimiento de las mismas es mínimo. Así por ejemplo: una de las órdenes de servicio decía:

La Dirección de la Unidad Educativa Central 'Cutusuma', en cumplimiento a sus atribuciones específicas, instruye a los docentes de transformación y mejoramiento de 1º a 5º deben realizar la reconfiguración de aulas, a partir de la fecha (NOCAM, 1999).

Y ante la cual uno de los profesores dijo: "¿reconfiguración de aulas? y ¿con qué se come eso?, ¿por qué no nos dice cómo hacerlo?". Evidentemente, una orden como ésta crea conflictos en los subalternos, principalmente en aquellos que no tienen mayor información al respecto. Entonces, en la unidad central, la fluctuación de la información hacia los docentes tiene una forma escrita, mediante la cual la dirección pretende no sólo informar, sino también hacer cumplir los distintos planteamientos de la Reforma Educativa y también el enfoque del castellano como segunda lengua a través de circulares que pretenden informar a los profesores de ciertos cambios o acciones a llevarse a cabo. Pero, los docentes sencillamente hacen caso omiso porque no saben cómo hacerlo o no quieren hacerlo.

Normalmente, las reuniones mixtas, con asistencia de director, docentes, autoridades escolares, comunales y a veces padres de familia tienen, en principio, un carácter informativo, donde el director aprovecha para dar a conocer algunas cuestiones referidas más a nivel administrativo que académico. Por ejemplo; en una de las reuniones informó sobre el curso al cual asistía: "he asistido a un curso para directores, el curso ha sido dinámico, se trataba sobre gestión y planificación, hemos asistido 60 directores en total, dos de Puerto Pérez hemos ido" (DNMB, NOCAM, 2000). Sin embargo, la socialización de la información no parece alcanzar a todos, o simplemente no existe una buena comunicación entre los distintos niveles que conforman la organización educativa. Como algunos decían no saber sobre las actividades que realizaba el director: "No sabemos, sobre administración debe serps,

para que vaya adelante la Reforma, para esos debe ser pues" (PMB3, 2000). Otro de los profesores dijo:"Eso no sé... pero me comentaron algo". (PMB1, 2000).

De la misma manera, uno de los profesores molesto por la carencia de una buena socialización respecto a los resultados de los talleres a los cuales asisten algunos actores de la comunidad educativa, dijo: "Ahora tal vez... primeramente han ido pero no nos han dicho nada... por eso yo le digo así se guardan nomás... mira uno que va, por ejemplo, un profesor... que vaya a un seminario nos tiene que informarps... miren en este seminario se ha llevado esto, esto, estas cosas estas novedades también hay... entonces queremos eso... otros por miedo o practican egoísmo, así no vamos mucho bien" (PMBS, 2000).

La ineficiencia a nivel de comunicación tiene su origen en los canales de comunicación, por donde fluye la distribución de la información. Entre los canales más frecuentados para la distribución de la información están: los medios de comunicación como radio, televisión y prensa escrita, textos, los directores, los asesores, los técnicos y otras organizaciones, quienes a través de cursos, seminarios y talleres de capacitación dan a conocer a los demás actores y sobre todo a los docentes sobre las innovaciones, reformulaciones y experiencias acerca de la educación en general y en nuestros días acerca de la EIB y el CL2, como expresa un docente: " Bueno primeramente este... nosotros nos informamos este eh... mediante las emisoras, radios, televisiones, informan diariamente, a veces ... del Ministerio de Educación siempre hay unos programas ahí, entonces ahí donde que en esta forma..." (PMBS, 2000).

Como podemos apreciar las disposiciones, innovaciones, cambios referentes al ámbito educativo y principalmente del CL2 desde el ministerio hasta el aula tienen un recorrido que, en la mayoría de los casos, depende de personas y como las personas no tienen las mismas comprensiones de lo transmitido y transmiten las mismas de acuerdo a sus comprensiones. Estas comprensiones, en la mayoría de los casos, comportan cambios sustanciales en la información inicial, pero que sin embargo, son expresadas con el fin de convencer mediante esta información a realizar el cambio que se busca a nivel de la educación.

Por otra parte, también algunos textos o libros específicos sirven de fuentes de información educativa a los actores de la comunidad educativa. Así comentan ellos: "Llego conocer las reformas e innovaciones educativas y administrativas a través de libros que se editan, seminarios, por las propagandas televisivas y otros" (PMB5,

2000). "Otro medio de comunicación son las Jeroatas, textos de información técnico pedagógico" (LTMECyD, 2000). En este sentido, los canales de distribución de información son también escritos.

Los canales de distribución de información también son los talleres, seminarios y cursos de capacitación, donde los técnicos, directores, asesores se informan y se llegan a conocer los planteamientos referentes a la EIB y CL2 para luego darlos a conocer a los docentes de aula.

Entonces, los planteamientos acerca de la educación desde el Ministerio de Educación hasta llegar al aula atraviesan por canales diversos, en principio por medios de comunicación, medios de información escrita y a través de personas, como en el caso de técnicos, directores y asesores, quienes son los encargados directos de hacer llegar hasta el aula, hasta la práctica misma los planteamientos en referencia al castellano como segunda lengua.

En este sentido, los docentes, actores fundamentales para la ejecución de los planteamientos, son normalmente los últimos en informarse a cerca de estos planteamientos. Estos actores, entonces, dependen de los técnicos, asesores y directores para llegar a conocer las innovaciones y planteamientos en general. Así nos comentan tanto técnicos como los mismos docentes: "Los asesores pedagógicos son los técnicos que apoyan el trabajo del docente en el aula y quienes directamente difunden las innovaciones dadas, pero esto depende de la comprensión, el compromiso y entrega al trabajo que tenga" (LTMECyD, 2000).

De la misma manera, otro de los docentes dice: "Un poco, así... yo tenía del seminario una expectativa de querer capacitarme, entonces un poco evidentemente siento...talvez reflexionar un poco, por ejemplo, tal vez yo estaba en contra de la reforma y todo aquello entonces, sin embargo, me ha servido mucho este seminario para comprender mejor la estructura de la reforma" (DNMB, 2000). Apreciamos, en este caso, que seminarios de tipo práctico y reflexivo pueden generar posiciones positivas frente a las innovaciones. Finalmente, otros docentes hacen referencia a otras organizaciones o personas: "Los asesores pedagógicos y el equipo de investigadores de la Universidad Mayor de San Simón, también el director, de los docentes mismos" (PMBA, 2000).

De acuerdo a los datos, la comunicación en esta organización educativa está siendo desarrollada como una mera distribución de información. Es decir, los directivos sólo informan de las novedades, innovaciones o planteamientos, sin lograr una real

comunicación que signifique también escuchar las percepciones o comprensiones de los actores a quienes constantemente informa.

Cuando no llega a todos los actores oportunamente cualquier información importante, se generan espacios de rumores, comentarios y especulaciones que podrían causar dificultades, distorsiones, desinformaciones. Provoca malestares no sólo en los actores de la comunidad educativa en general, sino también en los actores de las estructuras superiores, como a nivel de distrito y departamento.

La reforma educativa tiene a los asesores pedagógicos y otros técnicos como los agentes responsables de realizar este proceso de información, capacitación y entrenamiento principalmente a los docentes. Sin embargo, esto no está teniendo mucho efecto, puesto que éstos tienen dificultades y diferentes comprensiones que sólo causan confusión en la comunidad educativa.

Entonces, la comunicación depende de la efectividad de los canales de comunicación para garantizar que todos los actores, sobre todo los docentes y padres de familia conozcan entre otras, las últimas disposiciones, informaciones, acuerdos, actividades, dificultades, problemas, que pueda atravesar no solamente la unidad central ni el núcleo, sino la educación en general.

Como podemos apreciar, la comunicación está restringida en su comprensión por parte de todos los actores del núcleo educativo. La comunicación está comprendida como la transmisión de informaciones, transmisión que en la mayoría de las veces es lateral y que carece de una retroalimentación. Esto contrasta claramente a la concepción de comunicación de Petit (1984).

Una organización social está conformada por seres humanos, por lo tanto seres que tienen la necesidad vital de la comunicación. Esta comunicación o intercomunicación no simplemente tiene lugar al interior de la organización, sino también con su entorno, sobre todo en una organización que pretende consolidar una estructura abierta como la escuela actual, es decir, una escuela al servicio de las comunidad. En este contexto, la comunicación es fundamental para la dirección en tanto permite interrelacionar a los actores tanto dentro como fuera de la organización. Y más aún, cuando la dirección pretende ser participativa, lo primero que debería garantizarse es una buena red de intercomunicaciones. De la misma manera, la comunicación es fundamental para los procesos pedagógicos, puesto que la base de un buen proceso de enseñanza y aprendizaje es la comunicación, como lo plantea el mismo Petit (1984).

Efectivamente, una comunicación deficiente afecta directamente a las relaciones interpersonales de los actores, en sus funciones y por consiguiente en el logro de los objetivos de la unidad educativa. Por esto, se deben generar espacios de comunicación efectiva tanto dentro del aula, en la escuela, como fuera de ella, puesto que el sólo hecho de trabajar al interior de un aula entre profesores y alumnos no significa que haya comunicación como tampoco el hecho de pertenecer a la misma unidad educativa garantiza una comunicación entre docentes, director, padres de familia y estudiantes, como plantean Ciscar y Uría (1988).

Por todo esto, será necesario reducir las características de la comunicación lateral vigentes en el núcleo y tender hacia una comunicación recíproca (Ciscar y Uría 1988:140-141). La primera entendida como una simple transmisión de ideas, consignas, órdenes, de manera unilateral y la segunda como un espacio de mayor contacto entre emisor y receptor que posibilite también escuchar las opiniones, percepciones, posiciones frente a la información recibida, denominada como la retroalimentación que permiten enriquecer la información para su aplicación o ejecución si el caso así lo requiere, como en el caso de las innovaciones educativas o disposiciones de la Reforma Educativa.

En términos generales, los canales de comunicación deberían generar redes de comunicación de tipo circular, es decir, que no se concentre simplemente en una sola persona como el director o el asesor pedagógico, sino que también sean partícipes los demás actores, como docentes, padres de familia, autoridades y los estudiantes, como fuentes informantes que posibiliten la socialización a nivel de todo el núcleo y no solamente de la unidad central.

De acuerdo a lo observado y analizado, la comunicación en el núcleo se realiza de manera formal, es decir en reuniones, mediante notas escritas, a través de emisoras, etc. Pero no se explotan los espacios informales, es decir no se aprovecha la comunicación informal en el sentido de darle funcionalidad y efectividad al rumor, al chisme, que en determinado casos suelen ser más efectivos que los canales formales de comunicación.

Pero, las autoridades y actores deben ser conscientes de que la información o los mensajes recibidos y enviados siempre están sujetos a distorsión, ya sea voluntaria o involuntaria. Por esto, considero que no existe una comunicación perfecta en tanto son personas las que comunican, es decir, la transmisión de una idea sufre transformaciones a veces sustanciales desde quien comunica hasta quien recibe.

Estas transformaciones suelen ser debido a ciertas intencionalidades que tengan los emisores al transmitir y los receptores al comprender. En nuestro caso, por una parte, el asesor pedagógico y el director, pretenden dar a conocer los planteamientos de la RE en general, de acuerdo a lo que han comprendido en sus cursos de capacitación, pero con algunos matices de imposición. Por su parte, los docentes en tanto receptores pretenden mostrar que no han comprendido y que por lo tanto no tienen elementos para aplicar dichos planteamientos. O sea, la idea transmitida no siempre es fielmente reproducida en la mente del que recibe y menos aún cuando éste último debe comunicar a otros. Esta situación se percibe claramente en los técnicos, asesores pedagógicos y directores quienes tienen diversos niveles de comprensión de los planteamientos de la Reforma Educativa y más claro aún en los planteamientos en materia de castellano como segunda lengua, los cuales comunican principalmente a los docentes quienes, a su vez, tienen otros niveles de comprensión y reproducción de la información recibida y por consiguiente ejecutada en aula.

Entonces, la complejidad de la comunicación requiere ser considerada en todo momento y la fidelidad de la información debe ser confirmada o reconfirmada por los mismos actores y autoridades encargadas de hacerlo tanto a nivel oral como escrito.

IV.6.3. Orientación

La unidad central de Cutusuma pese a ser sede del núcleo no recibe apoyo en el plano técnico-pedagógico por parte del director. Los docentes lamentaban que el director no les brinda el apoyo necesario en los aspectos técnico - pedagógicos: "En aspecto técnico-pedagógico casi nada, más o menos en administrativo en eso... algunas actividades que hay que hacer en eso... permisos algo así... Como no es de pre-básico, él casi nunca ha trabajado en básico, o en anterior diferente era...." (PMBS, 2000). Al respecto el mismo director decía: "Bueno en aspectos técnico-pedagógicos no hemos hecho mucho apoyo" (DNMB, 2000).

La orientación es también una acción muy importante en el plano administrativo y dirección de una organización educativa, en tanto se trabaja con recursos humanos, entre ellos docentes, estudiantes y padres de familia. En el núcleo de Suma Qhantati y en la unidad central, la orientación en general depende fundamentalmente de dos actores, el director y el asesor, el primero a nivel técnico administrativo y el segundo a nivel técnico pedagógico, pero ninguno de los dos está cumpliendo satisfactoriamente con esta acción, puesto que ambos están constantemente ausentes en la unidad central y con mayor razón, en el núcleo en general. Así lo confirma el mismo director

de núcleo: "Este... tres meses estaban un poco sueltos y ahora un poco orientarlos siempre no sobre el constructivismo pero... Ahora más bien yo tengo un poco de conocimiento y ya se puede socializar eh... todo los eh... seminarios que hemos tenido, no..." DNMB, 2000). Así, estos dos directivos no están cumpliendo con tal función, debido a su desconocimiento de cómo hacerlo y debido a la falta de tiempo, como lo aseveraba el director de núcleo, también lo hizo el asesor pedagógico.

La falencia a nivel de coordinación en el núcleo en general está relacionada, en consecuencia, con las posibilidades de orientación que pueden brindar tanto el director de núcleo como el asesor pedagógico en los procesos administrativos y técnico - pedagógicos respectivamente. Sin embargo, este proceso no tiene lugar debido a los factores ya mencionados, la inasistencia de estos dos actores y directivos, la capacitación en el plano de gestión y administración, espacios de orientación, y las tensiones en las relaciones, los mismos que impiden el proceso de orientación.

A pesar de contar con un director y asesor pedagógico, el núcleo Suma Qhantati, no cuenta con la orientación necesaria para su funcionamiento como núcleo y tampoco para cumplir con sus tareas educativas y concreción de sus objetivos planteados. El director no orienta a los demás actores acerca de las tareas administrativas del núcleo y de la unidad central. El asesor pedagógico tampoco orienta a los docentes en el ámbito técnico-pedagógico.

Como apreciamos, la orientación como uno de los procesos fundamentales para el apoyo en el cumplimiento de las actividades con miras a lograr los objetivos trazados, no está siendo efectiva, en vista del incumplimiento de las personas destinadas a esta labor. La función de orientación a nivel del núcleo está centrada en el director y el asesor pedagógico. El primero debe orientar a nivel técnico administrativo y por qué no pedagógico y el segundo en los procesos técnico-pedagógicos.

A este respecto, Newman²³ (citado en Ciscar y Uría, 1988:212) expresa que la orientación está relacionada:

Con la forma en que un ejecutivo emite a sus subordinados e indica qué es lo que debe hacerse (...) es un paso esencial de la administración; sin ella no sucedería virtualmente nada. Después de todo, es el personal de los niveles más bajos de la jerarquía directiva el que lleva la carga real de la ejecución y, aparte de los deberes no delegados, la única excusa para tener ejecutivos es su influencia sobre la conducta de los operarios.

²³ Ibid., pag. 483.

Entonces, la orientación en el núcleo en estudio se asemeja más a esta perspectiva instructiva que demostrativa, es decir la orientación tiende más a la circulación de instructivos para el cumplimiento de determinadas tareas relacionadas con aspectos más administrativos que pedagógicos. Sin embargo, las instrucciones en la mayoría de los casos carece de claridad y no proporciona los medios necesarios para cumplirlas provocando confusiones e incomprendimientos que se traducen en incumplimientos.

En este sentido, consideramos que la orientación como proceso directivo debe ser tomada con mucha seriedad y por personas capacitadas para ello. Es decir, las personas a cargo de la orientación deberán ser personas conocedoras de lo que se pretende hacer en materia de gestión y educación y con mayor razón en castellano como segunda lengua, para proporcionar de los instrumentos tanto teóricos como prácticos a los demás actores de la comunidad educativa.

IV.6.4. Delegación

Otro aspecto que causó mucha polémica entre la comunidad educativa fue en referencia a la delegación de funciones, puesto que el director intentaba desligarse de sus funciones como tal, nombrando a profesores 'directores encargados de las unidades', así el director de Cutusuma expresaba a sus subalternos: "A partir de la fecha yo voy a delegar funciones" (DNMB, 2000). Esta delegación significaba que cada unidad debía nominar un director encargado que se responsabilice de las actividades administrativas de las mismas: "tiene que haber directores encargados de las tres unidades, de la central, de Pantini y del colegio" (DNMB, 2000). Sin embargo, esto molestó a los profesores de sobre manera quienes dijeron: "nosotros no vamos a hacer el trabajo del director, para eso le pagan. Eso es abandonar nuestras clases, porque hay que estar atentos a cualquier situación, hay reclamos y uno tiene que salir de su clase, es perjudicar a los alumnos nomás". (NOCAM,2000).

Estas delegaciones un tanto arbitrarias por parte del director ocasiona molestias no sólo a nivel de los docentes, quienes deben asumir estas funciones, sino de la comunidad en general, puesto que el director de núcleo se estaría desligando de sus funciones para las cuales habría sido designado y por lo que el estado le estaría pagando. Así lo expresan los diferentes actores de la comunidad educativa y comunidad en general.

Los docentes de la unidad central son quienes expresan con más fuerza su rechazo a este tipo de delegaciones, debido a que no solamente significa que el director se libere de toda responsabilidad, sino que afecta de gran manera y recarga las funciones de

los docentes, que deben dejar sus actividades pedagógicas para encargarse de las actividades administrativas.

Estamos de acuerdo que todo directivo debe evitar saturarse de una carga de funciones y responsabilidades, sobre todo si estas son tareas secundarias y que sólo compliquen y limiten sus capacidades y potencialidades. Pero, tampoco el director debe pretender liberarse de todas sus funciones y tareas sobrecargando a sus subalternos, porque éstos al igual que él tienen ciertas responsabilidades y tareas específicas.

Alvarado (1998:127) define la delegación como: "el acto por el cual se otorga la autoridad, el poder y la responsabilidad al subalterno, en grado suficiente como para que éste desempeñe funciones en representación de quien las delega". No obstante, esta parece ser una de las técnicas directivas menos entendida y muy poco aplicada.

Creemos que no se puede delegar una autoridad que no se tiene y, mucho menos, si para lo cual no se tiene los elementos necesarios. Toda delegación debería contar con los elementos, pautas y orientaciones, además de un entrenamiento para cumplir con la función delegada. La responsabilidad no sólo debe delegarse sino también debe compartirse sobre todo cuando uno ha sido asignado y es remunerado para cumplir con esta función.

IV.6.5. Negociación

En su intento por dirigir el núcleo, el director ejercita ciertas prácticas gerenciales que configuran su tipo de autoridad. A decir del mismo director, su tipología de autoridad tendería hacia la participación democrática: "Bueno me gusta la concertación, desde hace mucho tiempo soy líder desde el sindicato de maestros, pero es muy diferente no... liderizar un sindicato y ahora estar liderizando una comunidad educativa, a veces tengo que enfrentarme con el sindicato de profesores y el sindicato agrario, entonces es difícil". (DNMB, 2000).

Sin embargo, a partir de sus mismas expresiones tanto en las reuniones como en algunas charlas, podemos inferir que éste directivo tiende a la coerción cuando se ve enfrentado a situaciones conflictivas. Así dice: "Yo no he sido tan vertical, a mí no me gusta tanto imponer" (DNMB, 2000). Pero, por ejemplo en una de las reuniones donde se discutía la asistencia del director a la unidad central, pretendió acudir a una especie de chantaje y presión y dijo: "Autoridadanaka, jumanakaxa munaptati, janicha nayan sarañapa uka seminario directuranakataki ukaru, janukaxa nayaxa quidasiquiwa,

jumanakaxa yatiptawa aka distrituta panikiwa sarapta, jumanakatawa" (Autoridades, ustedes quieren que continúe yendo al seminario para directores o no, ustedes saben que de este distrito sólo dos vamos, depende de ustedes) (DNMB, NOCAM, 2000). Con estas expresiones que reiterativamente expresó, intentaba mostrar por una parte, la importancia del evento al cual asistía y por otra parte, que las autoridades escolares se den cuenta de la importancia para el núcleo y ellos le permitiesen continuar asistiendo a dicho seminario, y así fue, las autoridades escolares, le aconsejaron que continúe asistiendo por la importancia del evento para su crecimiento como núcleo.

En las reuniones denominadas mixtas, el director pretendía dejar en claro que su autoridad era horizontal y para esto en reiteradas oportunidades expresaba por ejemplo dirigiéndose a los profesores: 'yo no pretendo exigirles los planes y programas, pueden presentar ya'. (DNMB, 2000). Y también, nos comentó: "a mí no me gusta tanto imponer'," (DNMB, 2000). Estas dos últimos comentarios nos permitieron también ver que existían algunas contradicciones entre lo que el director decía hacer y lo que en la práctica hacía. Por ejemplo: cuando en una reunión mixta se discutía la fusión de la unidad central y el colegio dijo: "son órdenes superiores hay que obedecer, sinos no nos van apuyar más".

Los datos y las expresiones del director nos muestran que éste pretende mostrarse como una autoridad democrática que pretende practicar la concertación en los procesos de conflicto. Aunque esta autoridad está consciente de que debe generar una participación democrática, en la práctica continúa ejerciendo un liderazgo autocrático.

Las situaciones que debe afrontar con los sindicatos de maestros, agrarios y representantes de la comunidad en general le llevan a ejercer ciertas prácticas coercitivas en momentos de mucha presión u oposición que afectan a sus propósitos u objetivos trazados. Pese a que constantemente repite que su autoridad es vertical frente a todos los actores de la comunidad educativa y comunidad en general, llegado el momento de la verdad ejerce ciertas presiones y chantajes apelando a disposiciones superiores.

Entonces, la organización escolar comprende una interrelación de recursos y sobre todo de recursos humanos. Las personas tienen diversos puntos de vista, sentimientos, impresiones, intereses, motivaciones que deben tomarse en cuenta en las relaciones activas con sus semejantes. Por otra parte, también tienen encuentros, coincidencias, diferencias y conflictos en su vida cotidiana. Toda organización social

está sujeta a enfrentar constantes conflictos producidos por disentimientos, oposiciones, desacuerdos, que si no son bien contemplados y resueltos, sin afectar negativamente ni a la institución ni a las personas, podrían llevar al resquebrajamiento institucional, la desmotivación y desinterés de los sujetos.

En este sentido, en el núcleo la negociación no está bien desarrollada como un instrumento o técnica de dirección, por razones que ya mencionamos en reiteradas oportunidades, es decir, desconocimiento, falta de capacidad y compromiso por parte de los directivos y actores en general. No obstante, creemos que la escuela debe permitir una convivencia democrática con oportunidades para opinar, escuchar y disentir respetuosamente. Así: "La escuela no es solamente un lugar para transmitir y adquirir información, sino un espacio para apropiarse de conocimientos sobre la vida social. Es allí donde se aprende acerca de los derechos y las responsabilidades que implica pertenecer y ser miembro de una comunidad y donde cada uno amplía su aprendizaje en la relación que establece con el otro"²⁴. De esta manera, los estudiantes y comunidad en general, podrán ir apropiándose y desarrollando estrategias de dirección, conducción y sobre todo de negociación que es una necesidad cotidiana.

IV.6.6. Control y evaluación

Debemos entender por control al proceso que realizan los directivos para asegurar tanto la obtención como la utilización de los recursos con el fin de cumplir los objetivos de la organización de manera eficaz y eficiente (Anthony 1974). Entonces, el proceso de control significa valorar las circunstancias imprevistas en el desarrollo del plan y tomar las acciones necesarias para asegurar la concreción de los objetivos de la institución. En este sentido, el control es tanto elemento principal de la gestión estratégica tiene que ver también con la estimulación para la participación efectiva de todos los actores comprometidos con la ejecución del plan, en nuestro caso, del POA.

Por su parte, la evaluación tiene un carácter más científico cuya finalidad es la de comprender y explicar el comportamiento de la organización y los cambios observados en su entorno.

Además, tiene la obligación de generar espacios y procesos de mejoramiento en el plano de la gestión y la planificación de la organización. Así, en referencia al control,

²⁴ S.A. 1997. Proyecto con Paz en la Escuela, Mediación Escolar, notas sobre Mediación, Convivencia y Escuela. Bogotá.

algunos de los actores expresan su disconformidad debido a que esto no les permitiría trabajar adecuadamente.

Yo quisiera ir (a las unidades educativas) eh... si es posible a diario, pero allí se han cortado desde autoridades superiores, en anterior semana nomás uno me sorp... sorprendió de que yo no permanezco en la Dirección distrital no... eso lo... yo no quisiera que haya esas observaciones. (DDMB, 2000).

También, algunos directivos conscientes de su descuido respecto al control expresan su preocupación, puesto que debido a esto no se habría cumplido ninguna actividad planificada y además, los docentes estarían totalmente sueltos y sin control en sus labores. Así lo percibimos durante nuestras observaciones, de la misma manera una de las docentes abiertamente nos confesó: "nosotros estamos haciendo aquí lo que podemos y lo que queremos, no hay control" (NOCAM, 2000). La falencia de mecanismos de control para el funcionamiento de la organización educativa tiene efectos diversos en la concreción de los objetivos planteados por la unidad educativa. Puesto que los actores en ocasiones suelen confundir la autonomía con la libertad extendida, es decir, los actores frente a la carencia de un control objetivo tienden a faltar a su labor u obligación, incumplir sus tareas destinadas, acortar su horario de trabajo, dejar pasar el tiempo sin laborar, etc.

Entonces, esta carencia parece venir desde la planificación porque ahí no se habría determinado los mecanismos de seguimiento, es decir, dentro del proceso de la planificación no se habría considerado de manera explícita las tareas de control que permitan verificar el cumplimiento de las previsiones y supuestos, además de buscar otras opciones frente a las ya establecidas.

El control que ejercen las autoridades sobre los demás actores subordinados presenta muchas limitaciones. Las autoridades superiores como el director distrital, el director de núcleo y las juntas escolares no tienen elementos teóricos ni prácticos para ejercer el control necesario que pueda no solamente orientar o reorientar la ejecución de las actividades para alcanzar los objetivos, sino estimular la participación de los actores. Éstos sólo se restringen a las hojas de asistencia como mecanismos de control.

El docente por su parte ejerce cierto control más a nivel de aula y de sus estudiantes en los aspectos de orden, disciplina y cumplimiento de tareas. Por otra parte, las juntas escolares están enfatizando el control de la asistencia de los docentes. Sin embargo, este aspecto muestra ciertas contradicciones porque, por un parte, los docentes expresan que no hay control, pero también se quejan de que las juntas escolares ejercían demasiado control sobre ellos. Entonces, los actores de esta

comunidad educativa, sobre todo los docentes, continúan demandando la función de supervisión que el director solía ejercer, pero deslegitiman el control que ejercen las juntas escolares.

De manera general, no existen mecanismos de control explicitados y tampoco son considerados o previstos desde inicio, es decir desde la planificación.

El control como función administrativa consiste básicamente en la confrontación o comparación entre objetivos o planes fijados con los que realmente se han logrado o ejecutado, con fines de retroalimentación. En otras palabras, el objetivo del control consiste en determinar las desviaciones, deficiencias, errores en el cumplimiento de los objetivos para rectificarlos oportunamente y evitar que vuelvan a ocurrir (Alvarado 1998:159).

Entonces, el control nos permite medir la calidad del cumplimiento de los objetivos planteados mediante la comparación de lo planificado inicialmente y lo logrado en el proceso y a la conclusión de un determinado tiempo. Esto permite a la organización reducir al máximo las diferencias entre lo planificado o lo previsto y lo logrado u obtenido.

Aunque los docentes expresan cierta necesidad de control, entendemos que no es necesario identificar al control con una fiscalización de tipo policíaca de las funciones de los actores, puesto que esta situación, en lugar de favorecer y crear un ambiente de tranquilidad, podría generar en los actores, como en el caso del núcleo en estudio, cierta ansiedad, desesperación e inseguridad y generar acciones defensivas que se traduzcan en fricciones y tensiones constantes que sólo perjudican la normalidad del funcionamiento de la institución.

Un control llevado a cabo de manera adecuada puede favorecer a la institución porque puede facilitar la integración, la coordinación y el apoyo mutuo entre sus actores. También puede facilitar la retroalimentación para permitir a cada uno de los actores saber cómo va en sus avances y qué necesidades tiene para continuar con la ejecución de sus tareas. Allen²⁵ (citado en Ciscar y Uría 1988:218) expresa al respecto:

Existe una relación entre la actividad de control y nuestras motivaciones básicas, ya que representa un medio cultural para conseguir nuestra seguridad personal. Cuando se establecen los controles para reglamentar el trabajo diario podemos corregir tareas que se han desviado del plan para que se ajusten de nuevo a los objetivos previstos y al mismo tiempo, esto nos servirá de aprendizaje... La actividad de control es una parte importante de la delegación de funciones.

²⁵ Allen, L. A. 1975. Teoría y práctica de la Dirección profesional. Asociación para el progreso de la Dirección, Madrid. Pags. 319-320.

En este sentido, consideramos que en vista de la carencia de mecanismos de control, es necesario establecerlos y socializarlos para que toda la comunidad educativa los conozca y exprese su satisfacción o insatisfacción para oportunamente corregirlos de tal manera que cada uno de los actores sepa lo que debe hacer y cómo debe ser controlado y evaluado. Para esto, los manuales de funciones son fundamentales, los mismos que no existen en este núcleo, de ahí que su elaboración será definitiva para solucionar los problemas causados por la debilidad en este aspecto.

CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA

V.7. DEMANDAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL CASTELLANO

La EIB en Cutusuma ha generado una serie de conflictos entre los padres de familia y los profesores del núcleo. "(...) ha existido ciertos desfases eh... desconformidad total de parte de padres de familia mismos, más exigen la segunda lengua... y yo quisiera que siga con ambos temas eh... intercultural bilingüe" (DDMB, 1999, 2000). Además el director distrital enfatizaba: "En cuanto a la segunda no, están eh... no quieren eh... más bien exigen eh... la segunda lengua en forma general en todas las unidades del distrito los padres de familia." (DDMB, 2000).

De la misma manera, nos expresaba el director de núcleo:

Bueno, aquí, en el sector, en primer lugar, los padres de familia han rechazado la enseñanza de la primera lengua aimara, entonces lo que más ellos toman interés es de la segunda lengua del castellano no... (DNMB, 1999).

Los testimonios dan a entender que el descontento de la comunidad educativa tiene que ver con la comprensión de la EIB y su aplicación por parte de los docentes. En este sentido, una de las madres de familia monolingüe aimara nos dijo: "Wawanakasaru castillanu yatiqapxañapataki iskuwilaru khitapxta" (Enviamos a nuestros hijos a la escuela para que aprendan el castellano)(MFMA, 2000). Así como esta madre muchos padres nos comentaron en este sentido: "Castillanu munirista, yatipxiwa aymara, castillanu yatipxañapa (yo quiero castellano, como ya saben el aimara, tienen que aprender el castellano)" (MFMA, 1999). Otro nos decía: "Nosotros queremos que nuestras hijos aprenden hablar castellano, aimara sabenps" (PFAE-B, 1999).

La constante demanda de la enseñanza y el aprendizaje del castellano por parte de la población de la región de Cutusuma responde a factores sobre todo sociales y económicos. Los habitantes consideran que el aprendizaje del castellano permitirá a sus hijos acceder a fuentes laborales, migrar hacia las poblaciones mayores, como las ciudades, continuar con estudios superiores, y en algunos casos, lograr cierto estatus social que les evite sufrir momentos de discriminación, injusticias, engaños y sufrimientos y, para este aprendizaje la escuela sería el mejor espacio. Así nos comentaron algunos padres: "Nayax muntwa wawaxan castillanu yatiqañapa markaru trawajiri sarañapataki" (Yo quiero que mi hijo aprenda el castellano para que pueda ir a trabajar a la ciudad) (MFMA, 1998). "Se necesita pues que los chicos aprenden el castellano para estudiar más y ser mejor, no como nosotros, aquí trabajando, pobres" (PFB, 1999). Otra de las madres de familia dijo: "Jiwasanakax munaptwa

wawanakasaru suma castillanu yatichañapa, jan jiwasa jama taqisiwaxapxañapataki, jan qulqini, mayxa uñjata, markansa jan yäqapxituti" (nosotros queremos que se enseñe el castellano a nuestros hijos para que no sufran como nosotros, sin dinero, mal vistos e ignorados en la ciudad) (MFMA, 2000).

El castellano es la lengua de uso predominante en el contexto boliviano, sobre todo en las grandes ciudades y poblaciones. Este hecho exige a los hablantes de lenguas indígenas aprender el castellano para interactuar con sus semejantes de otras culturas o nacionalidades, además de comunicarse sobre todo en las poblaciones mayores como las ciudades. Así, el aimara hablante no está exento de esta situación, sobre todo si es monolingüe y requiere de cierta movilidad social.

En este sentido, la demanda de los habitantes de la región estudiada responde a la necesidad básica de comunicación. El castellano es considerado como el instrumento para lograr mejores posibilidades de vida, debido a que el uso de esta lengua puede abrir posibilidades de acceder a una fuente laboral, proseguir estudios, o sobre todo, hacer frente a situaciones de discriminación y malos tratos que en algunos casos les llevó a sufrir engaños.

La Educación Intercultural Bilingüe considera y plantea la enseñanza de ambas lenguas en contextos como éste, es decir el aimara y el castellano. En la práctica, suceden dos fenómenos contradictorios, o la enseñanza solamente del aimara o del castellano. Y la EIB es comprendida por la comunidad educativa como la enseñanza y aprendizaje del aimara. Este hecho, por ir en contra de los intereses de la población que demanda de la educación y de la enseñanza del castellano, ha provocado una reacción de rechazo a la EIB.

Como una estrategia para deslegitimar no sólo la EIB sino la Reforma Educativa como política de Estado, los docentes expandieron la información, por cierto contraria, de que la Reforma Educativa y la EIB pretendían solamente enseñar las lenguas indígenas en las poblaciones rurales. Así comentó un padre de familia: "el profesor dice que la Reforma es de aimara". A este hecho ayudó la comprensión del asesor pedagógico que en primer ciclo se debía enfatizar la lengua aimara para luego a partir del segundo ciclo recién ingresar de lleno al CL2.

Esto surge debido a que los profesores de la unidad central de Cutusuma se ven, como López (1998) dice: "... jalonados por dos fuerzas diferentes: de un lado, el programa bilingüe y sus postulados que sugieren una secuencia que parte del aprendizaje oral de la segunda lengua; y, de otro, los padres de familia que envían a

sus hijos e hijas a la escuela para que se apropien de la lengua escrita en este idioma". Además, esta demanda de los padres de familia expresa la necesidad del aprendizaje de un "buen castellano" que permita a los niños y jóvenes hablar y escribir para que tengan una movilidad social.

Entonces, la demanda de los padres de familia y la población se enmarca dentro de un contexto de confusión y desesperación, puesto que ellos ven que sus demandas no están siendo escuchadas, ya que sus hijos no están aprendiendo el castellano.

IV.8. CONOCIMIENTO DEL ENFOQUE DEL CL2

IV.8.1. Director distrital

Con respecto a los planteamientos del enfoque de CL2, el director distrital comentó:

Aquí hay una duda... otros docentes tratan de aplicar eh.. al mismo tiempo en un periodo un 50% quieren eh... aplicar eh... primeramente lengua materna, luego seguidamente pasan a segunda lengua Eso, según otros técnicos, nos han demostrado que no se debe aplicar al mismo tiempo, que se debe aplicar mas bien otra... en otra programación por ejemplo: la primera semana aplicar primera lengua y luego la segunda semana subsiguiente en segunda lengua, ese aclaración yo, quisiéramos que nos saquen, ... ¿cómo siempre se pueden aplicar?. (DDMB, 2000)

A partir de las expresiones del director distrital, podemos constatar que existe confusión y desconocimiento no sólo de los planteamientos acerca de la enseñanza y el aprendizaje del CL2, sino, y principalmente, de cómo aplicarlos en aula. Así, entre las confusiones está la de la asignación horaria para las dos lenguas, aimara y castellano, y la separación de las mismas en aula. También existe la incompreensión acerca del tratamiento de las lenguas en los diferentes ciclos, puesto que se piensa que, en el primer ciclo, la enseñanza debería ser dada sólo en aimara y a partir del segundo ciclo recién se ingresaría a la enseñanza del castellano. Esto se evidencia en la práctica y, por ir en contra de la demanda principal de los pobladores de esta comunidad, la enseñanza y el aprendizaje del castellano ha provocado reacciones negativas en contra no sólo de la EIB, sino de la RE en general, como lo expresó una madre de familia: "uka reformas janiw walikiti, aymarak yatichasipki (Esa reforma no es buena sólo enseñan el aimara)" (MFMA,2000).

IV.8.2. Director de núcleo

Consultado el director de núcleo con respecto a los planteamientos del enfoque de CL2 dijo: "Uh... bueno yo también un poquito me capacitado al respecto y... bueno en primer ciclo de aprendizaje los primeros dos años se tiene que dar en primera lengua así después sucesivamente hasta que lleguen al tercer año..." (DNMB, 2000).

El director de núcleo, así como el director distrital, comparten los mismos conocimientos y confusiones respecto al enfoque de la enseñanza y el aprendizaje del CL2. La comprensión de este directivo respecto a esta temática expresa también dudas en cuanto a la distribución del tiempo para el castellano, la separación en términos de horas, días o semanas, el tratamiento en los diferentes ciclos, como lo expresamos textualmente.

IV.8.3. Asesor pedagógico

El asesor pedagógico, técnico capacitado por la Reforma Educativa y cuya función es orientar, capacitar y entrenar a los docentes en la aplicación de los planteamientos de la misma, tiene dificultades y carencias a nivel de la comprensión de dichos planteamientos, sobre todo a nivel de CL2.

El mismo asesor nos dijo: "es difícil comprender y hacer comprender lo que la Reforma quiere, porque los profesores no quieren cambiar, siguen nomás con lo que saben hacer, lectura y escritura, no quieren por nada entender de que primero se debe empezar con el aimara y después el castellano" (APMB, 1998). Con respecto al tratamiento de las lenguas, éste dijo: "los mismos técnicos a veces a nosotros nos confunden, unos dicen que hay que combinar las dos lenguas, otros nos dicen: no hay que mezclar para nada; también dicen una un día se puede enseñar castellano y otro aimara, o una hora castellano y otra aimara, así. Yo no sé cómo hacer" (APMB, 1998).

Entonces, la confusión no sólo está en los docentes, asesores o directores, sino también en los técnicos que capacitan a estos actores. Por esta razón, el asesor entiende que se debe enfatizar el aimara desde el principio y el castellano después, factor que afecta a los intereses de la comunidad educativa y comunidad en general, quienes reaccionan en contra de este actor.

IV.8.4. Docentes

Consultado a este respecto, los docentes expresaron: "La enseñanza del castellano como segunda lengua no es reciente, siempre hubo y consiste en que los niños aprenden en castellano" (PMB5, 2000), "Consiste en que el alumno debe tener como apoyo la segunda lengua y es necesario aquí aprendan la segunda lengua, pero no es suficiente para el alumno" (PMB4, 2000).

Las respuestas de los docentes a este respecto difieren de acuerdo a la antigüedad de los mismos en la unidad central. Uno de los profesores quien participó en los talleres

de capacitación en CL2 expresa cierto conocimiento, que se hace evidente en su práctica en el aula. Los otros docentes, en su mayoría nuevos en la unidad, no habrían participado en talleres específicos sobre CL2, los mismos así lo confirmaron porque constantemente se quejaron de no haber tenido la oportunidad de asistir a ningún curso referente a este aspecto. Por esta razón, no respondieron cuando se les preguntó o, en algunos casos, evadieron la pregunta para pasar a otro punto.

Entonces, el desconocimiento de los planteamientos del nuevo enfoque de CL2 por parte de los docentes provoca confusiones, como el hecho de pensar que no se debe enseñar el castellano, como alguno de ellos expresó: "Se aplica lo posible, basta que la reforma indica que el alumno no debe aprender la segunda lengua, pero no es suficiente para el alumno" (PMB3, 2000). O confusiones acerca de que la enseñanza del castellano es conocida "del y en castellano".

Esta situación la pudimos constatar a través de observaciones directas de clases y conversaciones con distintos profesores y profesoras que actualmente tienen la misión de impartir la enseñanza del CL2, que para muchos es una lengua que conocen medianamente y con dificultades a nivel oral (fonético) y escrito, lo que repercute en las clases, puesto que ingresan en un estado de ansiedad y mucha inseguridad en el manejo de la misma.

IV.8.5. Padres de familia

Los padres de familia son los que menos conocimiento tienen con respecto a lo que se pretende en CL2. Estos expresan: "no sé, eso deben saber el director y el asesor, nosotros queremos sólo que nuestro chicos aprenden castellano" (PFB, 1999), "nänaka janiwa uk yatipkti prusuranaka uka yatiñapxañapaxa, jupanakay wawanakaru yatichañapañapaxa" (nosotros no sabemos al respecto, son los profesores quienes deben saber y enseñar a los estudiantes) (MFMA, 2000).

En resumen, el conocimiento de los planteamientos de la Educación Intercultural bilingüe con respecto al CL2, como lo vimos en anteriores páginas, por parte de los actores es deficiente y controversial, puesto que cada uno de los actores tiene su forma de comprenderlos, reproducirlos y hasta ejecutarlos.

El director distrital, el director de núcleo, el asesor y los docentes comparten las mismas confusiones o dudas. Así, en el tratamiento de ambas lenguas en el aula, la asignación del tiempo para ambas lenguas por día y/o por semana. Coinciden en que el primer ciclo debe enfatizar el aimara y el segundo ciclo introducir el castellano.

Mientras que los padres de familia sólo conocen por referencias de algunos comentarios, sobre todo, de los docentes que la Reforma y la EIB significa la enseñanza del aimara.

Como podemos apreciar, los planteamientos con respecto a la EIB y CL2 no están siendo bien comprendidos por parte de la comunidad educativa en general debido a muchos factores como: los canales de comunicación, las capacitaciones, permanencia de los docentes en la unidad educativa, posiciones personales y colectivas, etc. que provocan conflictos en las unidades educativas. Conflictos que principalmente se observan en los docentes y sobre todo ligados a su formación, es decir ellos no tienen una formación específica para la enseñanza del CL2. Algo que es muy evidente en nuestro contexto, como López (1998:s/d) expresa:

(...) en la región quien enseña la segunda lengua - el castellano- no es un maestro especializado en la enseñanza ni de esta lengua ni de ninguna otra en general. Si alguna formación recibió para el efecto en una escuela normal, instituto pedagógico o universidad, ésta enfatizó la enseñanza de la lectura, la escritura y la gramática del castellano, en tanto la enseñanza del castellano se enfocó desde una perspectiva de L1 y, además, desde una postura normativista y gramatical.

Las confusiones en la comprensión de los planteamientos por parte de los docentes que no tuvieron la oportunidad de acceder a capacitación en este tema, se orientan principalmente al pensamiento de que el CL2 no es reciente, por lo tanto ellos no tienen más que aprender al respecto, comprensión que se traduce en las clases que reproducen las prácticas tradicionales centradas en la lectura y escritura mecánicas. Este es justamente un aspecto que Braslavsky y Cosse (1996) plantean como tensiones, es decir, la conciencia social y la eficiencia, las competencias y conocimientos que los profesionales deben construir para llevar adelante con eficiencia una reforma o innovación educativa.

Como podemos apreciar, los conflictos y dificultades generados en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje del CL2 resulta, por una parte, de la ineficiencia de los canales de transmisión, sobre todo confiados en personas que tienen diversas comprensiones y reproducciones de las informaciones y, por otra parte, de los cambios constantes de docentes en las unidades educativas del núcleo.

IV.9. OPINIONES Y POSICIONES FRENTE AL CL2 Y SU PUESTA EN PRÁCTICA

IV.9.1. Director distrital

El conocimiento o desconocimiento de los planteamientos del nuevo enfoque de enseñanza y aprendizaje del CL2 conduce a la comunidad educativa a asumir una

posición frente a ella. Por una parte, los padres de familia estarían actualmente conformes con haber optado por la enseñanza del castellano, como dijo el director distrital: "(...) ha existido ciertos desfases eh... desconformidad total de parte de padres de familia mismos, más exigen la segunda lengua... y yo quisiera que siga con ambos temas eh... intercultural bilingüe" (DDMB, 1999).

Además, enfatizaba que: "Veo en cuanto a... esto manejo siempre los docentes están con algunos cuadros eh... generalmente silábicos que manejan no... eso es lo que veo en la segunda lengua. Esto se debe modificar no... ya no aplicar en ese sentido" (DDMB, 2000). Y: "También, eh, ellos más que todo eh... siempre, generalmente están aplicando mayormente de segunda lengua y no así de lengua materna" (DDMB, 2000).

Según este actor, existen algunos avances en términos de la enseñanza y el aprendizaje del CL2 que requieren de ciertos ajustes a nivel de tratamiento de las lenguas en las clases y sobre todo de cambios en las viejas prácticas pedagógicas.

IV.9.2. Director de núcleo

El director de núcleo corrobora al director distrital, diciendo: "Bueno más ellos toman... el personal docente por ejemplo toman más interés por la enseñanza de la segunda lengua. Pero tal vez no están manejando adecuadamente el enfoque conductivismo lo que yo quisiera es que manejen el constructivismo" (DNMB, 2000). Sin embargo, no se tiene la idea o no se conoce la diferencia entre éstos enfoques en la práctica.

Por otra parte, haciendo referencia a la práctica misma en aula, el director de núcleo expresó: "Ya...la dificultad que yo he visto por ejemplo es el plantel docente, no tiene este... digamos no... emplean adecuadamente los módulos, pero el castellano ellos quieren emplear como segunda lengua con el sistema tradicional" (DNMB, 2000).

Como mencionamos en el punto de gestión de recursos humanos, las expresiones del director de núcleo respecto a las prácticas de sus docentes tienen una explicación basada en la formación de éstos. Sin embargo, también es necesario explicar que el docente actualmente se halla enfrentado a dos situaciones complejas de enseñanza, una enseñar el aimara, otra el castellano, para lo cual no ha sido formado. De ahí la preferencia por parte de los docentes por enseñar sólo el castellano, enseñanza restringida al uso de un libro específico para tal efecto y marcado por prácticas pedagógicas adquiridas en las instituciones donde fueron formados como docentes. Estas prácticas tradicionales son orientadas hacia la castellanización en lugar de la formación bilingüe.

IV.9.3. Docentes

En general, los docentes expresaron que estarían aplicando de acuerdo a los planteamientos de la Reforma Educativa: "Me parece que los planteamientos son buenos y esto tiene que llevarse en efectivo, para ello es necesario la capacitación de docentes" (PMB5, 2000). El mismo profesor decía: "Se está aplicando conforme como se ha planteado pero siempre hay algunas falencias, como, por ejemplo, no hay materiales de apoyo" (PMB5, 2000).

Bueno segunda lengua como L2 llaman entonces... bueno siempre estamos ah... como hemos hecho en las prácticas siempre estamos en ese marco... nosotros no estamos saliendo de ese marco... siempre lo estamos utilizando los cassetts, canciones... las conversaciones también... los conversaciones en L2 estamos aplicando si... en eso estamos aplicando. (PMBS, 2000).

En sus opiniones y prácticas, los docentes muestran posiciones positivas y negativas. Los profesores que tuvieron la oportunidad de participar en los talleres de capacitación práctica y reflexiva en CL2, expresan cierta aceptación y hasta muestras de intenciones de cambiar sus prácticas acostumbradas: "Hay avances que se han logrado, por ejemplo los alumnos ya pueden expresarse en castellano y también participan en clase en L2" (PMB5, 1999). Mientras que los docentes nuevos en la unidad que no han tenido acceso a este curso y aquellos con fuerte identificación sindicalista expresan su disconformidad y hasta rechazo: "No hay tanto avance viendo que la Reforma impone en que al alumno se debe enseñar en aimara y luego en castellano" (PMB3, 2000) y "Cambios casi no existe en cuanto a la implantación de la Reforma más a lo contrario, el alumno queda más perjudicados, para lo cual es importante enseñar al alumno en castellano para su mejor aprendizaje" (PMB3, 2000).

Existen algunos profesores que sólo se limitaron a decir: "Lo aplico como está establecido en L2" (PMB5, 2000). "Se aplica de acuerdo al seminario aprendido, manejando términos castellanos" (PMBA, 2000). Otros decían: "Manejando los módulos como apoyo que están hechos en aimara, estes se traducen en castellano" (PMB3, 2000). "Los alumnos no dominan bien el castellano por eso enseñamos de dos lenguas castellano y aimara" (PFB1, 2000). O bien alguno decía: "Siempre utilizando las dos lenguas aimara y castellano" (PFB0, 2000).

Estas últimas expresiones nos hacen pensar que existe una constante preocupación por parte de los docentes acerca del desconocimiento del castellano por parte de los alumnos, pero consideramos que esta es la realidad de muchas de las comunidades monolingües aimaras. Los niños, como los mismos padres expresan, justamente van a la escuela para aprender el castellano. Además, no tendría razón de ser la enseñanza

del CL2, de conocer y hablar bien los niños esta lengua. Sin embargo, los docentes acuden a este tipo de justificaciones para desligarse de su responsabilidad al respecto.

IV.9.4. Padres de familia

Los padres de familia perciben así: "Jichha marax aymarak yatichapxani sarapxisa. Ukakiw jichhax yatichasipki" (dicen que este año sólo van a enseñar aimara, sólo eso están enseñando) (MFMA, 2000). Por eso, otra madre de familia dijo: "jichhanakax jan suma yatiqapkiti" (ahora no están aprendiendo bien) (MFMA, 2000). Otro padre de familia, a quien se le había obligado a comprar texto en castellano para que su hijo aprenda esta lengua, expresó su preocupación al no ver avances: "no sé, parece que siguen igual nomás" (PFAE-B, 2000).

Resumiendo, las apreciaciones son diversas respecto a los avances en materia de enseñanza y aprendizaje del CL2. Desde los directivos se considera que los avances se están dando de manera paulatina, puesto que los actores aún no están comprendiendo en su cabalidad el nuevo enfoque. Por su parte, los actores directos, los profesores, difieren en dos direcciones, unos que consideran que no hay ningún avance y otros que consideran que sí existe. Esto tiene su explicación lógica, puesto que está relacionado con el conocimiento y las posiciones personales frente a los planteamientos tanto de la EIB como de la RE, lo cual les lleva a pensar sólo en la enseñanza del castellano de la manera tradicional, es decir la castellanización basada en la lecto - escritura mecánica, que a su manera de ver, daría mejores resultados, sin pensar realmente en las dificultades y consecuencias que esto significa para los estudiantes.

En principio, tanto directores, distrital y de núcleo, asesor pedagógico como los docentes en general habían entendido, y aún lo hacen, que la Educación Intercultural Bilingüe es enseñanza sólo "del" y "en" aimara, y así lo hacían y aún lo hacen en sus aulas, pretendiendo mostrar que siguen las instrucciones de la Reforma Educativa. Esta situación provocó molestias en la comunidad, las mismas que fueron expresadas ante los docentes, directores y el asesor pedagógico en sentido de rechazo hacia la EIB, puesto que consideraban que no respondía a sus intereses.

Por su parte, los padres de familia, se encuentran preocupados porque no están viendo respuestas en términos de aprendizaje del castellano en sus niños. Critican la actual forma de enseñanza que está enfatizando la lengua aimara, dejando de lado el castellano que es su mayor anhelo.

Las explicaciones para estas percepciones están basadas en diversas razones que los mismos actores de la comunidad educativa expresan. Estaría basada en factores de formación y conocimiento no sólo de los planteamientos con respecto al castellano sino del manejo de la misma lengua, por parte de los profesores, de una buena distribución de los materiales didácticos y bibliográficos por parte de los directivos, y del compromiso de los mismos actores de la comunidad educativa, vale decir, directores, asesor pedagógico, docentes, estudiantes y padres de familia.

Sin embargo, estas posiciones, sobre todo las pesimistas, responden también a la resistencia que los docentes pretenden asentar frente a las nuevas prácticas pedagógicas que exige la EIB. La dependencia de los docentes con respecto de sus prácticas aprendidas durante su formación y años de ejercicio docente obliga a oponerse a cualquier cambio de ciertas prácticas, sobre todo si éstas son desconocidas y requieren de mayores esfuerzos que los acostumbrados. En este sentido, considero que el docente de la EIB es el actor que asume mayores responsabilidades. Éste debe enseñar dos lenguas y en dos lenguas para lo cual no ha sido formado ni capacitado. Además, a pesar de ser bilingüe, tiene dificultades en ambas lenguas: en aimara, las dificultades están principalmente en el plano de la lecto-escritura, mientras que, en castellano, enfrenta mucha inseguridad en el uso tanto oral como escrito. Es en este sentido que las percepciones de los docentes está determinada por la formación, capacitación, ejercicio y filiación gremial.

Los padres de familia, más allá de su escasa comprensión de lo que pretende la EIB y el CL2, reafirman la prioridad de enseñanza y aprendizaje del castellano en la escuela. En este sentido, la EIB tendría aceptación en tanto garantice la respuesta a esta prioridad.

IV.10. FACTORES QUE AFECTAN EL AVANCE EN CL2

IV.10.1. Técnicos y directivos

A partir de las expresiones de los técnicos en materia de CL2, existen algunos aspectos que estarían impidiendo el avance. Así nos expresó un técnico:

Hay dificultades de diferente índole y nivel: comprensión de lo que significa la EIB, la distribución de materiales, aceptación de la EIB por parte de la comunidad educativa, apropiación del enfoque de enseñanza y aprendizaje, nombramiento de docentes, es un recuento de grandes temas, pero están también los relacionados con el desenvolvimiento del maestro en aula: por ejemplo: la comprensión del sentido del concepto de insumo óptimo, ambiente relajado, atención a niños con dominio diverso de manejo de lengua, la inseguridad del maestro sobre su manejo del castellano, etc. (LTMECyD, 2000).

De la misma manera, los directores expresaron las dificultades referentes a los materiales didácticos, carencia y necesidades de los mismos. Po ejemplo: "En cuanto a los módulos sí, tengo ese reclamo, esas dificultades eh..., llegan en todo en lengua materna los módulos yo quisiera que se ya... que cambien en la segunda lengua, ese es nuestro reclamo de todas las unidades de nuestro distrito" (DDMB, 2000). A través de estas expresiones podemos ver que los directivos apuntan a la carencia de materiales didácticos como factor limitante para el avance en CL2.

IV.10.2. Docentes

Los docentes plantean dificultades a nivel técnico, lingüístico, de recursos, entre otros. Ellos expresan: "falta el dominio de guía didáctica de segunda lengua" (PMBA, 2000). Otra de las profesoras explica: "Por ser menor de edad, las dificultades son muchas, algunos no saben hablar ni pronuncian bien los términos o palabras, tengo que estar haciendo repiter o tratar de que pronuncien". (PFBI, 2000), y otros apuntaban más al plano lingüístico: "Hay dificultades, como por ejemplo el alumno en sus participaciones mezclan castellano y aimara" (PMB5, 2000). "Dificultades que el alumno no asimila el castellano debido a que se ha impuesto la enseñanza en aimara con la Reforma Educativa" (PMB3, 2000). Uno de los profesores que permanece varios años ya en esta unidad central, muy preocupado nos expresó varias dificultades respecto a los materiales didácticos:

No, hasta ahora seguimos sufriendo, no, no, no hay... creo que hay en este... este... tercer ciclo... creo que he visto, pero no estoy al tanto... por eso precisamente les estaba diciendo los materiales allá están ... en el colegio ahí en el depósito está ahí están las yupanas todo material no sé qué materiales más... ahora por eso estas cartulinas hemos ido a pedir"... Claro como ellos manejan... entonces... nosotros aunque a veces... la wawa que no llora no mama, estamos reclamando. Pricisamente nos falta papel bond y otros materiales... porque los pequeños necesitan trabajar en papel bond, sábana, cartulinas y no nos quieren dar, los libros guardados están. Si no hay material... entonces... había un caso que decía... un auto sin gasolina no va a poder moverse... (PMBS, 2000).

Este mismo profesor, extendiendo su comentario con respecto a la importancia y la necesidad de los materiales, nos comentó que los profesores habrían realizado los reclamos respectivos en varias oportunidades y a las diferentes autoridades, pero que no tuvieron respuestas positivas:

Bueno anual, creo está dando una vez al año está dando no... pero a veces no hay... el año pasado nos han dado ese material casi al final del año ya estábamos en los finales y nos ha dado... Por eso es que en un seminario yo le dije... Sr. distrital le digo y los asesores aquí están y la técnico una licenciada no sé su nombre. Le dije yo... los materiales debe que ser pues al comienzo de las clases porque sin materiales no se puede hacer... a la última hora que le des a uno material yas... ya no pues... eh... dando un ejemplo todavía ya: 'a una vaca que está sufriendo todo el año y al último vas a querer dar uno dos, días que vas... así un montón de cebada... no va engordar nunca pues, mas bien vas a desperdiciar...' por eso yo les pediría que a principio del año los materiales que lleguen a las unidades educativas... (PMBS, 2000).

Ciertamente las expresiones de los docentes respecto a la disposición de materiales fueron corroboradas con nuestras observaciones directas, como lo expresa uno de los docentes: "Se está buscando otra iniciativa: en el aspecto de materiales, llega pero no a la escuela, si no hay material con qué vamos a trabajar," (PMB2, 2000).

En resumen, la comunidad educativa, en su intento por explicar la actual situación del CL2 acude a buscar culpables. Así los directivos, director distrital y director culpabilizan a los docentes; de la misma manera, el asesor culpabiliza a los docentes; éstos, a su vez, ven como culpables a los niños porque no saben hablar el castellano, así como también la disponibilidad o no disponibilidad de materiales que, en algunos casos, les llevó a expresar grandes contradicciones. Y todos, a la vez, comparten la percepción de que la ausencia de materiales didácticos y bibliográficos, o la llegada de éstos a destiempo estarían afectando de gran manera el desarrollo de las actividades académicas en lo referente al CL2. Sin embargo, no se aprecia un esfuerzo por parte de los docentes y directores por informarse y llegar a conocer los planteamientos respecto al CL2, tampoco por entender que la escuela está para servir a los niños y la comunidad y no en sentido contrario. Los directivos no se preocupan de planificar y fomentar cursos de capacitación al respecto. Y algo más preocupante, los directivos encargados de la administración de los materiales no facilitan los materiales existentes, éstos permanecen almacenados en ambientes de la institución.

Sin embargo, los directivos y los mismos docentes expresan que aún atraviesan por dificultades y carencias en cuanto a materiales en general. Y en algunos casos, las dificultades persisten aunque se haya provisto de materiales a las unidades educativas o principalmente, a los núcleos. Es decir, estos materiales no llegaron a las aulas debido a una ineficiencia en la gestión de estos recursos materiales. Esta gestión no garantiza la distribución oportuna de los mismos y lograr que éstos lleguen al aula. En caso de realizarse la distribución a las aulas, esta distribución no va acompañada de una explicación de las potencialidades de estos materiales y de las modalidades o formas de uso de los mismos. Es decir, existe un desconocimiento por parte de los docentes acerca de cómo explotar y usar estos materiales en el aula. En este sentido, algunos docentes demandan una guía didáctica para castellano que no solamente les permita saber cómo enseñar sino también como emplear los distintos materiales con los que se cuenta y la interrelación de los mismos. De esta manera, se evitaría que todos estos materiales permanezcan almacenados ya sea en depósito del núcleo o en las bibliotecas de aula.

Entonces, la distribución de los materiales no sólo es extemporánea desde el ministerio, sino también desde la misma dirección de núcleo que no está ejerciendo una gestión efectiva de los recursos materiales.

Entonces, consideramos que la mayor dificultad o carencia actual está en la efectividad de la gestión de los distintos recursos con los que cuenta la comunidad educativa. Por una parte, el desconocimiento por parte de los actores sobre los planteamientos con respecto a la enseñanza y el aprendizaje del CL2 abarca no solamente los aspectos teóricos sino principalmente los prácticos. Es decir, la necesidad de una capacitación práctica y reflexiva específica en CL2 se hace cada vez más fuerte, debido a que los materiales por sí solos no mejoran las prácticas en aula. Es más, a la larga pueden significar sólo una inversión económica y de esfuerzos humanos anodinos, puesto que estos materiales pasarían a engrosar la lista de los inventarios y el caudal de libros de los depósitos en los núcleos y unidades educativas.

No creemos pertinente el hecho de identificar a los estudiantes como los culpables para que la enseñanza y aprendizaje del castellano no esté avanzando, sólo porque éstos no sepan el castellano. Al contrario, es justamente esta la razón de ser de la Educación Intercultural Bilingüe, porque ésta busca entre otras, formar a los sujetos monolingües en bilingües y además con visión intercultural. Es decir, los niños que ingresan a la escuela no tienen la obligación de saber hablar el castellano, porque justamente, como los mismos padres indican, para eso asisten a la escuela, para aprender a hablar, leer y escribir esta lengua, además de construir sus conocimientos en otras asignaturas y ámbitos. Estos factores influyen en los procesos de aprendizaje del CL2 por parte de los estudiantes como lo expresa Ellis (1985), las diferencias en actitud, motivación, estrategia de aprendizaje y personalidad podrían influir en la medida del aprendizaje de la segunda lengua.

Por otra parte, la mezcla del castellano con el aimara no tendría que significar obstáculo o dificultad alguna para el aprendizaje y desarrollo de estas dos lenguas en el estudiante, ya sea dentro o fuera de las aulas. Pues, al contrario, consideramos que más bien son muestras de avance que no impiden la comprensión ni la construcción de conocimientos en otros ámbitos de aprendizaje.

Las dificultades mencionadas responden a una carencia de espacios de socialización de los planteamientos, innovaciones, experiencias, manejo de materiales, entre otros. Para esto, es necesario trascender el carácter teórico de los talleres o cursos de capacitación y hacerlos más pragmáticos y reflexivos.

IV.11. LA CLASE DE CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA

Antes de desarrollar las características de la clase de CL2, consideramos sumamente importante mencionar el aspecto de la distribución del tiempo principalmente en la unidad educativa central de Cutusuma.

Esta unidad educativa tiene clases sólo en las mañanas, es decir, las clases se inician alrededor de la 9:00 a 9:30 y concluyen a las 13:00. En el intermedio de éstas están programados dos recreos, el primero de una duración aproximada de 30' a 45', y el segundo de 15' a 30'. Entonces el tiempo real de clases calculado en hora reloj, alcanza aproximadamente de 13 a 14 horas por semana. De estas 13 horas reloj se destinan en primero, segundo y tercer grados 2 horas por semana a la enseñanza del castellano como segunda lengua, o, por lo menos, así sucedía durante la gestión 1999. Actualmente, sólo el segundo curso destina este tiempo debido a que es un docente antiguo quien está a cargo, el mismo que presenció el taller de capacitación en CL2. Los otros, primero, tercero, cuarto y quinto grados, destinan la mayor parte del tiempo a la enseñanza del castellano centrada en la lecto-escritura mecánica, como veremos en las siguientes páginas.

IV.11.1. Organización del aula de CL2

Las aulas durante la gestión 1999 presentaban normalmente una distribución de los pupitres en grupos, dos de ellas, la de 1º y 2º cursos, contaban con sillas personales y mesas al rededor de las cuales se ubicaban de cinco a seis sillas. Otra de las aulas, la de 3º, contaba con bancos bipersonales en los cuales normalmente se sentaban de dos a tres estudiantes, pero no impedían la distribución en grupos.

Por otra parte, también se observaban distintos trabajos realizados por los alumnos expuestos en los denominados rincones de aprendizaje, trabajos realizados a partir de materiales tales como periódicos, envolturas de dulces, chiclets, caramelos, entre otros y también con materiales locales tales como cañas de cebada, espigas, tallos de haba, de quinua, greda, y otros materiales existentes en el ámbito.

Durante la gestión 2000, sólo el aula de 1º presentaba la distribución en grupos, las demás presentaban una distribución en filas unos al lado de otros y/o unos detrás de otros.

En cuanto a los rincones de aprendizaje, estos han cambiado desde 1998 hasta el 2000. En principio, existían rincones de aprendizaje en distintas disciplinas, trabajos manuales, ciencias de la vida, aseo, etc., pero éstos no eran aprovechados para el

aprendizaje, puesto que sólo permanecían como muestras de trabajos realizados. Actualmente, éstos son escasos y en algunos casos sólo existen recortes de periódicos o palabras escritas en aimara o castellano pegados en las paredes, además de un cuadro de control de asistencia para los alumnos. Entonces, el entendimiento de rincón de aprendizaje se traduce en depósito de trabajos carente de uso didáctico.

Como apreciamos, la configuración del aula de CL2 está sujeta al tipo de pupitres con los que se cuenta en cada curso, los mismos que son distribuidos y orientados de acuerdo al número de alumnos y las actividades a realizarse. Consideramos que la configuración del aula no sólo debería depender de los pupitres o número de alumnos, sino también de ciertas posibilidades de desplazamiento de los estudiantes en aula, de libertad de movimiento y de comodidad para ellos mismos. Es decir, bajo la premisa de configuración de las aulas, los docentes pretenden hacerlo constantemente en grupos aunque los pupitres no sean aptos para agruparlos, cuando se podría orientar en otras direcciones como semilunar y/o en círculo, cuestión que no sólo favorecería la visión de los alumnos y la del profesor sino también tendrían más espacios de acción y movimiento al interior del aula.

Consideramos que el aspecto de la configuración del aula en CL2 tiene que ver principalmente con el conocimiento que tienen los docentes al respecto y la permanencia o cambios de los mismos.

IV.11.2. Distribución de los estudiantes en aula de CL2

La distribución en grupos durante la gestión 1999 era en términos generales así: "La distribución de los alumnos en el aula está caracterizada por tres grupos de niños sentados en sus pequeñas sillas alrededor de pequeñas mesas; de estos tres grupos dos son mixtos y uno sólo de varones". (CLA1, NOCAM99). Y el tercer curso tenía 17 alumnos, 8 varones y 9 mujeres, distribuidos en cuatro grupos" (CLA1 y 3, 1999).

Durante esta misma gestión 1999, observamos que la distribución en grupos en los tres cursos tenía características diversas, como apuntamos en nuestros cuadernos de campo: "Los grupos son heterogéneos, hay niños que escriben bien, pero también hay algunos niños que no pueden escribir ni una sola sílaba. Por esto, los alumnos que concluyen primero sus tareas se aburren esperando a que los otros lo hagan y deben quedarse así hasta que concluya el periodo de clase" (CLA1,2,3. NOCAM,99).

Actualmente en la mayoría de los cursos ya no se distribuye por grupos sino en filas o columnas y, en algunos casos, con algunos rasgos que habría que tomar muy en cuenta:

La distribución en grupos, además de ser simplemente con el propósito de que estén en grupos, conlleva a divisiones que podrían provocar más desventajas que ventajas, porque inconscientemente o conscientemente se juntan o son juntados los que aprenden rápidamente en un lado y separados de los que tienen dificultades, es decir se configura en una clase clasista, si vale el término (CLA2,3,4, NOCAM, 00).

Este aspecto también es corroborado por las expresiones de una niña que nos comentó que la división en dos grupos estaba realizada de acuerdo a capacidades; "sunsunakawa ukankapxi" (los tontos están ahí). La niña intentaba explicar que los niños con dificultad de aprendizaje se ubicaban al lado izquierdo del aula y los que asimilaban rápidamente estaban en el lado derecho.

Las clases de CL2 muestran, en este sentido, distribuciones ya sea por grupos o en filas acostumbradas. Esta distribución, así como la organización del aula, se configura de acuerdo a las iniciativas y conocimientos de los docentes a cargo de cada uno de los cursos. Además, se pudo advertir que los docentes nuevos en la unidad educativa a diferencia de los que tuvieron la oportunidad de participar en algún seminario o curso, mantienen la distribución en filas de pupitres o columnas, ubicados unos tras otros y como el caso extremo de dividir en dos filas entre los estudiantes con dificultades de aprendizaje y los estudiantes que tienen rapidez en el aprendizaje.

En este sentido, la comprensión de la distribución y los trabajos en grupos se restringe a una agrupación de estudiantes que realizan individualmente sus actividades o tareas, donde no se garantiza la mutua colaboración entre los estudiantes, más al contrario, se enfatiza la competencia en la realización y conclusión de los trabajos. Es decir, no existen grupos de nivel. Es decir, los docentes están comprendiendo los grupos de nivel como la agrupación de "capaces" e "incapaces" o "buenos" y "malos" que podría desarrollar espacios de mayor discriminación. Entonces, no se está considerando los ritmos de aprendizaje y dominios de lengua de los estudiantes a los cuales hace referencia Ellis (1985).

IV.11.3. Participación de los estudiantes en la clase de CL2

Después de la realización de las formaciones diarias de 15 hasta 30 minutos de duración fuera del aula, los estudiantes y docentes ingresan generalmente al aula y controlan la asistencia, ya sea llamando lista o pidiendo a los estudiantes marcar su presencia en ciertos tableros pegados en las paredes de los cursos.

Los días de la semana de lunes a jueves tienen esta característica en cuanto a horarios de clase, pero el día viernes muestra mayores características de irregularidad no sólo en cuanto a horario, sino también a nivel de la asistencia y participación de los estudiantes. Así, los días viernes, según los mismos profesores, muchos alumnos ya no asisten a la escuela: "los alumnos casi ya no vienen, como es el último día de la semana, sólo hacemos aseo, juegos". (PFB0, 2000).

La participación de los estudiantes, fuera del aula se da principalmente en las horas cívicas, festivas, etc. donde intervienen recitando, cantando, bailando, haciendo adivinanzas, haciendo uso de ambas lenguas, vale decir aimara y castellano. Ya al interior de las aulas, en las clases de CL2, la participación difiere de acuerdo al curso o nivel de lengua de los mismos y principalmente de la iniciativa del profesor. En una de las clases, por ejemplo: "El profesor constantemente invitaba a los alumnos a salir a escribir en el pizarrón y los demás alumnos cuentan desde sus asientos. Este proceso de salir al pizarrón, contar en las láminas mantenía a los alumnos activos y participaban emocionados" (CLA3, NOCAM, 99). En primero, al igual que en los otros cursos, existen niños que realizan rápidamente sus trabajos, mientras que otros toman bastante tiempo para lograrlo. Lo destacable es que en este curso, cada uno de los niños realiza su trabajo según sus capacidades y posibilidades (CLA1, NOCAMP, 99). Pero también existen algunos casos extremos donde habían algunos alumnos que se resistían a participar, a salir al pizarrón al parecer, se avergonzaban porque tenían dificultades, no sólo para hablar el castellano, sino también para escribirlo, se mostraban tímidos" (NOCAM,99).

Sin embargo, podemos expresar que, por lo menos durante la gestión de 1999, los niños mostraban indicios de avances en cuanto a las participaciones en castellano haciendo uso de la misma lengua. Así expresó uno de los docentes: "Hay avances que se ha logrado, por ejemplo los alumnos ya se pueden expresar en castellano y también participan en clase en L2" (PMB5, 99). Los profesores, a su vez, buscaban medios para que la participación de los alumnos fuera masiva (ver anexo 7).

Los esfuerzos de los docentes, sobre todo en las clases de CL2, para lograr la participación de los alumnos se traduce muchas veces en dinámicas de preguntas y respuestas que sería normal a un inicio pero, esto debería tender al progreso.

Resumiendo, la participación estudiantil en aula y en la clase específica de CL2 en términos de comunicación, depende del conocimiento de esta lengua; en términos de cumplimiento de tareas, de los tipos de actividades a realizarse, manuales u orales: en las primeras existe mayor participación, mientras que cuando se trata de realizar actividades orales, se restringe. Por otra parte, la participación también depende mucho del grado de motivación y confianza que proporciona el docente a sus

estudiantes. Para lograr esto, la planificación previa de las clases y su respectiva preparación tanto de materiales como de las actividades es fundamental, debido a que el hecho de limitarse a un texto no ofrece mayores posibilidades de uso del castellano.

"El esquema interactivo pregunta - respuesta, donde el primer término corresponde al maestro, es el más común en la interacción verbal en clase. Alternando con exposiciones del maestro, conforma el recurso principal del intercambio comunicativo en la escuela" (Muñoz y otros 1999:114). Así, los docentes en sus clases de CL2 enfatizan la participación a nivel verbal dentro de este marco de formato pregunta respuesta. Sin embargo, como los estudiantes tienen poco conocimiento del castellano al iniciar su vida escolar, las tipologías de respuestas son normalmente cortas y restringidas a un sí, no, uhu, etc., las mismas que se irán modificando y ampliando de acuerdo a sus avances.

Esta estrategia que orienta la participación de los estudiantes también va acompañada de una forma de preguntas limitativas, donde el docente plantea la pregunta pero con una pausa al final, donde el estudiante sólo tiene que completar con una palabra que falta o que el docente no lo expresa justamente para que los estudiantes participen diciéndola, como vemos en este extracto de una clase:

Profesor:	Ya, muy bien, entonces habla tres...?
Alumnos:	Idiomas
Profesor:	¿Hasta qué curso más o menos había estudiado?
Alumnos:	Hasta básico
Profesor:	Ya, había estudiado hasta cuarto de...?
Alumnos:	Primaria (...)
Profesor:	Ah... estudió en una escuela de bellas...?
Alumnos:	Artes (CLA4, 2000).

Estas formas de participación, sobre todo a nivel oral, son cotidianas en las clases de CL2 y responden a que el docente desarrolla pocas estrategias para asegurar la participación de los estudiantes en la clase. En principio, la mayoría de los docentes no conoce que debe enfatizar la parte oral en castellano desde un inicio y, por lo tanto, no busca estrategias para lograr que sus estudiantes hablen en castellano.

Existen ciertas actividades que los estudiantes realizan de manera espontánea, fuera de las aulas como las poesías, cuentos cortos, adivinanzas, canciones, juegos dichos en castellano. Estos espacios y estrategias no son tomados en cuenta seriamente por los docentes, como espacios de aprendizaje del castellano, quienes podrían aprovechar efectivamente para que los niños avancen en el uso del castellano. Finalmente, estas actividades deberían ser bien incorporadas en las planificaciones de las clases y, sobre todo, en el ámbito de CL2 para salir de la monotonía interactiva de pregunta y repuesta en aula.

Sin embargo, el desconocimiento y la poca costumbre de planificar y la poca iniciativa de crear actividades sobre todo destinadas a la parte oral en castellano, por parte de los docentes, lleva a éstos a las prácticas acostumbradas, basadas en textos y limitadas a la lectura y escritura mecánicas.

IV.11.4. Actividades pedagógicas frecuentes en la clase de CL2

Entre las actividades más frecuentes observadas están; la copia, el dibujo, la pintura, descripciones orales, la escritura y la lectura mecánicas. "Normalmente, las actividades están centradas en copiar los dibujos del módulo en sus cuadernos, pintarlos y escribir sus nombres". (NOCAM, 99). Así, en los diferentes cursos se realizaban este tipo de actividades donde el profesor repartía los módulos, indicaba la página y pedía a los estudiantes copiar ya sea en sus cuadernos o en sus archivadores, para luego pintarlos e intentar escribir los nombres de los diferentes objetos que dibujaban.

Durante la gestión 1999, los profesores que asistieron al taller de capacitación sobre la enseñanza del CL2 seguían la tipología de las clases demostradas. Así, en algunos casos, las clases de castellano presentaban las mismas actividades que la técnica intentó realizar con los alumnos, a partir de la observación de algunas láminas, dibujos, entre otros, plantear preguntas para provocar que los estudiantes respondan en castellano, se buscaba que los niños describieran ciertas láminas, etc. Así, "Las clases de este profesor normalmente parten de una reflexión sobre las figuras y el título del texto a verse, el profesor plantea preguntas y los alumnos responden acerca de la figura en observación" (CLA3, NOCAM, 99).

Actualmente, las actividades están más centradas en la lecto-escritura y también en el copiado, dibujado y pintado. Por ejemplo, nuestras notas de campo registran así:

Segundo tiene un profesor representante sindical del magisterio rural, quien constantemente falta debido a que según el mismo "debe ausentarse a la ciudad de La Paz por razones sindicales" y debido a esta situación, los niños quedan o solos o al cuidado de otro de los profesores de otro curso que a menudo les da algún trabajo de escritura, dibujo o pintado. En sus cuadernos pude apreciar avances como el abecedario, los números y algunas sílabas repetidas de principio hasta el final de las páginas (NOCAM2000).

De la misma manera, en los demás cursos estas actividades se hacen frecuentes, debido principalmente a la carencia de iniciativas en diversificar actividades y de muestra de trabajo por parte de los docentes. Así:

En tercero básico, cuyo profesor es nuevo este año, a partir del libro Semilla 1º, realizan una lectura mecánica y principalmente los alumnos copian del libro a sus cuadernos, ejemplo: en el título, la instrucción del profesor escrita en el pizarrón decía: 'Copia del libro comprendido, el profesor no estaba en el aula, dejó ese trabajo para los niños donde debían copiar; Lulú posa sola, Tito pisa la pata, Papá y su pipa, Yola seca la tela, La pila y la casa, La pala y la lata', etc. (CLA3, NOCAM2000).

De igual forma, en primero básico, los estudiantes normalmente se encontraban llenando las hojas de sus cuadernos a partir de muestras que la profesora escribía: ba, be, bi, bo, bu: sa, se, si, so, su, etc. (CLA1, NOCAM2000). En cuarto curso, de la misma manera: "las actividades áulicas se concentran en copiado, lectura mecánica, dibujo, entre otros". (CLA4, NOCAM2000).

Las formas de trabajo con los materiales y las actividades en las clases de CL2 están basadas en la prácticas que los docentes aprendieron a hacer: lectura y escritura mecánicas y repetitivas, además copiadas de un texto oficial. Sin embargo, el taller de capacitación sobre CL2 que implicaba observación y reflexión acerca de las actividades y formas de trabajo con los materiales tuvo sus efectos positivos en los docentes asistentes, puesto que éstos ponían en práctica estos conocimientos, planificando y diversificando las actividades a realizarse. Pero, desafortunadamente, esto duró poco porque los docentes fueron cambiados en esta gestión, y los nuevos docentes asignados, desconocedores de lo que se pretende en CL2, ponen en práctica sus conocimientos adquiridos en las normales y/o producto de sus años de experiencia.

En resumen, está claro que las actividades de mayor frecuencia están relacionadas con ejercicios sobre todo mecánicos, donde el niño explota más la parte manual, como en las actividades de dibujo, pintado, etc., pero estas actividades no están acompañadas ni crean espacios de uso a nivel oral del castellano en las clases.

Entonces, el enfoque comunicativo que se pregona desde la Reforma Educativa no está siendo muy bien entendido por parte de los docentes. Puesto que las clases de CL2 en este núcleo y principalmente en la unidad central muestran actividades centradas en la parte operativa manual y no así en la producción oral, que sería lo ideal si se sigue los planteamientos de la EIB; es decir, iniciar desde principio con el desarrollo de la lengua oral en castellano. Es decir, las prácticas de los docentes en sus clases de CL2 se orientan de manera contraria a el enfoque, pretenden imponer el silencio en las clases, se limitan a la lecto-escritura mecánica, dejando de lado la expresión oral en castellano. Al parecer, algunos docentes están comprendiendo la etapa silenciosa o de respuesta física que plantea el enfoque del castellano como

segunda lengua, como la realización de actividades manuales sin desarrollar la parte oral, de ahí que se realizan las actividades de dibujo, pintado, recortes, etc.

Por esta razón, consideramos que las capacitaciones y orientaciones prácticas acerca del enfoque de la enseñanza y del aprendizaje del CL2 que se brinde a los docentes será determinante para desarrollar lo que se pretende, es decir, enfatizar la funcionalidad de la lengua castellana desde el aula, creando espacios de interacción verbal entre los mismos estudiantes, con el o los docentes y otras personas hablantes del castellano. De esta manera, se desarrollaría desde inicio la producción oral en castellano que ayudaría sustancialmente en la lectura y escritura posterior de la misma lengua.

IV.11.5. Estrategias metodológicas

Entre las estrategias metodológicas más frecuentes en las clases de CL2 tenemos: la interacción docente – alumno en términos de pregunta – respuesta, lecto – escritura mecánicas, repetición de temas, traducción paulatina, momentos de conversación en lengua aimara. Así, la relación comunicativa entre el profesor y el alumno está centrada en la emisión y recepción – comprensión de instrucciones dadas por el profesor. Es decir, el profesor desarrolla su clase de CL2 a partir de preguntas e instrucciones en castellano que los alumnos se limitan a seguir (Ver anexo 7).

En cuanto a la estrategia de la traducción, ésta es casi constante en la mayoría de las clases. Por ejemplo: uno de los profesores en una clase de matemáticas casi realizaba una traducción simultánea en sus explicaciones: P. ¿qué número es este?. A. dos. P. aymaransti? A. paya. O viceversa; P. Quna numirusa? A. quimsa P. en castellano? A. tres. (NOCAM, 1998). O como en el caso de otra profesora, ésta traducía constantemente: "de todos sus papás tienen saco, a ver quién me lo puede hacer saco?, khitisa sak luraspaxa? (PFB1, NOCAM2000).

Uno de los profesores decía: "Los niños pueden aprender constantemente con lecturas, por ejemplo en las mañanas están frescos, es importante la lectura, unos diez o veinte minutos. En eso estoy, yo más o menos estoy adoptando eso" (PMB3, 2000). Sin embargo, durante las clases que observé en este curso y con este profesor, no pude apreciar esta iniciativa de enfatizar la lectura, más al contrario, sólo se restringía a la escritura, copia del libro y del pizarrón, donde copiaban los alumnos: "Copia del libro comprendido", 'Lulú posa sola, Tito pisa la pata, Papá y su pipa, Yola seca la tela, La pila y la casa, La pala y la lata, etc.'," (CLA3, NOCAM2000).

La profesora de primero básico, ante mi solicitud repentina de presenciar su clase, no supo qué hacer, se puso a limpiar el pizarrón, caminaba de un lado hacia otro, pidió a sus alumnos que levantaran las manos y les hizo contar hasta veinte. Al igual que varias de las clases observadas, en ésta de primero básico, la profesora al no saber qué hacer repitió una clase que en días anteriores ya había hecho, los cuadernos y la participación de los alumnos así lo demostraron. Ejemplo: Tema de "saco, sa, se, si, so, su" (CL1, NOCAM, 2000).

Ahora bien, cuando la clase no parecía haber sido pensada, cuando había esta repetición de las distintas actividades y temas en las clases observadas, indicaba una situación que los alumnos parecían aburrirse, mostraban síntomas de aburrimiento. Lo cual llevaba a los estudiantes a sugerir a sus docentes cambiar de actividades o simplemente: "sarjañani prusura" (vámonos profesor), "jarisiñani" (Lavémonos), cuando afuera hacía tanto frío y se preparaba a llover. (NOCAM, 2000).

La carencia de respuestas de los alumnos provoca mayor desesperación en los docentes, y por hacer comprender tanto las instrucciones como el tema, acuden a la traducción, como medio para asegurar la comprensión. Sin embargo, la traducción se ha convertido en una estrategia cotidiana, donde el docente acude a ella sin hacer esfuerzos por buscar otros medios para llevar a los estudiantes a la comprensión.

Profesora: muy bien alumnos ¿qué hay aquí? (muestra una página del libro)
Alumnos: (permanecen callados)
Profesora: ¿Qui cosa ven aquí?
Alumnos: (continúan en silencio, mirando la figura)
Profesora: kunanakasa utji, kunanakasa uñjapxta?
Alumnos: iwija, qarwa, jaqi,...(CLASE1, 2000).

Entonces, los estudiantes tampoco muestran esfuerzos necesarios para comprender lo que sus docentes están emitiendo en castellano, y sólo esperan el momento de la traducción a su lengua madre para comprender.

En lo referente a la enseñanza del castellano a nivel de lectura y escritura, la estrategia más frecuente es la copia. Esta copia se realiza del módulo, del libro adoptado, del pizarrón, o de cualquier otro texto, o simplemente de una muestra que el profesor proporciona directamente en los cuadernos de los estudiantes. Los estudiantes realizan la copia sin llegar a comprender los significados de los textos. Además, los textos que los niños deben copiar carecen de una contextualización o explicación por parte del docente, ya que éste se limita a indicar la página de donde deben copiar y sale del aula para realizar cualquier otra actividad.

Por otra parte, en vista de que no se acostumbra realizar una planificación previa de las clases por parte de los docentes, y las visitas sorpresivas de los observadores en sus aulas, otra de las estrategias a la que acuden los docentes es la repetición de temas o clases. Esto provoca malestar en los estudiantes. Conocedores de lo que el docente pretende presentarles, los alumnos sugieren cambiar de actividad, o simplemente salir del aula.

Las estrategias pedagógicas más comunes giran en torno a la interacción interrogativa y responsiva entre docentes y estudiantes, la lectura y escritura mecánicas, las repeticiones de temas, y principalmente la traducción castellano - aimara y viceversa.

Los docentes que no tuvieron la oportunidad de participar en algún seminario o taller de capacitación en castellano como segunda lengua continúan con sus estrategias ya conocidas, donde piden a los estudiantes hacer lecturas colectivas en voz alta y mecánicas, así como la escritura repetitiva y mecánica realizadas a partir de ciertas muestras que el docente proporciona o simplemente basada en la copia de algún texto, ya sea en sus cuadernos o archivadores. En otros casos, algunos docentes, limitados por sus conocimientos respecto al castellano como segunda lengua y a consecuencia de una carencia de cultura de planificación, adoptan la estrategia de repetir los temas.

Así, estas prácticas nos llevan a concluir que tanto la lectura como escritura pretendida se reduce a la copia tanto del pizarrón como de los libros de texto. De esta manera, se pierde el contexto enunciativo de las palabras en castellano. Coincidimos con lo que Hamel (1988:14) plantea: "la práctica tanto de la lengua oral como de la lecto - escritura se transforma así en un ejercicio mecánico y repetitivo, carente de todo contenido semántico - pragmático y valor comunicativo", que mecaniza al estudiante y limita sus potencialidades comunicativas.

Entonces, los estudiantes tienden a caer en la misma vía de la ley del mínimo esfuerzo en el proceso de aprendizaje del castellano, puesto que sólo esperan el momento de la traducción al aimara para comprender y realizar las tareas que se les encomienda. Así, el docente en lugar de explotar los diversos recursos tanto físico-corporales como lingüísticos acude a la traducción. Los estudiantes en lugar de hacer esfuerzos por comprender lo que dice el profesor esperan que éste realice la traducción. Finalmente, la traducción se convierte en una estrategia cómoda para ambos actores que limita no sólo la creatividad del docente, sino, y principalmente, el aprendizaje del castellano por parte de los estudiantes.

Esto responde a la formación que tuvieron los docentes en las normales superiores, la misma que no contempló la parte de CL2. Además de la capacitación, orientación y sobre todo del control por parte de las autoridades en general.

IV.11.6. Uso de materiales

Durante la gestión 1998 no contaban con los materiales destinados para la enseñanza y aprendizaje del CL2. Así, los profesores optaron por otros diversos libros en castellano. Por ejemplo: el libro que utilizan como base de avances en tercero básico era "Vicuña". Otros optan por los módulos en aimara para hacer uso en castellano como segunda lengua, así lo expresa un docente: "Manejando los módulos como apoyo que están hechos en aimara, este se traducen en castellano" (PMB3, 1999).

Cuando llegaron los materiales destinados para castellano como segunda lengua, como los cassettes y los librotes, entre otros, los profesores que además tuvieron la oportunidad de asistir al seminario de capacitación y demostración de clases en CL2 empezaron a utilizar los materiales, emplearon los librotes, hicieron escuchar las canciones y cuentos a los estudiantes. Como dice uno de los profesores: "Estoy aplicando como me han indicado en el curso, estoy empleando los módulos, los librotes, los cassetes siempre salimos a escuchar, y también la participación de los alumnos en castellano, eso no..." (PMB3, 1999).

Actualmente pudimos observar que, pese a que cuentan con la biblioteca de aula, los librotes, cassettes para la enseñanza y aprendizaje del castellano, éstos materiales no están siendo utilizados en las clases y que, más bien, se está optando por otros libros: "los nuevos profesores adoptaron textos como: Semilla 1º de Gladys Rivero en tercero, Abriendo Surcos y Semilla 1º en cuarto" (NOCAM, 2000). Las autoridades escolares y varios padres de familia habían expresado su petición de que a sus hijos se les enseñe el castellano, razón por la que los profesores les pidieron comprar textos de lenguaje: "sí, por eso nos han hecho comprar libros de castellano" (PFBAE, 2000). Sin embargo, al parecer estos libros no estarían dando los resultados que los padres desearían: "no sé, parece que siguen igual nomás" (PFBAE, 2000).

Entonces, actualmente los libros de la biblioteca de aula y los referentes a CL2 no están siendo utilizados como este extracto textual del cuaderno de campo dice:

Ante la ausencia del docente ingresé al (2ºB), intenté hacer algo en castellano con los estudiantes, tomé los libretos de CL2 que se encontraban encima de la vitrina cubiertos de polvo, entregué a cada uno de los alumnos y ellos maravillados por las figuras empezaron a comentar lo que veían en ellos, haciendo uso tanto del castellano como del aimara, los niños gritaban al ver las figuras, reconociendo a los animales. Los niños me dijeron que con su profesor no hacían esto y que no miraban siquiera los libros NOCAM, 2000).

Así, se puede verificar que los materiales aunque se encuentren en aula no son utilizados debido a falta de conocimiento, iniciativas personales o simplemente falta de voluntad por parte de los docentes.

Los datos nos muestran que el uso de los materiales sobre todo didácticos depende mucho del docente y sus conocimientos al respecto. Los materiales elaborados por la Reforma Educativa para la implementación de la EIB llegan poco a poco al núcleo. Sin embargo, estos materiales no son distribuidos oportunamente ni desde el Ministerio ni desde el mismo núcleo, es decir, la disposición de estos materiales en aula depende de la efectividad de la gestión de los mismos que ejercen las autoridades. En este sentido, aunque se cuenta con pocos materiales específicos para la enseñanza y aprendizaje del CL2, éstos no están siendo utilizados en aula.

Pero, aunque las aulas ya cuentan con distintos materiales que podrían ser muy bien aprovechados en las clases de castellano, los docentes continúan expresando su preocupación por la falta de materiales para la enseñanza y aprendizaje del castellano, éstos demandan de ciertos textos guía que les facilite el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como ya mencionamos anteriormente, la premisa del docente parece ser hacer el mínimo esfuerzo posible en el cumplimiento de su labor, y mejor aún si cuentan con ciertos materiales que contengan las instrucciones de qué deben hacer y cómo deben hacer en el aula tanto el profesor como los niños, esto facilitaría a los docentes para dejar a los niños haciendo sus trabajos en aula mientras ellos permanecen fuera del aula, ya sea conversando con sus colegas o descansando.

Entonces, como observamos en nuestros datos, la disposición y el uso de los materiales en general depende tanto de una buena gestión como del conocimiento e iniciativa del docente. Esto responde a las oportunidades de capacitación que tienen los docentes y la orientación que pueda ejercer el asesor pedagógico. Esto se ve afectado no solamente por la voluntad personal que tienen los docentes, sino también por los constantes cambios de los cuales son objeto.

IV.11.7. Uso de lenguas

A partir de las observaciones de las distintas clases podemos decir que ambas lenguas son usadas de alguna manera, el aimara con más intensidad que el

castellano. En principio, antes de que ingresaran los profesores a la enseñanza del CL2, el uso del aimara era, si no total, predominante. Así, las primeras clases observadas mostraban datos como los siguientes: "Los alumnos desde el principio de la clase conversan con el profesor en aimara, en este curso es más notoria la preferencia por el aimara, puesto que son niños casi monolingües aimara" (CLA1, NOCAM98,99,00). Similar situación se presentaba en los demás cursos: "Los alumnos conversan y muestran sus páginas haciendo uso del aimara" (CLA3, NOCAM, 99), o "Los alumnos observan el pizarrón y comentan lo que ven usando el aimara" (CLA3, NOCAM, 99). Sin embargo con los intentos de aplicar el CL2 se fueron generando usos iniciales del castellano: "El profesor pregunta a sus alumnos: observen este cuadro, ¿qué cositas están haciendo?... los alumnos responden: están jugando pelota, trompo, y otros responden pitanakampi" (CLA1, NOCAM, 99). Entonces, los estudiantes en sus respuestas combinan también ambas lenguas, es decir algunos de ellos responden en castellano y otros en aimara.

Después del taller de capacitación en CL2, los docentes hacían intentos continuos de llevar a sus alumnos al uso del castellano, llegando así al empleo entremezclado de ambas lenguas en clase: "En todos los cursos desde pre-básico hasta quinto, tanto los profesores como los alumnos hacen uso de ambas lenguas aimara-castellano, alternadamente con mayor frecuencia el aimara" (CLA1-5 NOCAM2000), como sucedía en segundo:

La profesora, en su intención por explicar y buscar la comprensión de las actividades que debían realizar sus alumnos, impartía instrucciones haciendo uso de ambas lenguas, aimara-castellano alternadamente como traduciendo, a veces con indicios de mezcla de códigos en sus enunciados, de la misma manera sucedía con los alumnos; 'prusura bidublimpijaya', 'dibujapxati', 'su nombre de esto ¿qué se llama?' , 'cuidao que me estén diciendo piraza (pera)',etc. (PFB2, NOCAM99)

El uso de las lenguas fuera del aula también tendía a las dos lenguas. Los profesores o directivos de la unidad educativa realizaban recomendaciones o llamadas de atención fuera de las clases en castellano y también en aimara: "El profesor de turno hizo una reflexión sobre el cuidado de los materiales, lo hizo empleando el castellano en principio, luego las mismas instrucciones las repitió en aimara" (NOCAM, 2000).

Entonces, el uso de ambas lenguas, tanto dentro como fuera del aula responde a la necesidad de asegurar la comprensión entre los interlocutores. Es decir, los docentes en su intento por asegurar la comprensión en sus estudiantes, acuden al uso de ambas lenguas, muchas veces alternadamente, mezcladas o traduciendo simultáneamente. Esto provoca ciertas dificultades. Por una parte, existe presión por parte de los docentes, directivos y padres de familia de no mezclar ambas lenguas, ya

que esto iría en desmedro de la pureza o corrección de ambas y, por otra parte, los estudiantes y los mismos docentes acuden a la mezcla de manera tan natural que les facilita la interacción verbal y así lograr sus objetivos comunicativos.

Actualmente, aunque la preferencia por el aimara continúa, el castellano también está acrecentando sus espacios de uso, lo que va ligado con el avance de los cursos que van aplicando la enseñanza del castellano como segunda lengua. Así, los estudiantes que cursan actualmente cuarto y quinto cursos hacen mayor uso del castellano, puesto que los docentes hacen mayor énfasis en el castellano con estos cursos.

La presencia de dos lenguas en el aula de por sí crea conflictos y también oportunidades en ambos actores, estudiantes y docentes. El uso de ambas lenguas difiere de acuerdo al nivel en el que se encuentran los estudiantes y de acuerdo a la capacitación y conocimiento de los docentes. Los primeros cursos están en el proceso de transformación, estos cursos cuentan con niños en su mayoría monolingües aimara, entonces el uso de la lengua predominante en aula es el aimara.

Sin embargo, a medida que los estudiantes van ascendiendo de grado y, sobre todo, a partir de cuarto curso, se pretende usar sólo el castellano. Esto debido a que los actores entienden que el proceso de enseñanza y aprendizaje, a partir de cuarto donde se procede con el proceso de mejoramiento, debe ser en castellano y así lo hacen, dejando de lado el aimara.

Entonces, en nuestro contexto, contrariamente a lo que plantean Mena, Muñoz y Ruiz (1999), la EIB es entendida por los docentes y estudiantes, justamente como la presencia simultánea de ambas lenguas. Esta comprensión responde a las necesidades de comunicación y de resolución o cumplimiento de ciertas tareas de ambos actores. Por una parte, en la clase de castellano como segunda lengua la presencia de esta lengua es obligatoria, pero la necesidad de comprensión por parte de los estudiantes obliga a los docentes a optar también por el aimara. Entonces, los docentes adoptan la estrategia de la traducción simultánea para asegurar la comprensión de los estudiantes.

La presencia de ambas lenguas en la clase genera oportunidades de participación en los estudiantes y complicaciones en los docentes. Esto provoca el fenómeno de la mezcla de las dos lenguas en la producción oral que ejercitan los estudiantes (Ver IV.13). Sin embargo, consideramos que este es un proceso de desarrollo que puede facilitar el aprendizaje del castellano en los estudiantes. Pero los docentes deben estar

conscientes que este aspecto debe ser corregido paulatina e indirectamente, lo contrario, causaría conflictos y limitaciones al estudiante.

IV.12. ALTERNANCIA DE LENGUAS

La alternancia entre el aimara y el castellano tiene lugar en vista de una necesidad de comunicación y de asegurar la comprensión. En las clases y fuera de ellas, los profesores normalmente alternan entre las dos lenguas, según ellos para facilitar el aprendizaje y la comprensión. De esta manera, pudimos observar y escuchar recomendaciones como las siguientes: "voa revisar aseo, limpio tienen que venir, hay que aprender de otros, yatiquañarakiwa, a ver otros, waljanipxtajay, premiañaniw". (NOCAM, 2000). "Cada mañana chicos, llegando o no llegando se van a cambiar (la tarjeta en el control de asistencia) a cada uno les voy a explicar, sapa mayniruwa yatichapxama (les enseñaré a cada uno de ustedes). Jan maysatxa (no del otro lado) yo voy a acomodar, Silver ya te conoces qué número eres no? qunt'asim, siéntate ahora" (PFB1, 2000).

En las horas cívicas, que acostumbran realizar los días lunes, los profesores de turno deben tomar la palabra y hablar a los alumnos sobre algún aspecto y normalmente emiten ciertos consejos, advertencias, recomendaciones, como la siguiente: en un intento por impulsar a los alumnos para que participen con alguna adivinanza, canción o recitación en la hora cívica, uno de los profesores dijo: "alumnos, alumnas, vamos no tengan miedo, no hay que tener miedo. Aquí ya tienen que perder el miedo, desde aquí tienen que perder el miedo. Si akanza jan ajsaraña jan chhaqhayapxataxa wiñayaw axsarapxata (si acá no pierden el miedo, lo tendrán siempre)" (PMB2, 2000).

La alternancia de ambas lenguas no sólo se da al interior del aula, sino también fuera de ellas y en la comunidad en general. Así, el director y los mismos profesores en las interacciones con la comunidad acuden a esta estrategia:

Con el personal docente yo hago todo lo posible para no hacer la mezcla porque ellos saben no... y pero cuando hay una reunión mixta con las autoridades, juntas escolares, personal docente ellos cambian porque las autoridades de junta escolar tienen como primera lengua el aimara y ellos hablan mejor la lengua aimara o se sienten mejor cuando se expresan en aimara no... por eso yo cambio de lengua no. (DNMB, 2000)

Entonces, la alternancia de ambas lenguas, aimara y castellano, como una estrategia comunicativa es desarrollada tanto por parte de los docentes y de los estudiantes, como de la comunidad en general, principalmente a nivel oral, para adaptarse y/o adecuarse a los diferentes espacios, momentos e interlocutores que intervienen en la interacción. Es decir: "Se trata de una estrategia de comunicación y vitalidad etnolingüística de individuos expuestos directa o indirectamente a contextos

interculturales" (Sichra, 1999:121). Esta estrategia permite a los actores desarrollar sus interacciones y lograr sus objetivos, sobre todo, la comprensión.

En resumen, la alternancia de lenguas se presenta constantemente en los procesos áulicos del núcleo y principalmente en los primeros cursos de la unidad central. Los docentes acuden a esta estrategia para lograr una buena comunicación, no obstante esta alternancia tiende más a la traducción simultánea. Es decir, en las clases de castellano como segunda lengua, los docentes emplean en principio el castellano para dar instrucciones, comentar y explicar, pero guiados por las expresiones de los rostros y el silencio de los estudiantes, acuden al aimara para repetir lo dicho.

Fuera de las aulas y fuera de la unidad, las autoridades y docentes en general también acuden a la alternancia de ambas lenguas, cuando se encuentran en reuniones con las autoridades y padres de familia o algunas conversaciones cotidianas. Ellos adoptan esta estrategia comunicativa para lograr una buena comunicación y comprensión con los padres de familia, sobre todo con aquellos que no hablan el castellano, es decir, las autoridades informan tanto en castellano como en aimara, de la misma manera, los padres de familia y docentes intervienen haciendo uso de ambas lenguas.

Los docentes bilingües con los que cuenta este núcleo utilizan como un recurso fundamental la capacidad que tienen de comunicarse en ambas lenguas con sus estudiantes, así, ellos en sus clases alternan constantemente entre el castellano y el aimara. A su vez, los estudiantes, a pesar de sus limitaciones en el conocimiento del castellano, también acuden a esta estrategia.

Sin embargo, si bien la alternancia es una estrategia comunicativa, en nuestro caso, se torna hacia la traducción; es decir, el uso de ambas lenguas o enseñanza bilingüe para muchos de los actores significa la traducción simultánea. Como podemos observar: "Pero, en otros avances de contenidos para que entienden mejor... algún tema así algún ... siempre acudo al aimara bilingüi yaps". (PMBS, 2000). "La puerta cerralo Edwin... punku jist'antam" (PMB3, 1999). "Vamos a conocer nuestros animales, jiwasan uywanakasa, mirenlo bien a ver, los niños enumeran los animales haciendo uso del castellano y aimara" (CLA1, NOCAM, 99). Como una de las profesoras mismas nos comentaba: "Como profesora me adecuado al idioma que más ellos hablan, de acuerdo del alumno, si hablan aimara tengo que expresar en el mismo idioma y si hablan castellano, es decir, utilizando dos idiomas aimara - castellano" . (PFBI, 2000).

Consideramos que esta distribución o combinación de ambas lenguas es el reflejo de la comprensión que tienen los docentes sobre la Educación Intercultural Bilingüe y su concepción metodológica de la clase de CL2, donde la presencia de la traducción y la repetición son constantes. Así, en las instrucciones, explicaciones y recomendaciones expresadas por el docente a los estudiantes, se observa una constante traducción que muchas veces va en ambas direcciones, es decir, éstas son expresadas primero en castellano y luego son repetidas en aimara o viceversa, con la intención de mantener la atención y la comprensión de los estudiantes. Consideramos que esto contradice la explicación de Aguirre (1992) con respecto a la alternancia como estrategia que surge de la necesidad de una comunicación negociada de acuerdo al contexto.

En el núcleo que estudiamos en el nivel inicial se hace uso del aimara, a partir del primero hasta tercero se hace uso de ambas lenguas y desde cuarto en adelante se tiende al uso únicamente del castellano, aspecto que coincide con las apreciaciones de Hamel (1988) respecto a la dinámica de la alternancia de las lenguas otomí y castellano en México.

Consideramos que la alternancia o cambio de códigos favorece no sólo el aprendizaje del castellano sino también la vigencia del aimara. Pero, requiere de un análisis y planificación más cuidadosa en términos de estrategia pedagógica que garantice el aprendizaje de ambas lenguas y por medio de las otras temas y asignaturas.

IV.13. MEZCLA DE LENGUAS

La mezcla de lenguas es otra de las situaciones lingüísticas cotidianas tanto dentro como fuera del aula. A diferencia de la alternancia de las lenguas en uso, la mezcla de lenguas se refiere a la inclusión de términos del aimara en el castellano o viceversa; es decir, entendemos como la combinación de términos de ambas lenguas en los enunciados que configuran el acto comunicativo.

La comunidad educativa en general denomina como mezcla tanto a la misma mezcla como a la alternancia entre el aimara y el castellano. Éstos expresaron sus preocupaciones y hasta algunas recomendaciones como presentamos a continuación. El director distrital dijo: "Sí, se ha observado eso y se ha hecho notar al mismo tiempo en esas observaciones durante las prácticas que ellos han demostrado. Sí... se ha notado". (DDMB, 2000). Éste a su vez expresaba: "Que ellos no, absolutamente no deben emplear cuando no... están con la primera lengua netamente deben aplicar eh... primera lengua. y en la segunda lengua tampoco deben mezclar no con la primera lengua con la segunda lengua. Eso sería una... talvez eh... para corregir

todos esos errores sería necesario un taller" (DDMB, 2000). Conscientes de la presencia de este fenómeno, los docentes decían:

Bueno yo... siempre están mezclando aquí en esta región más aimara... entonces yo... a veces le digo aprenderemos castellano pronunciaremos aunque mal o bien... después en aimara vamos a comparar... qué deferencias hay y por lo menos (uta - casa) aquí ya nos son iguales las letras en aimara se escribe con otras y en castellano con otros, entonces... yo hecho igualar eso... me dicen en aimara son otras letras me dicen los chicos no son las mismas letras... tal vez las vocales ya noston en aimara falta en aimara ya no son completo (les dice) En ay mismo los alumnos van a marcar cuántos son ... ya no hay aquí... (PMBS, 2000).

Los docentes están conscientes de que existe la mezcla de lenguas y que no sólo ellos lo hacen, sino también los niños de la escuela: "Hay dificultades, como, por ejemplo, el alumno en sus participaciones mezclan castellano y aimara". (PMB5, 2000). En este sentido, podemos observar enunciados lingüísticos emitidos por los estudiantes como los siguientes:

A nivel morfológico: "jugapxiritwa", se realiza una combinación entre la raíz del verbo jugar en español y los sufijos del aimara que indican el tiempo y la persona.

A nivel léxico, "Papá jisk'a imillap llawk'aski", "chico ispijo apkatasiski", son préstamos de los términos Papá y Chico, pese a la existencia de términos específicos para éstos como Tata y Wawa respectivamente.

También podemos ver ejemplos como: "conejo, chica ...thuqusipki", "chico mano ch'uqaski", "un chico un chica ...parlasipki", que más que préstamos parecen ser mezclas sobre todo inclusiones de verbos en aimara en enunciados en castellano.

Las preocupaciones acerca de la mezcla está llevando a la comunidad educativa a buscar ciertas alternativas que permitan separar estas dos lenguas, sobre todo dentro el aula. Así, los docentes que intentan realizar esta separación se dan medios para marcar el cambio o el uso de una u otra lengua en clase. Entre estos medios están; la distribución de los módulos en una u otra lengua, la muestra de algún libro en castellano o en aimara, la observación de alguno de los librotos en castellano, etc. Por ejemplo: El profesor muestra el libro "Vicuña" y pregunta a los niños ¿Qué nos toca?, ¿Qué debemos hablar? Y los niños responden, Castellano. Estos medios sólo permiten ubicar o recordar a los estudiantes la clase correspondiente, pero no evitan la mezcla de ambas lenguas. Por esto, los padres de familia plantean una distribución horaria objetiva específica en términos de horas, periodos, días o semanas donde se debería realizar las clases sólo en aimara y sólo en castellano.

Entonces, a pesar de que los actores de la comunidad educativa están conscientes de la existencia de este fenómeno, no encuentran la forma de corregir este fenómeno. La mezcla de códigos es considerada por los docentes, director y asesor como un aspecto negativo. Sin embargo, nosotros consideramos que es una etapa en el desarrollo de la lengua que el niño o estudiante está transfiriendo sus conocimientos de la primera lengua hacia el castellano, como Sridhar (1989) plantea, los niños, en sus intentos por desarrollar sus capacidades y mostrar un cierto nivel de competencia bilingüe, tienden a mezclar a nivel morfológico, sintáctico y léxico.

Coincidimos con Sridhar que la mezcla de códigos se puede presentar a todo nivel, ya sea léxico, de estructuras sintácticas que incluyan palabras, frases, cláusulas y oraciones, la buena orientación y aprovechamiento en aula será determinante para el avance y evitar la fosilización.

IV.14. EL CASTELLANO HABLADO POR LOS NIÑOS

Los niños y los docentes en este proceso del aprendizaje del castellano muestran ciertas características en el manejo de esta lengua. Ellos están conscientes de esto: "aunque hablamos mal, aunque pronunciamos mal, entonces tenemos que aprender...". Así, los docentes, muestran y expresan sus dificultades en el manejo del castellano. Presentamos algunas características del castellano hablado tanto por los docentes como por los estudiantes, sobre todo a nivel fonológico, sintáctico y léxico.

Nivel fonológico

En este nivel existen características como las siguientes. Por ejemplo, en una clase donde el profesor enseñaba una recitación en castellano, ésta era repetida de diversas formas. La recitación en homenaje al día de la madre originalmente decía así: "madrecita querida, madrecita adorada, hoy es tu día, por eso te felicitamos, tus hijos queridos". Sin embargo, los alumnos expresaban así: "madricita quirida, madricita adurnada, hoy es to día, por iso ti filicitamos, tos hijos quiridos". Ante esta situación el profesor corrigió: "madrecita querida, madrecita 'adorada', hoy es tu día, por eso te filicitamos, tos hijos quiridos". (CL1, 2000).

Por otro lado se puede escuchar en los estudiantes ejemplos como los que siguen: "laranja, torazno, pira, platano, para cocenar calto, la nariz sirvi para rispitar, prusura, para leyer, está leyento, un pirrito, etc." y en los docentes: ¿Qui cosa será esto? ¿Qui cosa es?. (NOCAM, 99).

La complejidad de la pronunciación no sólo es dificultosa para los niños que están aprendiendo el castellano sino también para el docente, quien no tiene la seguridad en el manejo de su castellano sobre todo a nivel fonológico debido justamente a estas características.

Nivel sintáctico

Cuando los estudiantes describen ciertas láminas o figuras en castellano, éstos producen enunciados lingüísticos que van desde un listado de sustantivos hasta construcciones de frases y oraciones complejas: "¿Qué hay?. Nabo, choclo. No. Sí. Está cantando, está leyendo, radio agarrando, amarillo pajarito" (NM2B, 2000).

Por otra parte, podemos clasificar también, de acuerdo con Mendoza (1991, 1992) en distintas divergencias sintácticas con respecto a la variedad "estándar":

Expansión por duplicación del complemento directo: La puerta cerralo Edwin (Docentes).

Expansión por adición del -ito -ita (diminutivos): Y estito ¿qui cosita será? (Docentes). Willy aquí... hazle correr ahisito. Allásitos (Niños).

Duplicación del posesivo: ¿De quién su saco es?, De Yanera su dibujito, ¿Quién puede escribir su nombre del arveja? (Docentes). Su Papá del chica (Niños).

Adición de la preposición "en" antepuesta a adverbios locativos: En dentro es amarillo. Ya aquí, en abajo. A ver, escribir en aquí. ¿Qué dice en hay? (Docentes). En aquisitos. En aquí los niñitos está haciendo tariya. En allásitus está. En ay trabaja (Niños).

Adición del artículo a nombres propios: Para cocinar dice la Nelly (Docentes). El Willy prusur. El Nancy (Niños).

Elisión de artículo: Mango es así pequeñito nomás pues (Docentes). Osito está comento. Osito está tocanto (Niños).

Dislocación: anteposición del complemento directo nominal: Ya, entonces el croquis les faltaba. Un nombre grande hemos colocao (Docentes). Cocinado las mamás. Platos lavo (Niños).

Discordancia de género y número: Ahora, los ojos ¿para qué sirve, a ver, Maribel? (Docentes). El awelo con un niña está istiendo... le está agarrando. Chica está tapado. Están jugando en la catre. Un florcito aquí. Un botella (Niños).

Estructuras neosintagmáticas: ¿Qui cosa habiá sido?. ¿Para qué habiá sido? (Docentes). Awela habia pelao papa. (Niños).

Nivel léxico

En este nivel lo que se puede apreciar con mayor frecuencia son los préstamos y las intramezclas, es decir las mezclas al interior de las palabras, como podemos apreciar:

Atindipxamaya (Docentes). Mapa siwa, Jugañani, ¿Dibujapaxati? (Niños)

Ahora bien, a nivel de escritura, así como existen algunos alumnos que no pueden escribir todavía, otros ya pueden hacerlo: 'la boca sirve para comer, la nariz sirve para respirar, etc' " (CLA3) NOCAM99. Sin embargo, los niños tienen complicaciones en la escritura, pretenden escribir tal como hablan: ivija, chatu, cuadirno, etc" (CLA1,2,3 NOCAM, 98,99,00).

Entonces, el nivel de la lengua castellana que caracteriza a esta comunidad educativa tiene características divergentes respecto a la norma dicha estándar. Estas características son apreciados a nivel fonético, morfosintáctico y léxico. En el plano fonético las características sobresalientes son las confusiones a nivel de sonidos tales como en las vocales e -i, o - u, las consonantes l - r, n - r, d - t,. En el plano morfosintáctico surgen matices a nivel de la carencia de concordancia de género y número, el uso de diminutivos, elisiones, redundancias, ante posición de adjetivos respecto a los sustantivos, estructuras de tipo OSV, SOV, entre otros.

Sin embargo, en la práctica, en las interacciones comunicativas, estas características más allá de su corrección o incorrección facilitan la comunicación y consideramos que son muestras de avances y desarrollo de la lengua castellana en tanto no se fosilicen, que los niños van realizando de acuerdo a sus posibilidades y conocimientos, puesto que éstos, en su mayoría, son monolingües aimara y que se encuentran iniciando el aprendizaje del castellano.

Entonces, las características fonológicas y morfosintácticas del castellano hablado por los docentes y estudiantes del núcleo en estudio, coinciden con las características del castellano hablado en la ciudad de La Paz estudiado por Mendoza (1991 y 1992). Sin ánimos de profundizar el estudio a este aspecto, consideramos que es muy importante

tomar en cuenta estas variedades de este castellano regional e incorporarlas en los procesos de planificación educativa y lingüística, creación de materiales, formación y capacitación docente y procesos áulicos para facilitar el aprendizaje de los niños.

Actualmente, en nuestros diversos contextos sociolingüísticos y socioeducativos está aún vigente la tendencia al purismo lingüístico y normativo que enfatiza principalmente la prescripción de la lengua enseñada y aprendida a nivel escrito y, descuida el uso o funcionalidad de la lengua cotidiana, sobre todo a nivel oral. Además, los materiales didácticos presentan el castellano estándar en su forma escrita, pero no contemplan las variedades regionales ni sociales de esta lengua. Por su parte, los docentes tienden a corregir los errores expresados por los estudiantes en el proceso de aprendizaje del castellano como segunda lengua, con pocos resultados puesto que, la lengua hablada y hasta escrita de los docentes comparten las mismas características que la de los estudiantes. En este sentido creemos que, este aspecto está estrechamente relacionado con la gestión educativa, principalmente con la gestión de recursos que debería garantizar la formación y capacitación de los recursos humanos destinados a la enseñanza del castellano como segunda lengua.

CAPITULO V

CONCLUSIONES

Todo poder, debe estar en manos del pueblo. Y ese pueblo, debe tener: Libertad, Igualdad de oportunidades y clara conciencia democrática.²⁶

Los cambios pedagógicos, capacitación docente, creación de materiales didácticos específicos para la enseñanza y el aprendizaje del CL2, por sí solos, no son la solución para mejorar la calidad educativa si actúan de manera aislada. La implementación de las reformas para el área de CL2 requiere de una visión de carácter sistémico, pues en ello intervienen diversos factores que hacen a una unidad o núcleo educativo.

En la siguiente página, el cuadro representa el carácter sistémico que subyace a las conclusiones a las que arribamos. En el cuadro resumimos las principales evidencias en materia de interacciones e influencias que la gestión educativa ejerce sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua.

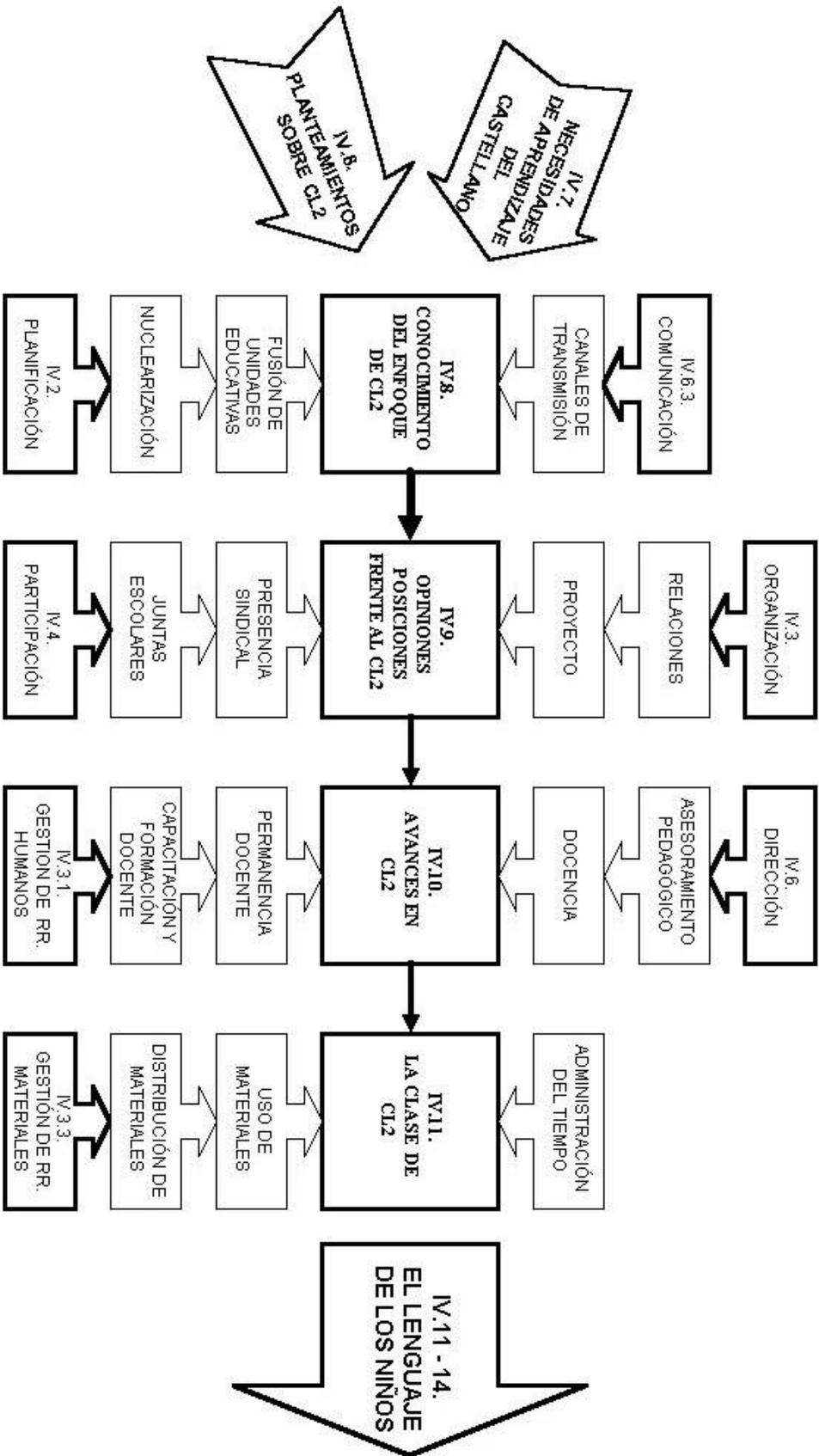
Gestión Educativa

De acuerdo con Sander (1996) en Bolivia, y principalmente en el núcleo estudiado, continúan latentes los procesos de gestión basados en un tradicional carácter normativo y tecnocrático despreocupado por la dimensión humana, donde existe una carencia de atención a la interacción entre la dimensión humana y la dimensión institucional y restringida por los problemas estructurales mayores de la educación.

La gestión educativa en este núcleo, a cuya cabeza está el director, se limita a responder a las normas, pautas y demandas burocráticas formales de la administración distrital o central marcadas de formularios, libretas, etc.; es decir, no se percibe una interrelación entre los aspectos administrativo, pedagógico y comunitario. Por esto, la gestión educativa no prioriza aún la respuesta a las necesidades educativas individuales y sociales de comunidad o comunidades donde están instaladas las unidades educativas. Entre estas necesidades, una de las más principales para esta región es el aprendizaje del castellano.

²⁶ Leyes, Elena 1989. Meditaciones. Texto Escolar Oficial. La Paz. Pag. 11.

LAS INFLUENCIAS DE LA GESTIÓN EDUCATIVA EN EL CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA



ELABORACIÓN PROPIA, 2000

Demandas de aprendizaje del castellano

La comunidad de Cutusuma; los padres de familia, autoridades comunales y escolares y niños expresan la necesidad de un mejoramiento de la calidad educativa y con mayor énfasis en la enseñanza del castellano. A pesar de que esta preocupación es compartida por el sistema educativo nacional desde donde se plantea la enseñanza y el aprendizaje del CL2, la escuela no está respondiendo satisfactoriamente.

Planteamientos sobre la enseñanza y el aprendizaje del CL2

Desde la RE se plantea la EIB de mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas y el aprendizaje del CL2. Pero, en este núcleo aún los frutos en términos del aprendizaje del castellano son reducidos. Para aplicar favorablemente los planteamientos del nuevo enfoque de CL2, se requiere del conocimiento de los mismos por parte de los actores de la comunidad educativa (directivos, docentes, padres de familia, autoridades, etc.). Este conocimiento es limitado en vista de la poca efectividad de los canales de socialización de la información.

Conocimiento del enfoque de CL2 - Comunicación

En materia de CL2, la comunicación desde los espacios decisionales superiores del Ministerio, en el núcleo y en la unidad central tiene una forma de transmisión (ideas, consignas, órdenes, etc.) unilateral. Esta forma de comunicación no genera una retroalimentación que efectivice y estimule la participación de los actores y la relación entre éstos. Tampoco permite conocer y compartir las inquietudes, los problemas, las metas de la institución escolar y comunidad.

En el aula, el aprendizaje del castellano se ve aún más afectado puesto que, la base para un buen proceso de enseñanza y aprendizaje es la comunicación, pero una comunicación recíproca. La carencia de este tipo de comunicación está provocando que el enfoque comunicativo del CL2 se esté entendiendo y reduciendo a la separación de lenguas y, en su forma oral, al circuito de pregunta – respuesta, pero no está desarrollando los otros aspectos referentes al aprendizaje significativo, situado e instrumental.

Planificación - CL2

Este núcleo, carece de un proyecto educativo de núcleo y la planificación no contempla la enseñanza y aprendizaje del CL2. En general, ésta carece de la realización de un diagnóstico de la situación, planteamiento de objetivos, previsión de

los recursos, determinación de los tiempos de ejecución, definición de indicadores de control y monitoreo de su ejecución, ni parámetros de evaluación. En este sentido, tampoco se observan alternativas o soluciones a los problemas que estarían obstaculizando el cumplimiento de lo establecido en materia de CL2.

La planificación reducida y hecha para la gestión 2000, su ejecución y evaluación en el núcleo influye directamente en la parte académica en general y, con más razón, en la implementación y avances en materia de CL2, el cumplimiento de lo planificado carece de un sistema de seguimiento y control. Además, esta planificación sólo contempla a la unidad central y no así a su seccional. Por esto, afecta no simplemente a la institución como tal, sino, principalmente, al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje del CL2, el cual está tendiendo a un retroceso hacia las prácticas tradicionales de énfasis en la lectura y escritura desde el primer año. A su vez, esta planificación es afectada por la nuclearización y la fusión de unidades escolares que generan la centralización de la gestión educativa en la unidad central.

La unidad central cuenta con mayores atenciones en relación a la seccional. Esta unidad es el centro donde se realizan todo tipo de actividades de núcleo, donde llegan los materiales didácticos, las visitas de autoridades educativas y otros.

Gestión de Recursos Humanos- Formación en CL2

Los recursos humanos con los que cuenta este núcleo son bilingües aimara – castellano. No obstante, ellos, en su mayoría, carecen de un conocimiento de los planteamientos acerca del CL2. El director, el asesor y los docentes tienen una formación profesional que no contempló el ámbito de la enseñanza y aprendizaje del CL2, sino más bien, el de la enseñanza del castellano puesto que se restringe a la unidad central y con una visión normativa y gramatical. Por esta razón, ellos enfatizan la lectura y escritura en castellano desde los primeros cursos. Esta falencia responde al perfil del docente con el que cuenta el núcleo y dificulta el avance de los procesos de enseñanza y aprendizaje del CL2, provocando el retroceso en los mismos. Este factor está relacionado también con la capacitación docente.

Gestión de Recursos - Capacitación Docente en CL2 - Avances en CL2

Los conocimientos que tienen los docentes en relación a CL2 son producto de algunos cursos o seminarios a los cuales algunos de ellos asistieron. Las estrategias pedagógicas y las actividades desarrolladas por algunos docentes en las clases de CL2, son producto de la capacitación específica en CL2. El desconocimiento de otras

estrategias y la predisposición profesional para ejercitar ciertos cambios en las prácticas pedagógicas en este ámbito, también son producto de la carencia de una red de trabajo mancomunado entre los actores de la comunidad, principalmente entre docentes.

Las falencias o dificultades en el plano de CL2 tienen directa relación con la gestión de los recursos en general y, sobre todo, con la capacitación de los recursos humanos en CL2 y el uso de recursos materiales.

En la escuela de Cutusuma, en el ámbito del CL2 se ha capacitado a docentes, proveyéndoles de algunas técnicas didáctico-pedagógicas que éstos empleaban en sus prácticas áulicas. No obstante, existe una carencia de una forma concreta de estimular el trabajo docente en castellano como segunda lengua y, por otra parte, ni la misma comunidad ni el Ministerio de Educación están logrando garantizar la permanencia de los profesores capacitados en la misma unidad educativa por el tiempo necesario para consolidar en los niños el aprendizaje básico de la segunda lengua. Consideramos que se reproduce lo que Tedesco (1992) denomina el igualitarismo en el tratamiento al personal docente y que continúan con el rol de ejecutores de instrucciones emanadas por autoridades superiores, carentes de elementos orientadores de dicha ejecución. Es decir, los profesores no desarrollan una autonomía profesional a la que hace referencia este autor.

Movilidad Docente - CL2

A pesar que la administración central establece la inamovilidad de los docentes durante el año escolar, la movilidad docente continúa siendo uno de los factores fundamentales para el desconocimiento y las incomprensiones con respecto a los planteamientos de la RE y CL2 por parte de éstos. Los docentes son objeto de cambio cada año, ya sea por decisión propia o por decisión de la comunidad. Esto limita el proceso de continuidad y seguimiento, sobre todo a los docentes que recibieron algunos cursos de capacitación en CL2.

Estos cambios constantes de docentes, acompañados de sus incomprensiones con respecto al CL2 claramente repercuten en las clases puesto que los docentes, sobre todo los nuevos, continúan con sus prácticas áulicas tradicionales producto de su formación en las normales. Esto significa una regresión para el núcleo y la unidad central en materia de CL2. Entonces, la movilidad docente responde a una gestión de recursos no bien planificada y normada; además, las autoridades locales actualmente están influyendo considerablemente sobre la permanencia de los docentes.

El sindicalismo y los bajos salarios continúan influyendo en la implementación de las reformas e innovaciones educativas en general y, de manera específica, en el CL2, debido a que para los docentes trabajar en EIB y CL2 significa destinar mayores esfuerzos a esta área sin recibir reconocimiento alguno por ello.

Organización - Participación - Castellano como Segunda Lengua

A través de sus mecanismos de participación, la Reforma Educativa genera espacios muy interesantes para la inclusión de nuevos actores en el quehacer educativo. No obstante, la participación de la comunidad representada por sus autoridades, las juntas escolares, en su mayoría monolingües aimara hablantes, es aún reducida. Las juntas escolares desconocen los planteamientos referentes a la EIB y castellano como segunda lengua y, por lo tanto, carecen de elementos para apoyar y actuar en este ámbito. De ahí que, los directivos de la Junta Escolar cumplen con la función de controlar la asistencia de los profesores y el bienestar de los niños pero no asumen su papel en la construcción curricular.

La participación de los padres de familia es escasa en cuanto a apoyo a la acción educativa de sus hijos. Esta participación se ve más conflictuada por las concepciones de los docentes, quienes pretenden forzar a los padres de familia a apoyar a los niños desde su casa. Para esto atribuyen a los niños ciertas obligaciones o tareas que deben cumplir en casa con la ayuda de sus padres. Estas actividades, más allá de ser cumplidas, afectan el avance del CL2, debido a que los padres no pueden brindar el apoyo necesario para acompañar a sus hijos en el aprendizaje del castellano, su nivel de escolaridad, el empleo preferente del aimara, el reducido tiempo del cual disponen no les permite cumplir con este rol.

Relaciones - CL2

Los planteamientos para el CL2 recomiendan que los procesos educativos se realicen en un ambiente psicológico y socialmente adecuado para facilitar la participación de los estudiantes en el proceso de construcción de sus conocimientos. No obstante, la participación de los estudiantes tanto dentro como fuera del aula está condicionada por la carencia de una cultura de planificación de las clases y las relaciones entre docentes y estudiantes. En el aula tiene vigencia el autoritarismo docente que busca el orden y la disciplina, de allí que el ambiente psicológico no es el óptimo.

El clima organizacional, referido a las relaciones sociales establecidas al interior de la organización y de ésta con la comunidad, demuestra una carencia de trabajo en

equipo. Por el contrario, muestra una preferencia por intereses individuales y heterogéneos, y la relación entre los distintos actores se desarrolla dentro de un plano formal de cumplimiento de normas y disposiciones emanadas de autoridades superiores.

Dirección - Castellano como Segunda Lengua

A nivel microsistémico, la Reforma Educativa plantea la descentralización que favorece el empoderamiento local. Sin embargo, el núcleo educativo registra una serie de características deficitarias; entre ellas, está la incapacidad y falta de autoridad del director, quien motivado por la improvisación y falta de capacitación especializada, enfrenta conflictos con los docentes y padres de familia en el cumplimiento de su función, sobre todo a nivel de CL2 y su orientación. Además, existe una insuficiencia en los servicios de monitoreo y evaluación que orienten la ejecución de las actividades tanto académicas como administrativas en el núcleo.

La clase de Castellano como Segunda Lengua

La clase de castellano como segunda lengua, el 2000, no muestra mayores signos de avance, más bien, tiende a un retroceso con respecto a 1998 y 1999. Este retroceso responde a los factores de formación, de capacitación, de permanencia docente, de disposición de los recursos materiales, entre otros.

Los docentes que asistieron a algún curso o taller de capacitación en castellano como segunda lengua muestran en sus clases ciertas actividades pedagógicas que se orientan hacia el uso del castellano en una situación comunicativa y, para ello, desarrollan ciertas estrategias pedagógicas que se ven limitadas por no existir continuidad en este ámbito debido a la movilidad docente. Mientras que, los docentes nuevos continúan con la enseñanza del castellano con la visión normativa y gramatical centrada en la lecto-escritura mecánica. Por otra parte, no se evidencian rincones de aprendizaje para el CL2.

Gestión y Uso de los Materiales en Castellano como Segunda Lengua

La Reforma Educativa ha destinado grandes esfuerzos a la elaboración y producción de materiales didácticos específicos para el área de castellano como segunda lengua. Estos materiales son diversos y muy interesantes y podrían significar un gran apoyo para los docentes y estudiantes en las clases de CL2. Sin embargo, la deficiencia en la gestión de los recursos materiales no está garantizando la distribución ni la disposición

de los mismos a los docentes. Esto influye de manera determinante en el cumplimiento y avances en materia de castellano como segunda lengua, puesto que los docentes ven los materiales didácticos como los únicos instrumentos para llevar adelante esta tarea.

El uso de los distintos materiales en las clases de castellano como segunda lengua está sujeto a la gestión de los recursos materiales y a la capacitación docente para hacer uso de estos nuevos materiales en el proceso de enseñanza y aprendizaje del castellano. La gestión de los recursos materiales no está garantizando la buena y oportuna distribución de los materiales desde la administración central hasta el aula y tampoco está dando a conocer las formas, cualidades y potencialidades del uso de estos materiales en aula.

Uso de Lenguas

El plantel docente de este núcleo es bilingüe aimara - castellano y los estudiantes, en su mayoría, son monolingües en aimara. Ante estas características sociolingüísticas con predominio monolingüe aimara de los estudiantes, los docentes hacen uso preferencial del aimara en aula con la intención de asegurar la comprensión por parte de los estudiantes. Por esto, los docentes acuden a la alternancia de ambas lenguas y/o traducción como una estrategia de comunicación. Por su parte, los estudiantes muestran algunos avances en el uso del castellano oral y, de alguna manera, en el escrito que, van desde palabras sueltas hasta construcciones gramaticalmente complejas.

El Castellano Hablado

El escaso castellano hablado en la comunidad de Cutusuma es una variedad regional. Este mismo castellano es hablado por los docentes del núcleo, es decir una variedad regional paceña que, presenta divergencias a nivel fonológico, morfológico y sintáctico, respecto al "estándar", tal como plantea Mendoza (1991 y 1992). El estudiante aprende este castellano en la escuela con la ayuda de sus docentes y, fuera de ella, con un escaso apoyo de algunas personas hablantes de esta lengua y los medios de comunicación.

El castellano de los estudiantes es, en un principio, limitado a palabras sueltas, estructuras sintácticas simples y con mezclas de ambas lenguas (aimara - castellano). Este castellano, a pesar de sus características divergentes, es un instrumento que permite la comunicación a sus usuarios.

Educación Intercultural Bilingüe

Los actores de la comunidad educativa y comunidad de Cutusuma muestran grandes confusiones e inseguridades respecto a la EIB, puesto que carecen de conocimiento y entrenamiento en este ámbito y, aunque cuentan con ciertos materiales específicos para la enseñanza y aprendizaje del CL2, éstos no tienen conocimiento acerca del uso de los mismos.

Esta insuficiencia en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje del castellano provoca reacciones de rechazo hacia este tipo de educación por parte de los actores y, principalmente de los padres de familia, quienes ven a la EIB como la enseñanza y aprendizaje en y del aimara.

Las conclusiones que presentamos pueden parecer centradas sólo en los aspectos negativos, falencias, dificultades o errores. Sin embargo, debemos expresar que ellas surgen exclusivamente de los datos presentados y que nuestra intención es presentarlas tal como surgen. No tenemos la mínima intención de negativizarlas, sino más bien, enfocando estos aspectos, pensar en la soluciones y mejoras futuras para apoyar el avance de la Reforma.

Somos conscientes de que la Reforma Educativa tiene seis años de vigencia desde su aplicación y, aunque plantea innovaciones muy importantes para los procesos de enseñanza y aprendizaje, los resultados aún no muestran muchos avances favorables. Sin embargo, es necesario poner en claro que los cambios sustanciales toman su tiempo, sobre todo si afectan a instituciones. Las instituciones cuentan con personas que tienen formas de pensar, experiencias diversas, prácticas cotidianas, ideologías, actitudes, intereses, necesidades y expectativas construidas durante varios años de labor educativa que pueden dificultar procesos innovativos.

Por esto, como hemos observado, los aspectos referidos a la gestión y a la enseñanza y el aprendizaje del CL2 significan un aporte crítico para encontrar soluciones posteriores que puedan mejorar la calidad educativa.

CAPITULO VI

SUGERENCIAS

Nunca pongas en duda que un pequeño grupo de ciudadanos preocupados y comprometidos puedan cambiar el mundo; de hecho, es lo único que lo ha cambiado.²⁷

Gestión

La dinámica socio-económica, política y cultural a nivel nacional y mundial exige cambios constantes a los sistemas educativos, y entre ellos está la necesidad de asumir una gestión educativa que fortalezca los procesos de organización y funcionamiento administrativo, curricular y comunitario basados en una visión integral para obtener mejores resultados en el proceso educativo. Por tal razón, la administración central, regional y local deben lograr que la gestión educativa garantice entre otras cosas: la apertura institucional, elasticidad o flexibilidad para adoptar soluciones alternativas y diferenciadas, horizontalidad que permita coordinar iniciativas y actuaciones, colectividad, autonomía, creatividad para reducir la rigidez, verticalidad, dependencia y repitencia aún vigentes.

La Dirección Distrital y la Dirección de Núcleo deben lograr que la gestión educativa pedagógica e institucional centre su atención en la dimensión humana y flexibilice su carácter normativo. Para esto, se requiere que la interacción entre la dimensión humana e institucional se efectivice mediante espacios adecuados de comunicación como talleres, reuniones, cursos, encuentros y visitas sistemáticos que garanticen la interacción entre los actores de la unidad educativa y núcleo y la comunidad.

Planificación

Para efectivizar la planificación como una acción directiva fundamental para el funcionamiento de cualquier organización, el Ministerio de Educación debe programar espacios de información y sobre todo de capacitación que incluyan a todos los actores de la comunidad educativa y comunidad en general. Puesto que, de seguir así, continuará el resquebrajamiento de la organización educativa, el mal funcionamiento institucional y, principalmente, la desorientación general en el núcleo educativo.

²⁷ Margaret Mead. Citado en: Wayne W. Dyer 1992. Tus zonas mágicas: cómo usar el poder milagroso de la mente. Barcelona: Grijalbo. Pag. 377.

Para que la gestión educativa en un núcleo sea de calidad, la Dirección Distrital y de Núcleo deben desarrollar los procesos de diagnóstico, evaluación y definición de objetivos que garanticen el desarrollo institucional. Para esto, deben involucrar a todo el equipo que compone el núcleo para buscar soluciones y lograr mejorar la calidad educativa de manera conjunta.

La planificación a realizarse, sea ésta a largo, mediano o corto plazos deberá necesariamente contemplar los aspectos referentes al CL2 que plantea la Reforma Educativa y la Educación Intercultural Bilingüe. Para esto, tanto la Dirección Distrital como la Dirección de Núcleo deben prever los recursos humanos y materiales necesarios para su implementación. Además, para cumplir los objetivos planteados y lograr los resultados esperados, se debe considerar los parámetros y las personas encargadas de hacer el seguimiento, monitoreo y evaluación de la ejecución tanto en el proceso como en su etapa final.

Gestión de Recursos Humanos

Para lograr avances en materia de enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua, se tendrá que reorientar las formas de gestión de los recursos en general desde el Ministerio de Educación. El Estado debe establecer y garantizar el cumplimiento de modelos de calidad para los cursos de formación de docentes con la certificación correspondiente.

Es decir, primero, la gestión de los recursos humanos deberá considerar seriamente la formación, el reclutamiento, la capacitación, la promoción, el reconocimiento y la remuneración a los docentes que trabajen en esta área como especialidad. Segundo, la Dirección Distrital y de Núcleo deberán garantizar la permanencia docente, por lo menos, en un periodo de cinco años, en una unidad educativa determinada. Y tercero, deberán encontrar formas de reconocimiento o remuneración a los docentes que cumplan con la función de la enseñanza del CL2. Estos tres puntos, principalmente el segundo y el tercero, deberán estar enmarcados en un proyecto estratégico concreto que permita la orientación, monitoreo, seguimiento y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje del CL2.

Los centros educativos deberán asumir mayor autonomía y sus integrantes deben diseñar los mecanismos de autodirección. En este sentido, los docentes que trabajan en las distintas unidades del núcleo tendrán que adoptar estrategias que amplíen las oportunidades de capacitación a nivel local y regional conformando una red de apoyo académico que les permita socializar, compartir y retroalimentarse a partir de sus

conocimientos, experiencias, dificultades y fortalezas en materia de CL2. Para esto, los espacios ya conocidos como talleres, seminarios y cursos deben enfatizar el componente práctico-reflexivo.

Organización - Relación - Participación - CL2

La administración central desde el Ministerio de Educación debe agotar los esfuerzos necesarios para, a partir de diálogos permanentes, lograr consensos mediante la concertación con los actores principales del ámbito de la educación (organizaciones diversas, investigadores educativos, docentes, personal directivo y administrativo, padres de familia, medios de comunicación) que permita un seguimiento y correcciones que amerite el proceso de implementación de la RE.

Consideramos que la participación y los mecanismos de control social son fundamentales para un buen funcionamiento de una institución educativa, ya que la responsabilidad de los centros educativos ahora depende más de la comunidad que del Estado. Por esto, será necesario que el Ministerio de Educación encuentre la mejor forma de hacer conocer a los actores sus derechos y obligaciones respecto a la escuela y su funcionamiento. Se podrían efectivizar los talleres, cursos o charlas como canales efectivos de socialización de los planteamientos de la Reforma Educativa con referencia a los mecanismos de participación.

Ante esta situación, consideramos que una definición y delimitación de las funciones de los actores es imprescindible, puesto que ni el núcleo ni la unidad central cuentan con documentos como los manuales de funciones que determinen las funciones de cada uno de los actores en la comunidad educativa.

Hasta ahora, el Ministerio de Educación ha confiado a los directores y asesores la misión de facilitar la participación, sobre todo de las juntas escolares pero, éstos no muestran, en la práctica, muchos deseos de llevar a cabo esta tarea. Por esta razón, se debe pensar en otras formas de socialización que permitan garantizar la cooperación entre los integrantes de las comunidades educativas como una condición necesaria para lograr la eficiencia y la calidad educativa. Para esto, el aporte de otras organizaciones no gubernamentales podría ser fundamental.

Consideramos que la búsqueda de culpables no es una salida a esta problemática, más al contrario, ahonda más las dificultades. Por esta razón, creemos que la búsqueda más bien debe orientarse a unificar los esfuerzos y configurar una red de relaciones y apoyo que, permita compartir y socializar los conocimientos y

experiencias que tienen los distintos actores, principalmente aquellos que tuvieron la oportunidad de asistir a algunos cursos de capacitación en CL2.

Dirección - Coordinación - Castellano como Segunda Lengua

El director de núcleo, como la autoridad máxima, deberá garantizar el buen funcionamiento de la organización para satisfacer las necesidades, intereses y expectativas institucionales y comunales. Para lograr esto, deberá planificar con la participación de todos los actores un proyecto concreto que incluya la enseñanza y aprendizaje del CL2, el cual debe dirigir, orientar, supervisar, monitorear y evaluar constantemente desde la planificación hasta la ejecución.

Los efectos de la buena coordinación podrían significar grandes beneficios para la organización educativa tanto a nivel de institución como personal. Como Ciscar y Uría (1988:211) expresan: "Los efectos que se derivan de la coordinación benefician enormemente al centro. Uno de ellos es conseguir para los miembros de la organización de grupo o equipo que se manifiesta cuando los individuos utilizan al hablar el pronombre 'nosotros' en vez de 'yo'. Por otro lado, también se manifiesta un 'sentimiento de pertenencia' a la organización que facilita un ritmo y armonía en el trabajo". En el caso del núcleo que estudiamos, donde el trabajo es individual y donde es frecuente escuchar el "yo", será fundamental crear este sentimiento de equipo y pertenencia a través de la buena y constante coordinación basada en una comunicación fluida entre todos los actores.

Comunicación - Castellano como Segunda Lengua

El Ministerio de Educación debe efectivizar los canales de comunicación mediante espacios de interacción reflexiva que permitan una retroalimentación entre los emisores y receptores de los diferentes planteamientos e innovaciones, experiencias, falencias, dificultades referentes al CL2, así como de la misma EIB.

Los talleres específicos en CL2 pueden ser los canales efectivos de comunicación, pero éstos deben ser prácticos, demostrativos y reflexivos y que además contemplen los componentes de planificación y evaluación.

Clase de Castellano como Segunda Lengua - Uso de Lenguas

El docente de castellano como segunda lengua debe estimular al máximo la verbalización en castellano a través de juegos de roles, escenificaciones, situaciones comunicativas significativas, adivinanzas, poemas, para facilitar el desarrollo de la

lengua oral que favorecerá posteriormente el aprendizaje de la lengua escrita. Es decir, debe incentivar el aprendizaje de la segunda lengua a través de procesos naturales sin necesidad de acudir a la traducción constante.

El docente debe asegurar que exista un ambiente adecuado en la clase de CL2 para que el alumno se sienta tranquilo y motivado para participar en castellano. Es decir, más allá del cumplimiento de ciertas formalidades administrativas del docente o de tareas del estudiante, el docente debe considerar el factor afectivo como un aspecto de suma importancia para la enseñanza y el aprendizaje de esta lengua o de cualquier otra lengua o tema.

Gestión y Uso de Materiales

Desde el Ministerio de Educación se debe efectivizar la distribución de los materiales creados en materia de CL2 y garantizar no sólo su llegada al aula sino, principalmente, su uso en ella. Para lograr esto, esta distribución tendrá que estar acompañada de un taller de explicación y socialización de las formas y estrategias de uso de los mismos que permita a los docentes aprovechar favorablemente de estos materiales.

Estamos de acuerdo en que se provea de ciertas guías o pautas, no solamente para las prácticas pedagógicas en el aula de CL2, sino también para las posibilidades de uso de los vastos materiales con los que se cuenta esta área. Estos materiales serían más beneficiosos y mejor aprovechados si se los acompañara de ciertos inventarios de posibles actividades sugeridas para las clases y la aclaración de la relación de los distintos materiales y sus posibilidades de combinación.

El castellano hablado

La enseñanza y el aprendizaje del CL2 es de vital importancia para los pueblos indígenas de Bolivia. El castellano, además de su prestigio social, es la lengua instrumento de comunicación tanto a nivel nacional como internacional. Por esta razón, se debe garantizar a los pueblos indígenas la posibilidad de comunicarse con otras culturas, y mejorar su calidad de vida, a través de este instrumento de comunicación sin desmerecer sus lenguas propias.

En este sentido, será de trascendental importancia la inclusión de las variantes regionales, entre ellas el castellano paceño, en los planteamientos, materiales, capacitaciones. De la misma manera, se debe hacer conocer la existencia de las

variedades del castellano tanto a los docentes como a los estudiantes durante los procesos pedagógicos.

También será de gran importancia, a través de los cursos, talleres, seminarios, generar conciencia acerca de la importancia de la variedad de castellano que maneja el docente. Consideramos que las inseguridades en el uso del castellano que enfrenta el docente deben ser reducidas brindándoles la confianza necesaria para el uso de su variante como instrumento de comunicación e instrucción. Esto debe estar reflejado tanto en los materiales como en las capacitaciones.

Esperamos que estas sugerencias sirvan de pautas para futuras mejoras que busquen elevar la calidad educativa para los pueblos indígenas y población en general. Hemos tratado de presentar tanto los datos, los resultados, las conclusiones como las mismas sugerencias de la manera más real y concreta posible. Estamos conscientes de que este trabajo puede motivar susceptibilidades en el lector, pero también estamos seguros de que, decir la verdad, no hace daño a nadie, sino más bien, permite centrar su atención sobre los aspectos referidos.

Educación Intercultural Bilingüe

En vista de que la mayoría de los estudiantes tiene como lengua materna el aimara y requieren el aprendizaje del castellano, la enseñanza a través del aimara como lengua instrumental favorecerá el desarrollo de sus habilidades cognitivas y lingüísticas que coadyuvarán al proceso de enseñanza y aprendizaje del castellano, lengua que la mayoría de los estudiantes apenas balbucea. Para esto, la gestión educativa desde la dirección de núcleo debe garantizar el cumplimiento de la EIB y no así la castellanización.

Los docentes en este núcleo, en su mayoría, son bilingües activos cuya lengua materna es el aimara. Este aspecto, apoyado por los elementos teóricos, prácticos de planificación y desarrollo de actividades pedagógicas y con los materiales necesarios puede viabilizar la enseñanza y el aprendizaje en aimara y también mejorar en CL2.

RESUMEN EN LENGUA AIMARA

Taqi aymara parliri kumuniraranakanxa kastillanu aru parlaña, qilqaña, ukhamaraki liyiña taqimayniwa munapxixa. Ukatwa yatiqaña utana yatichasiñapa mayipxixa. Reforma Educativa kamachinxaxa, qillqt'atarakiwa paya aruta yatiqaña ukakipkaraki yaticht'aña. taqi jaqinakaru qhitinakati yaqha kasta arunaka parlapki ukanakaru. Ukatwa aka Chukiyawu marka tuqinxaxa yatiña utanakanxa yatiqasisqaraqixaxa paya aruta: aymara ukhamaraki kastillanuta.

Suma Qhantati nuklyuxa Reforma Educativampiwa. Ukatwa wawanakaruxa yatichasiñapaxa aymara kastillanu arunakata suma yatiqañapataki. Aka nuklyunxa, jichhuranakanxa uka kasta yatichawixaxa janikiwa suma nayraru aptaskiti, inamayakiwa kunaymana suma pankanaka, kasitinaka, yaqha yänakampsa lurapxaraki. yatichirinakarusa kastillanu yatichañatakisa yatxat'ayapxarakiwa. Ukhamipansaxa, wawanakaxa janirarawa jichhakamaxa kastillanu arxa suma yatiqapkiti.

Yatiña uta p'iqt'irinakaxa: diriktura, asisura, yaqhanakampixaxa janiwa sumpacha sartayaña atipkiti uka kasta yatichawinakaxa. Ukatwa aka yatxatawxaxa lurthaxa, uñañataki kuna apnakawinakaxa jani walt'aykixaxa uka kastillanu yatichawinxaxa ukanaka.

Aka yatxatawi lurkasaxaxa waljaxa irnaqawinakawaxa uñaqiphaxa, ukatawaxa kunaymana janwali lurawinakwaxa jiqhathaxa. Amtawinakaxa, p'iqt'awinakaxa, aruskipawinakaxa, mayacht'asixaxa irnakawinakaxa, ukanakaxa janiwaxa suma nayraru aptatakiti. Kuntaxa nuklyunkirixaxa mayacht'asixaxa jaqinakaxaxa janiwaxa sumpacha yatipkiti ukhamaraki uñt'apkisaxa kunjamsaxa ukanakaxaxa luraña wakisixaxa taqixaxa ukanaka. Uka januñt'awinakaxaxa jarkt'iwaxa sumpacha kastillanu aru yatichawinakaruxaxa.

Ukanaka uñjasaxaxa iwxawinakwaxa qilqt'arakthaxa, iñachaxa uka yatichaña yatiqawinakaxa p'iqt'irinakaxa: Ministerio de Educación, Dirección distrital, Dirección de Núcleo, ukakipkaraki yatichiranakaxaxa ch'amacht'apxaspaxa sumpacha chiqancht'añataki wawanakana suma yatiqañapataki.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Aguirre, Adalberto Jr.

- 1992 "The Sociolinguistic Basis for Code Switching in bilingual Discourse and in Bilingual Instruction". En: Raymond Padilla y Alfredo Benavides. Critical Perspectives on bilingual Educational Research.. Tempe, Arizona: Bilingual Press. Pags. 70-92.

Albó, Xavier

- 1995 Bolivia Plurilingüe. Guía para planificadores y educadores. Volumen 1. UNICEF. Cuadernos de Investigación 44. La Paz-Bolivia: CIPCA.

Aldana V, Eduardo

- s/d Planeamiento Universitario. Santafé de Bogotá D.C.: Universidad de los Andes

Alvarado, Otoniel

- 1998 Gestión Educativa: enfoques y procesos

Baker, Colin

- 1993 Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo. Madrid: Edit. Cátedra.

Braslavsky, Cecilia y Gustavo Cosse

- 1996 Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. Trabajo preparado para PREAL/Santiago- DIALOGO INTERAMERICANO. Buenos Aires.

Casassus, Juan

- 1993 "¿Debe el Estado ocuparse de la educación? Análisis desde las dimensiones de la regulación y la legitimación. En: Proyecto Educativo de Educación en América Latina y el Caribe. Boletín 30. Santiago. Pags. 51-59.

Ciscar, Concepción y M^a Esther Uría

- 1988 Organización Escolar y Acción Directiva, Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Contreras, Manuel

- 1998 "Formulación, implementación y avance de la reforma educativa en Bolivia". En Ciencia y Cultura. Revista de la Universidad Católica Boliviana N° 3. Pags. 55-85.

Crawford, Alan y Herminia Cadenas

- 1996 "Métodos Comunicativos para la Adquisición de una Segunda Lengua". Los Ángeles: Universidad Estatal de California.

Ellis, Rod

- 1997 Second Language Acquisition. New York: Oxford University Press.

- Hamel, Rainer E.
- 1988 "Determinantes Sociolingüísticas de la Educación Indígena Bilingüe". En Signos. Anuario de Humanidades. Universidad Autónoma Metropolitana. Sede de Iztapalapa. Pags. 319-375.
- Iguñiz, Manuel y Claudia Dueñas
- 1998 Dos miradas a la escuela pública. Lima, Tarea.
- Lightbown, Patsy y Nina Spada
- 1993 How Languages are Learned. Oxford: Oxford University Press.
- López, Luis Enrique
- 1990 "Y ahora, ¿cuándo hablo en qué?" Alternancia idiomática en el desarrollo del proceso educativo bilingüe. Documento de trabajo. La Paz.
- 1993 Lengua. Materiales de Apoyo para la Formación Docente en Educación Intercultural Bilingüe volumen 2. UNICEF. La Paz.
- 1995 La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. Documento de trabajo. Seminario Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe en Antigua, Guatemala. Bolivia: Unidad de Apoyo y Seguimiento a la Reforma Educativa. Ministerio de Educación y Desarrollo Humano.
- 1998 ¿Dónde estamos con la enseñanza del castellano como segunda lengua en América Latina? (Ms.) Bolivia: PROEIB - Andes. UMSS - GTZ. Cochabamba.
- Martínez, Diego
- 2000 Gestión de proyectos sociales. Memoria de Curso Taller. Maestría en Educación Intercultural Bilingüe. Mención Planificación y Gestión. Cochabamba.
- McLauhghlin, Barry
- 1987 Theories of Second - Language Learning. London: Edward Arnold.
- Mena, Patricia, Hector Muñoz y Arturo Ruiz
- 1998 Identidad Lenguaje y Enseñanza en escuelas Bilingües indígenas de Oaxaca. Maestría en sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, unidad 201. Oaxaca: Universidad Pedagógica Nacional. Sistema de Investigación Regional "Benito Juárez".
- Mendoza, José G.
- 1991 El Castellano hablado en La Paz. Sintaxis Divergente. La Paz - Bolivia: Universidad Mayor de San Andrés, Facultad de Humanidades y ciencias de la Educación. Edit. Talleres gráficos de la Facultad de Humanidades.
- 1992 Gramática Castellana, con referencia a la variedad hablada en Bolivia. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Edit. Papiro.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes

- 1996 Guía Didáctica de Segundas Lenguas, para el Primer Ciclo de Educación Primaria. Viceministerio de educación Inicial, Primaria y Secundaria. Unidad Nacional de Servicios Técnicos. La Paz - Bolivia.

Ministerio de Desarrollo Humano

- 1995 Nuevos Programas de Estudio de la Reforma Educativa. La Paz: Reforma Educativa.

Muñoz, Héctor

- 1996 "Cambio social y prácticas comunicativas indoamericanas". En: L.E. López e I. Jung. (comp.) Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación. Madrid: Morata.

Palacios, Amelia y Carlos Gallardo

- 1993 Descentralización y gestión educativa. Lima: TAREA

PROEIB - Andes

- 1998 y 1999 "Los procesos de enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua en tres zonas lingüísticas de Bolivia: aimara, guaraní y quechua". Informes de los trabajos de campo. (Ms.) Cochabamba.

Rodríguez, Alfredo y Fabio Velásquez

- 1990 Municipios y Servicios Públicos: gobiernos locales en ciudades intermedias de América Latina. Edit. SUR. Chile.

Sánchez, Guillermo y Hugo Díaz

- 1998 Gestión Educativa. Lima: Foro Educativo.

Sánchez de Horcajo, J.J.

- 1977 La gestión participativa en la enseñanza. Madrid, Narcea.

Sander, Benno

- 1989 "Gestión y administración de los sistemas educacionales: problemas y tendencias". En: Perspectivas: revista trimestral de educación. Vol. XIX. Nº 2. 70. UNESCO. Pags. 243-260.

- 1996 Gestión Educativa en América Latina. Construcción y Reconstrucción del Conocimiento. Buenos Aires: Troquel.

Sanjinés, Erick

- 1996 Gestión Administrativa del Programa de Reforma Educativa. Secretaría Nacional de Educación. Subsecretaría de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. La Paz: ILDIS.

Schvarstein, Leonardo

- 1998 Diseño de Organizaciones. Tensiones y Paradojas. Buenos Aires: Paidós. Pag. 280.

- Sichra, Inge
1996 "Alternancia de Códigos: Funcionalidad de una estrategia comunicacional en un contexto intercultural". En: Ruth Moya (Ed.) Interculturalidad y Educación. Diálogo para la democracia en América Latina. Pueblos Indígenas y educación 45-46. Quito, Ecuador. Pags. 121-168.
- Spolsky, Bernard
1998 Sociolinguistics. Oxford Introductions to Language Study. Oxford: Oxford University Press.
- Sridhar, Kamal, K.
1996 "Societal multilingualism". En: Sandra Lee McKay y Nancy H. Hornberger, Sociolinguistic and Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press. Pags. 47-70.
- Tedesco, Juan Carlos
1992 Algunos aspectos de la privatización educativa en América Latina. Materiales para discusión. Lima: Tarea.
- UNESCO
1996 Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Lima: Tarea.
- UNICEF
1993 "Popular participation, mobilization and decentralization for education for all". En: Education for all. Nueva York. Pags.
- Williamson, Guillermo
s/d "Auto - Gestión y Co-Gestión Educativa: Reflexiones desde la culturalidad indígena". MECE/RURAL. Temuco: Universidad de la Frontera.
- Zúñiga, Madeleine
1989 Educación Bilingüe. Materiales de Apoyo para la Formación Docente en Educación Bilingüe e Intercultural. UNESCO - OREALC. Santiago de Chile.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Ander-Egg, Ezequiel
1995 Introducción a la planificación. Buenos Aires: Lumen.
- Caillods, Françoise y Neville Postlethwaite
1989 "Las condiciones de enseñanza y aprendizaje en los países en desarrollo" En: Perspectivas: revista trimestral de educación. Vol. XIX. Nº 2. 70. UNESCO. Pags. 181-204.
- Cohen, Louis y Laurence Manion
1994 Research Methods in Education. London and New York: Routledge.
- Eco, Umberto
1986 Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura. Barcelona: Gedisa.
- Grosjean, François
1982 Life with Two Languages: An Introduction to bilingualism. Cambridge: Harvard University Press.
- Hernández, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista
1998 Metodología de la investigación. Segunda edición. México, D.F. McGRAW-HILL.
- Lantolf, James y Gabriela Appel
1996 Vygotsky y la Investigación de Segunda Lengua. Traducción de Rose Marie Vargas. La Paz. (s/ed.)
- Larsen - Freeman Diane y Michael H. Long
1994 Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas. Madrid: Gredos.
- Liceras, M. Juana
1991 La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua. Madrid. Edit. SÍNTESIS.
1996 La adquisición de las lenguas segundas y la Gramática Universal. Madrid: Edit. SÍNTESIS.
- Limachi, Vicente
1996 L'influence du Substrat Aymara sur l'Espagnol: Village de Taca. Tesis de licenciatura. Carrera de Lingüística e Idiomas, Facultad de Humanidades, Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba.
- López, Luis Enrique
1989 "El bilingüismo de los unos y los otros: Diglosia y conflicto lingüístico en el Perú". En: Ballón y R. Cerrón Palomino (eds.): Diglosia Linguo-Literaria y Educación en el Perú. Lima CONCYTEC/GTZ. Pags. 91-128.

- 1993 Aprendizaje y enseñanza de castellano como segunda L2. Paquete curricular para formación y capacitación docente en materia de educación intercultural. Guatemala, C.A.: Comisión de Educación Intercultural.
- 1993 Lengua. Materiales de Apoyo para la Formación Docente en Educación Intercultural Bilingüe volumen 2. UNICEF. La Paz.
- López, L.E. e I. Jung
- 1989 "El castellano del maestro y el castellano del libro". En: L.E. López, I. Pozi-Escot y M. Zúñiga (eds.) Temas de lingüística aplicada. Lima: CONCYTEC-GTZ. 197-217.
- Richards, Jack y Theodore Rodgers
- Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Traducción española. Cambridge University Press, sucursal en España.
- Romaine Suzanne
- 1996 El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Schlemenson, Aldo, Silvia K. de Lejtman, Graciela Gonzáles et al.
- 1996 Organizar y conducir la escuela: Reflexiones de cinco directores y un asesor. Buenos Aires: Piados.
- Schlemenson, Aldo
- 1995 "La Escuela como organización". En: Organizar y conducir la escuela: Reflexiones de cinco directores y un asesor. Buenos Aires: Piados. Pags. 31-98.
- Stratford, B.D.
- 1989 Structure and Use of Altiplano Spanish. Tesis de Doctorado. University of Florida at Gainesville.

ANEXOS

ANEXO 1

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CS. DE LA EDUCACIÓN
PROEIB-ANDES MAESTRÍA EN EIB
MENCIÓN PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN

GUÍA DE ENTREVISTA - DOCENTES

NOMBRE:.....CARGO:..... TIEMPO DE SERVICIO:

- 1). ¿Qué entiende por Educación Intercultural Bilingüe?
- 2). ¿En qué consiste la enseñanza aprendizaje del castellano como segunda lengua?
- 3). ¿Cómo se está aplicando lo planteado en materia de castellano como segunda lengua hasta ahora en su clase?
- 4). ¿Qué dificultades ha observado o ha tenido en los procesos de enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua?
- 5). ¿Qué avances considera que se ha logrado en el plano de la enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua?
- 6). ¿Qué le parecen los planteamientos respecto a la enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua?
- 7). ¿Qué planteamientos referentes a la enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua se puede aplicar en el aula?
- 8). ¿Cómo llega usted a conocer las reformas y/o innovaciones educativas y administrativas?
- 9). ¿Quiénes les hacen conocer las reformas y/o innovaciones tanto administrativas como técnico - pedagógicas?
- 10). ¿Qué cambios considera Ud. que deberían hacerse para una mejor enseñanza y aprendizaje del castellano?
- 11). ¿Cuáles serían los mejores canales para la transmisión de las reformas o innovaciones desde el Ministerio de Educación hasta ustedes los profesores.?
- 12). ¿Cómo aplica usted lo establecido en cuanto a la enseñanza del castellano como segunda lengua?
- 13). ¿Qué aspectos de los alumnos se toman en cuenta en sus clases de castellano como segunda lengua para el aprendizaje del castellano?
- 14). ¿Qué aspectos se toman en cuenta de sus creatividades como docente desde la dirección, junta escolar, dirección distrital o Ministerio de Educación en cuanto a su forma de enseñar el castellano?
- 15). ¿Qué hace usted cuando sus alumnos mezclan las dos lenguas en sus conversaciones o respuestas?
- 16). ¿Cuándo usted tiene dificultades técnico - pedagógicas a quién acude?
- 17). ¿Cómo le apoya el Director en su trabajo?
- 18). ¿Cómo le apoya el Asesor Pedagógico en su trabajo?
- 19). ¿Existe una planificación previa al inicio del año escolar?
- 20). ¿Qué aspectos se planifican?
- 21). ¿Quiénes participan en la planificación?
- 22). ¿Existe un proyecto educativo en esta escuela?

GUÍA DE ENTREVISTA – DIRECTOR DISTRITAL

- 1). ¿Qué entiende por Educación Intercultural Bilingüe?
- 2). ¿En qué consiste la enseñanza aprendizaje del castellano como segunda lengua?
- 3). ¿Cómo se está aplicando lo planteado en materia de castellano como segunda lengua hasta ahora en la unidad educativa de Cutusuma?
- 4). ¿Qué dificultades ha observado o ha tenido en cuanto a enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua?
- 5). ¿Qué le parecen los planteamientos respecto a la enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua?
- 6). ¿En qué medida se aplican en esta unidad educativa estos planteamientos referentes a la enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua?
- 7). ¿Cómo llega usted a conocer las reformas y/o innovaciones educativas y administrativas?
- 8). ¿Cómo llegan a conocer los directores de núcleo y los profesores del distrito las reformas y/o innovaciones educativas y administrativas?
- 9). ¿Quiénes les hacen conocer estas reformas y/o innovaciones tanto administrativas como técnico - pedagógicas?
- 10). ¿Qué cambios considera Ud. que deberían hacerse para una mejor enseñanza y aprendizaje del castellano?
- 11). ¿Qué problemas de gestión y administración existen que dificulten la enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua?
- 12). ¿Cuáles serían los mejores canales para la transmisión de las reformas o innovaciones desde el Ministerio de Educación hasta ustedes los directores y profesores?
- 13). ¿En qué medida hace usted cumplir lo establecido en cuanto a la enseñanza del castellano como segunda lengua?
- 14). ¿Qué aspectos de los directores de núcleo, los asesores pedagógicos, los profesores y alumnos se toman en cuenta en las clases de castellano como segunda lengua para el aprendizaje del castellano?
- 15). ¿Cómo se toma en cuenta sus creativities como director distrital desde los directores de núcleos, profesores, juntas escolares, dirección departamental o desde el Ministerio de Educación en cuanto a su forma de dirigir el distrito educativo a su cargo?
- 16). ¿Qué hace usted cuando sus directores, profesores y alumnos mezclan las dos lenguas en sus unidades educativas y en sus clases?
- 17). ¿Qué dificultades de gestión y administración tiene usted?
- 18). ¿A quién acude para solucionarlos? ¿Y por qué?
- 19). ¿En que aspectos apoya usted a los profesores?
- 20). ¿En qué aspectos coordina usted con el Asesor Pedagógico y Director de núcleo de Cutusuma?
- 21). ¿Cómo participan las autoridades escolares y la comunidad en la dirección distrital y en la escuela?
- 22). ¿Existe una planificación previa al inicio del año escolar?
- 23). ¿Qué aspectos se planifican?
- 24). ¿Quiénes participan en la planificación?
- 25). ¿Existe proyectos educativos en este distrito escolar? ¿En qué consisten?

GUÍA DE ENTREVISTA – DIRECTOR DE NÚCLEO

- 1). ¿Qué entiende por Educación Intercultural Bilingüe?
- 2). ¿En qué consiste la enseñanza aprendizaje del castellano como segunda lengua?
- 3). ¿Cómo se está aplicando lo planteado en materia de castellano como segunda lengua hasta ahora en esta unidad educativa?
- 4). ¿Qué dificultades ha observado o ha tenido en cuanto a enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua?
- 5). ¿Qué le parecen los planteamientos respecto a la enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua?
- 6). ¿En qué medida se aplican en su unidad educativa estos planteamientos referentes a la enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua?
- 7). ¿Cómo llega usted a conocer las reformas y/o innovaciones educativas y administrativas?
- 8). ¿Cómo llegan a conocer los profesores las reformas y/o innovaciones educativas y administrativas?
- 9). ¿Quiénes les hacen conocer estas reformas y/o innovaciones tanto administrativas como técnico - pedagógicas?
- 10). ¿Qué cambios considera Ud. que deberían hacerse para una mejor enseñanza y aprendizaje del castellano?
- 11). ¿Qué problemas de gestión y administración existen que dificulten la enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua?
- 12). ¿Cuáles serían los mejores canales para la transmisión de las reformas o innovaciones desde el Ministerio de Educación hasta ustedes los directores y profesores.?
- 13). ¿En qué medida hace usted cumplir lo establecido en cuanto a la enseñanza del castellano como segunda lengua?
- 14). ¿Qué aspectos de los alumnos se toman en cuenta en las clases de castellano como segunda lengua para el aprendizaje del castellano?
- 15). ¿Cómo se toma en cuenta sus creatividades como director desde los profesores, junta escolar, la dirección distrital, dirección departamental o desde el Ministerio de Educación en cuanto a su forma de dirigir la unidad educativa?
- 16). ¿Qué hace usted cuando sus profesores y alumnos mezclan las dos lenguas en sus clases?
- 17). ¿Qué dificultades de gestión y administración tiene usted?
- 18). ¿A quién acude para solucionarlos? ¿Y por qué a esa persona?
- 19). ¿En que aspectos apoya usted a los profesores?
- 20). ¿En qué aspectos coordina usted con el Asesor Pedagógico?
- 21). ¿Cómo participan las autoridades escolares y la comunidad en la escuela?
- 22). ¿Existe una planificación previa al inicio del año escolar?
- 23). ¿Qué aspectos se planifican?
- 24). ¿Quiénes participan en la planificación?
- 25). ¿Existe un proyecto educativo en esta escuela?

GUÍA DE ENTREVISTA - ASESORES PEDAGÓGICOS

NOMBRE:CARGO:TIEMPO DE SERVICIO:

- 1). ¿Qué entiende por Educación Intercultural Bilingüe?
- 2). ¿En qué consiste la enseñanza aprendizaje del castellano como segunda lengua?
- 3). ¿Cómo se está aplicando lo planteado en materia de castellano como segunda lengua hasta ahora en esta unidad educativa?
- 4). ¿Qué dificultades ha observado o ha tenido en cuanto a enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua?
- 5). ¿Qué avances considera que se han logrado en el plano de la enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua?
- 6). ¿Qué le parecen los planteamientos respecto a la enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua?
- 7). ¿Qué aspectos le parecen aplicables para esta unidad educativa de estos planteamientos referentes a la enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua?
- 8). ¿Cómo llega usted a conocer las reformas y/o innovaciones educativas y administrativas?
- 9). ¿Cómo llegan a conocer los profesores las reformas y/o innovaciones educativas y administrativas?
- 10). ¿Quiénes les hacen conocer estas reformas y/o innovaciones tanto administrativas como técnico - pedagógicas?
- 11). ¿Qué cambios considera Ud. que deberían hacerse para una mejor enseñanza y aprendizaje del castellano?
- 12). ¿Qué problemas de gestión y administración existen que dificulten la enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua?
- 13). ¿Cuáles serían los mejores canales para la transmisión de las reformas o innovaciones desde el Ministerio de Educación hasta ustedes los directores y profesores.?
- 14). ¿En qué medida hace usted cumplir lo establecido en cuanto a la enseñanza del castellano como segunda lengua?
- 15). ¿Qué aspectos de los alumnos se toman en cuenta en las clases de castellano como segunda lengua para el aprendizaje del castellano?
- 16). ¿Qué aspectos de sus creativities y labores como Asesor Pedagógico aceptan y son tomadas en cuenta por los alumnos, profesores, junta escolar, la dirección distrital, la dirección departamental y/o el Ministerio de Educación?
- 17). ¿Qué hace usted cuando los profesores y alumnos mezclan las dos lenguas en sus clases?
- 18). ¿Cuándo usted tiene dificultades de gestión y administración a quién acude?
- 19). ¿En qué aspectos apoya usted a los profesores?
- 20). ¿En qué aspectos coordina usted con el Director de la unidad?
- 21). ¿Cómo participan las autoridades escolares y la comunidad en la unidad educativa?
- 22). ¿Existe una planificación previa al inicio del año escolar?
- 23). ¿Qué aspectos se planifican?
- 24). ¿Quiénes participan en la planificación?
- 25). ¿Existe un proyecto educativo en esta unidad educativa?

GUÍA DE ENTREVISTA - PADRES DE FAMILIA

NOMBRE: CARGO:.....TIEMPO DE SERVICIO:

- 1). ¿Qué entiende por Educación Intercultural Bilingüe?
- 2). ¿Conoce usted lo que dice la reforma educativa de la enseñanza y aprendizaje del castellano?
- 3). ¿Quién le hizo conocer?
- 4). ¿Cómo están enseñando el castellano los profesores en la escuela?
- 5). ¿Qué dificultades ha observado en cuanto al aprendizaje del castellano en sus hijos?
- 6). ¿Qué cambios considera Ud. que deberían hacerse para una mejor enseñanza y aprendizaje del castellano?
- 7). ¿Cómo participan ustedes en la escuela?
- 8). ¿Existen problemas entre la comunidad y la escuela?
- 9). ¿Qué hace el director en la escuela?
- 10). ¿Qué hace el Asesor Pedagógico en la escuela?
- 11). ¿Considera usted que los profesores están cumpliendo con sus funciones?
- 12). ¿Cuándo su hijo tiene dificultades en la escuela a quién acude?
- 13). ¿En que aspectos apoya usted a los profesores?
- 14). ¿Cómo apoya la alcaldía a la escuela?
- 15). ¿Cómo apoya el Director distrital a la escuela?
- 16). ¿Hacen alguna planificación antes de iniciar las clases?
- 17). ¿Participan ustedes en la evaluación del año escolar?
- 18). ¿Quién decide si los profesores deben quedarse o cambiarse?
- 19). ¿Para qué les convoca el Director a reuniones?
- 20). ¿Qué hacen las autoridades escolares?
- 21). ¿Se toman en cuenta los reclamos u opiniones que ustedes plantean en la escuela?

LISTA DE OPERADORES ORGANIZACIONALES

ESPACIO FISICO	¿Están las áreas distribuidas de acuerdo con los procesos? ¿El equipamiento está distribuido en lugares adecuados? ¿Se distribuye racionalmente los espacios según el número de alumnos, profesores, etc.?
TIEMPO	¿Son flexibles los horarios? ¿Se cumplen los horarios establecidos? ¿Existe tiempos previstos para trabajos individuales y/o grupales? ¿Existe una distribución adecuada del tiempo?
LENGUAJE	¿Existe un lenguaje común entre los actores? ¿Son claras las premisas impartidas por los diferentes niveles de decisión? ¿Existen palabras claves para esta organización en términos de plan, programa, proyecto, calidad, objetivos, etc?
DISTRIBUCIÓN DE LOS RECURSOS	¿Están racionalmente distribuidos los recursos humanos, financieros, materiales, etc.
PARTICIPACIÓN EN LA TOMA DE DECISIONES	¿Quiénes participan en las tomas de decisiones que afectan a la unidad educativa? ¿Se toma en cuenta la opinión de alumnos, profesores, padres de familia, autoridades escolares, autoridades comunales, etc?
DISTRIBUCIÓN DE LA INFORMACIÓN	¿Cuentan cada uno de los actores de la comunidad educativa y los distintos niveles de decisión, con la información necesaria para cumplir con su función?
SISTEMAS DE TRABAJO	¿Se trabaja individualmente? ¿Se trabaja en equipo? ¿Hay rotación en los cargos o trabajos?
SISTEMAS DE CONTROL	¿Están claros los canales sobre a quién rinde cuentas cada uno? ¿Hay estándares objetivos para ejercer el control? ¿Hay retroalimentación que siga a los controles ejecutados?
POLÍTICAS - NORMAS - PROCEDIMIENTOS	¿La unidad educativa tiene claras la visión y la misión? ¿Se cuenta con manuales de roles y funciones? ¿Tiene suficiente información cada actor de lo que de él se espera?
SISTEMA DE RECURSOS HUMANOS	¿Los sistemas de selección, inducción, capacitación, evaluación de desempeño, licencias, vacaciones, salud, etc., funcionan en el nivel impositivo o de negociación?
PRÁCTICAS GERENCIALES	¿Existe planeación? ¿La planeación funciona? ¿Hay seguimiento de los proyectos planificados y emprendidos? ¿Los directivos son claros al asignar tareas? ¿Existen lineamientos y orientaciones para la realización de las tareas? ¿El liderazgo de los jefes se basa en autoritarismo, capacidad de convicción, carisma?

Basado en Schwarstein, 1998.

TRANSCRIPCIÓN DE CLASE
SEGUNDO BÁSICO
PROF. WCH

PRODUCTOS DE LA COCINA (Título del tema)

(09:15 HRS. Inicio de la clase)

- Profesora: ¿qui cosa será esto? (muestra la figura de una papa)
- Alumnos: Chuqui,
- Profesora: No para cocinar siempre nos compramos en la ciudad ¿no ve? ¿Qui cosa es eso?
- Alumna: Nabo
- Profesora: Ah... ¿qui cosa habia sido?
- Alumna: Nabo.
- Profesora: Nabo, ya ahora otra cosa (y pasa a mostrarles la figura de un choclo) esto?
- Alumnos: Choclo
- Profesora: ¿Esto?
- Alumnos: Yucca,... yuca...
- Profesora: Yuca.
- Profesora: Y esto?
- Alumnos: Yuca (pero no es correcto)
- Profesora: Y estito ¿qui cosita será?
- Alumnos: Zanahoria.
- Profesora: Aver . . . aver... ya estan... ya estan... ya están encontrando su nombre
- Alumnos: Zanahoria,.. yuca..
- Profesora: Ustedes traen también en fiambre cocinado. No ve al solcito hay que colocarle no ve... el sol ya le está soleando, después cocinamos y bien dulce es no ve? (esta explicación realiza la profesora con la ayuda de indicaciones con sus manos) Nelson... ¿qui cosa será? (luego espera un buen momento, los alumnos permanecen en silencio es posible que no conozcan el producto que la profesora les muestra)... pueden o ¿no pueden?
- Alumnos: No... no... (otros niños mueven la cabeza en sentido de negación)
- Profesora: O yo les digo?... empieza con la letra "o" ya ... ya les estoy dando...
- Alumna: Dice algo que no la profesora no logra escuchar
- Profesora: ¿Ja?... no ahisito ya esta ... ya esta siempre. Ya han dicho papalisa pero no es pero... puede ser pero no es no podemos decir papalisa. ¿Qué cosa es?
- Alumnos: (permanecen en silencio)
- Profesora: (Insiste) nos cocinamos también...Incluso al horno sabemos llevar esto. ¿Qui cosa habia sido?
- Alumnos: Apilla (oca) (al parecer no recordaban o no sabían el nombre en castellano)
- Profesora: Pero en aimara decimos apilla no ve... en castellano
- Alumno: (El único niño en la clase responde) Oca.
- Profesora: Ah... ¿que cosa había sido?
- Alumnos: Oca.
- Profesora: ¿Después? (vuelve a mostrar otra figura)
- Alumna: Alberja
- Profesora: Alberja ya... ¿qui cosa había sido?
- Alumnos: Alberja
- Profesora: Y ¿esto? (muestra otra figura)... Hay para vender cortado... en amarillo, en dentro es amarillo, encima no es amarillo... ¿qui cosa será?
- Alumnos: laranja
- Profesora: (sin hacer corrección o responder continua) Este es para cocinar también es
- Alumnos: Nabo
- Profesora: No, no ve juntamente con nabo venden ¿no ve? En la ciudad en La Paz, hasta en Batallas venden eso eso venden, traen así (con las manos hace un círculo) redondos grandes ¿no ve?.
- Alumna: Mango
- Profesora: Mango es así (con la manos) pequeñito nomás pues.
- Alumna: Papaya.
- Profesora: No... yo les digo... ya están hablando... a ver Nelly a ver ¿qué cosa es... ja?
- Alumna: Sandía
- Profesora: No ve... adentro amarillo es no ve así (con las manos) grande hacen llegar no ve... al lao de Zorata traen no ve. Así (con las manos) grandes como pelotas así grandes no ve, después cortan y después venden por libras nomás no ve, pesan no ve, amarillo es... sus pepas así (con los dedos) grandes son no ve
- Alumna: Lichuga

Profesora: No... qui cosa es a ver eso a ver. ¿Que cosa es a ver...?

Alumna: Limón

Profesora: No, no es limón... qué puede ser a ver... Casilda ¿qui cosita es a ver?

Alumna: Naranja (quizá porque la figura no estaba muy clara, los alumnos viendo la figura no respondían)

Profesora: Yo les diré ya... o ¿no? les aviso o no les aviso.

Alumnos: (no responden)

Profesora: Se llama za...

Alumna: Sandía

Profesora: Zapa...

Alumnos: ... llo

Profesora: Zapallo ya... no ve que eso venden hartito en la ciudad no ve

Alumna: Zanahoria (una alumna distraída continuaba respondiendo así)

Profesora: Ahora todo esto ¿qui cosa será para ustedes?
(en ese momento acaba de llegar uno de los niños a la clase)

Alumnos: Zanahoria

Profesora: Ja?... no, no, no, todo esto aquí ya tengo eso (muestra todos los productos en una bolsa de plástico y extrayendo un tomate pregunta) ¿qué es esto?

Alumnos: Tomate
(La profesora mostrando los productos pregunta)

Profesora: Hemos visto...

Alumnos: Zanahoria... apilla...

Profesora: ¿En castellano?

Alumnos: Oca

Profesora: Ah... oca... hemos visto

Alumnos: Nabo

Profesora: Nabo no ve, ya eso ya hemos visto... después, ¿que más hemos visto?

Alumnos: Cebolla (continúa la profesora mostrando los productos uno por uno)

Profesora: Cebolla no ve, después...

Alumnos: Alberja

Profesora: Arveja... después

Alumna: Chuqui

Alumnos: Papa

Profesora: Ah... papa no ve... después qué más... falta no ve... ahora todo esto... qui cos será para ustedes (la profesora con la mano indica el título que había escrito en el pizarrón al iniciar la clase que decía, como si quisiera que sus alumnos lean, pero no parecían leer sus alumnos: "productos de la cocina") ¿para que sirve?

Alumnos: Para comer (la mayoría de los alumnos permanecen callados como si no entendiesen la pregunta o lo que la profesora quería que ellos respondiesen)

Profesora: Ah... para comer... aparte de eso... en qué... en donde utilizamos estas cosas a ver... Casilda... en donde estas cosas, ¿quiénes utilizan esto ¿ja? ¿quiénes utilizan esto? ¿para donde utilizamos, ja? ¿para qué? para votar, sino para que es para que es a ver (la profesora muestra la palabra "cocina") para ayudarles a responder.

Alumna: Para comer... para cocinar

Profesora: ¿Para qué había sido?

Alumna: Para cocinar...

Profesora: Ah... para cocinar no ve... ahora esto quines utilizan (los productos)?... quiénes compran más?(los alumnos se callan)... un chiquito... quien compra a ver... Rogelia esto ¿quién compra, todo esto?

Alumna: Mamá

Profesora: Ah... la máma compra de la feria no ve, ¿para qui cosa compran esto?

Alumnas: Nelly. Para cocinar (en voz baja)

Profesora: Ah... para cocinar dice la Nelly... Casilda ¿quien compra a ver esto? ¿Quiénes compran? digan pues todos vamos a hablar ¿quien compra a ver?

Alumna: La mamá

Profesora: La mamá compra no ve... ¿para qui cosa hemos dicho Casilda? ¿Para que cosa es... para jugar?...Papilo (un niño) ¿para que es esto? para jugar no ve o ¿no?

Alumnos: (se quedan callados, algunos sonrían...)

Profesora: Nelson... el Nelson me va hablar... ¿para qué cosa es esto?

Alumno: Nelson. Para cocinar (en voz baja)

Profesora: Ahora ¿quién ha comprado estas cosas?

Otra alumna: La mamá

Profesora: Ahora, con todo esto ¿qui cosa preparamos?

Alumna: Calto

Profesora: Ah... ahí está caldo dice... la sopa nos preparamos ¿no ve?

Alumnos: Si

Profesora: Estos son los productos para...

Alumnos: Cocina
Profesora: Para la cocina.. con esto todos los productos nos preparamos la comida no ve, estos son los más de nosotros ... alimentos, pero hay otras cosas más... Rogelia... no ve ... ¿qui cosa había sido? ¿qui cosa había sido ja? hemos dicho pues aquí... aquí ya hemos entrado no ve (muestra el título escrito en el pizarón) ¿qui cosa había sido todo eso?. .. Nelly... (nadie responde) hemos dicho productos... para la cocina ya... ahora atiendan... vamos a escribir de cada uno sus nombres, no en sus cuadernos (moviendo sus manos para que entiendan el sentido negativo moviendo de izquierda a derecha) en la pizarra ya (señala el pizarrón)... este ¿qué se llama?

Alumna: Zapallo
Profesora: Ah... zapallo... pero del más este nomás vamos a empezar ¿ya?... ya ¿esto?

Alumnos: Tomate
Profesora: Quién puede escribir su nombre del tomate díganme ya... ¿quién puede escribir? Ah quien puede escribir quien ya Nelly dice a ver a la Nelly vamos a mandar (dándole una tiza para que escriba en el pizarrón, y ella se prepara para colar en el pizarón las figuritas que anteriormente les mostró a los alumnos) tiza ya ahora vas a escribir ya (la alumna recibe la tiza y se aproxima al pizarrón, mientras la maestra pega la figura) a ver aquisito (señalando donde debe escribir) tomate esto toditos vamos a salir a escribir ya (mientras la niña empieza a escribir la palabra) todos vamos a salir no unito nomás ni dos todos tenemos que salir ya (mientras la alumna escribe todos se quedan mirando de callados) ya esta escribiendo piensen ustedes.... ¿Quien más puede escribir? ¿quen quen más puede? levanten la mano no van a tener miedo no hay que tener miedo "yo prosora" hay que decir pues... todos tenemos que escribir ya... ya la este ya ha escrito (la niña le devuelve la tiza a la maestra) ya otra quien puede escribir (la niña se va a su asiento) tomate (escrito en el pizarón por la niña) ¿estará bien esto? (señalando lo que la niña ha escrito) ¿quen puede escribir a ver? ¿quen, quen puede escribir pues? ¿Rogelia quieres?

Alumna: Rogelia. No...
Profesora: ¿Lidia?
Alumna: Lidia no
Profesora: Ya pues... así no vale, todos tenemos que escribir pues, ¿ya?... a ver Rogelia ven vas a escribir (invitándola a pasar con la tiza en mano)... La niña no se atreve... Nelson... o ¿estará escrito bien?... señalando a lo escrito "tomate". Está bien o ¿no? otro ¡quién puede escribir su nombre de esto?, (la profesora les muestra la figura de yuca) ¿qué se llama hemos dicho?

Alumna: Yuca
Profesora: Ah... yuca... yuca, a la Nelly le vamos a mandar ya, Sancalle le vamos a mandar (Nelly es una de las niñas que normalmente más ánimos de participación mostraba fuera de la clase, pero esta vez no quiso salir a escribir), (Nelly, mueve la cabeza en sentido de negación)

Alumna: (Nelly, mueve la cabeza en sentido de negación)
Profesora: Nelly ya pues vas a escribir toditos vamos a escribir no uno nomás todos vamos a escribir. Toditos vamos a salir (al pizarrón a escribir).. (la niña no quiso salir) Tacachira entonces, Tacachira va a estar escribiendo... Escribiremos

Alumna: (apellidada Tacachira) sale al pizarón para escribir aceptando la tiza que le proporciona la profesora (la niña en el pizarón intenta escribir y borra varias veces porque al parecer tenía dudas),
Profesora: Ya ya esta haciendo,... escribi nomás (da aliento la profesora)... todos tenemos que escribir pues ... no así nomás, todos tenemos que escribir... no Casilda?... piensen en la cabecita cómo se escribe pues... escriban nomás escribí nomás Nelly... empieza con la letra... ¿con qué letra empieza?...

Alumna: Con la "Yo" (pronuncia la "yu")
Profesora: Con la "y" no ve, ya esta bien nomás haz nomás haz... no borres pues (la profesora se aproxima a la niña para verificar lo que está escribiendo en el pizarón), ¿qué se llama hemos dicho?

Alumnos: Yoca, yuca, yoca, yuca (repiten todos los alumnos al mismo tiempo)
Profesora: Yuca no ve?... ahí está ya está escribiendo ya esta escribiendo
Alumna: (Nelly, la niña escribe algo parecido a lo que escucha) aeioca
Profesora: ¿Quién puede escribir otro?... a ver Nelly, a ver Nelly, la Nelly yo dice... van a levantar la mano... yo diciendo ya (la profesora les explica esto levantando la mano cómo deben hacer)?

Alumna: (otra de las alumnas llamada Nelly también sale al pizarrón) y escribe tal como escucha: "yoca" (la profesora no corrige aún)
Profesora: Ya... otro ¿quien puede escribir? ¿Estará bien o estará mal?
Alumna: Prusura Casilda hay
Profesora: ¿Ja?
Alumna: Casilda hay... Casilda
Profesora: Casilda ¿puedes?

Alumna: Casilda. Ya
Profesora: Ya ven... yo dice... este ¿qué se llama? (pregunta a la alumna señalando el dibujo pegado en el pizarrón)
Alumna: Sale al pizarrón y empieza a escribir
Profesora: Ya está bien... ahora de este su nombre que se llama? (mostrando a los alumnos la figura de una cebolla)... ya ¿quién puede?
Alumna: Cebolla
Profesora: Cebolla no ve... ¿quién puede? (La alumna Marisol levanta la mano) ya Marisol ven...
Alumna: (Marisol, sale al pizarrón para escribir)
Profesora: Cebolla
Alumna: (la alumna empieza a escribir "se..." pero al escuchar que otra niña intenta corregirla se da la vuelta para mirarla y borra lo iniciado)
Profesora: (animándola le dice...) segui nomás está bien segui nomás... cebolla... ahora la "bo", "bo"
Alumna: (gira la cabeza hacia la profesora como preguntándola si estaba haciendo bien)
Profesora: Está bien ... "lla" ahora... Casilda puedes? Casilda... ya escribí nomás... ahora de toditos vamos a escribir pues, todos vamos a salir ¿ya?... ya está. (los alumnos escriben las palabras debajo de las figuras que están pegadas en el pizarrón)
Alumna: (Marisol, mueve la cabeza en sentido de afirmación)
Profesora: Quién puede... otro... a la Nelly Quispe mandaremos ya... Sancalle... Quispe entonces... Quispe que vaya...
Alumna: (Nelly Quispe, sale a escribir)
Profesora: Grande letras van a escribir no pequeñitas, grandes... como para leer, así vamos a poder leer pues si no, no vamos a poder ver pues... Cebolla (repite) ¿con que "b" estará?...ja?... miren el abecedario... con cual "b" será
Alumna: (Marisol, va a indicar la "b" en el abecedario que se encuentra pegado en una de las paredes del aula)
Profesora: Ah... con ese "b" será no... ya ahora ¿con qué "c" estará? a ver ¿quién puede escribir? A ver al este vamos a dar ¿ya?... Tacachira... ya no puede... Benita
Alumna: (Benita, mueve la cabeza negándose a salir)
Profesora: Ya pues...
Alumna: Otra niña sale
Profesora: Sancalle, yaQUISITOS escribimelo ya (indica debajo de la figura) grande vas a escribir
Alumna: (Newly Sancalle, empieza a escribir "se...")
Profesora: ¿Con cual "b" hemos dicho?
Alumna: (gira su cabeza hacia la profesora)
Profesora: A ver mostrame en el abecedario con cual "b" es a ver.
Alumna: Muestra con su dedo la "b"
Profesora: Ah... eso con esa "b" es no ve ya(la niña regresa al pizarrón después de señalar la letra) hace no mas hace ya ah se no más hace no más (la alumna mira a la profesora como una señal de pregunta) haber yo te voy ayudar (la profesora se acerca para ayudarla a la alumna agarrando la tiza)... ya... sigui nomás, sigui nomás... cebo... lla.
Alumna: (La niña escribe mirando a la profesora para asegurarse de que está haciendo bien)
Profesora: Ya... falta un le ("l") más... listo ya de otro su nombre... hace rato que les he mostrado ¿que ha sido?
Profesora: (muestra a los alumnos una nueva figura) y dice:... a ver quen puede escribir eso... Geovana a ver anda a escribir y (pega en el pizarrón)
Profesora: Geovanita a ver... rápido va a escribir... viene del nombre del...
Alumna: Papa
Profesora: Del papá ¿no ve?... ¿con que letra empieza?
Alumna: Pa..
Profesora: Con que letra
Alumnos: pa y otro dice papa y otro papá
Profesora: Nops viene del papá pero con que letra... del abecedario viene ¿con que letra es?
Alumna: Una de las alumnas va a indicar en el abecedario pegado en la pared "p".
Profesora: Papa quien me va escribir... a ver Nelly... la Nelly quiere participar... la Geovana ya no quiere che que pasaps Geovana... después a toditos voy a hacer participar yo... (en ese momento sale una alumna de nombre Nelly, pero Geovana pasa a su asiento sin haber podido concretizar su tarea)
Alumna: (Nelly, escribe papa)
Profesora: Ya... quien puede escribir otro papa... vamos... (una niña levanta la mano para salir) a ver Benita: A la Benita dale la tiza
Alumna: (Benita, escribe papa)
Profesora: (levanta otra figura)... ya, ya esta bien... otro, esto que se llama hemos dicho?
Alumnos: Alberja
Profesora: Arbeja... a ver ¿quien puede escribir?
Alumna: (levanta la mano)

Profesora: A ver la Rogelia
Alumna: (Rogelia, sale al pizarrón)
Profesora: A ver vamos con la rogelia y (pega la figura en el pizarrón y le da la tiza a la alumna y repite) arbeja
Alumna: (escribe)
Profesora: (observa con atención a la alumna que escribe)
Alumnos: (mientras su compañera escribe con la ayuda de la profesora, se ponen a conversar sobre algo...)
Profesora: (corrige a la alumna que escribe en el pizarrón). Arbeja... ya escriban, escriban, todos vamos a escribir... a ver quien puede escribir de este uno su nombre?... Geovana que es esto?...

Alumnos: (los alumnos intentan responder pero no recuerdan el nombre de la figura) y dicen: apilla
Profesora: Apilla, ¿pero este?... (mostrándoles la figura de la oca)
Alumnos: Oca.
Profesora: Oca... a ver quien puede escribir. a ver Lidia a ver... a la Lidia le vamos a hacer escribir...Lidia ven a ver ... vas a escribir ya. (pega la figura en el pizarrón) ... escribi oca
Alumna: (recibe la tiza y escribe)
Profesora: Grande, grande, así grande (escribe un círculo grande)... a ver mira tanto campo tienes aquí abajo.
Alumna: (escribe o...)
Profesora: (apoya) ca... ca... ca...fijense, fijense, que cosa está escribiendo... ah.. eso así está bien..
Alumna: (Concluye de escribir)
Profesora: (pregunta a sus alumnos) estará bien lo que ha escrito la Lidia?
Alumna: ¿Está bien?
Profesora: ¿Está bien?
Alumnos: Si...
Profesora: Ah... esta bien... arbeja escribi a ver? (mostrándoles la figura de la arbeja vuela a pregunta a los niños) que se llama hemos dicho? (una de las alumnas continuaba intentando escribir arbeja)

Alumnos: Alberja (la alumna que permanecía en el pizarrón tenía dificultad al escribir porque pronunciaba alberja y debía escribir arbeja y miraba constantemente a la profesora en señal de petición de ayuda o de seguridad de realizar la tarea de buena manera)... ya esta escribiendo, ya está escribiendo... ya no nos falta escribir hartoo.. (y se dirige as su mesa para levantar otra figura) ya no nos falta ya... esto su nombre quien puede escribir (muestra la figura)... Benita ¿puedes?... a ver a la Tacachira vamos a mandar ya.... Tacachira a ver ven hija... ¿Qué se llama esto?

Alumnos: Nabo
Profesora: Ah... nabo no ve?... a ver Tacachira... empieza ¿con la letra...?
Alumna: (una alumna responde) na...
Profesora: Na... no ve... na... quién puede escribir a ver su nombre del arbeja
Alumna: (una de las alumnas levanta la mano)
Profesora: Nelly... ya... La ese... Sancalle a ver... (como ninguna de las anteriores alumnas pudo escribir arbeja, nuevamente sale esta niña)
Profesora: A ver a Sancalle dale la tiza. (le explica a la alumna que debe escribir Arbeja y que se fije con qué "b" iba a escribir)
Alumna: (intenta escribir con la ayuda del abecedario, pero no lo logra)
Profesora: A ver quien puede escribir nabo? Levante la mano
Alumna: (levanta la mano)
Profesora: A ver Nelly... ya... dice que va escribir la Nelly. grande van a escribir ya.
Alumna: Escribe na... (mientras sus compañeras se distraen)
Profesora: Ya. Na... ahora bo, bo, bo de ba, be, bi bo, bu... ya esta bien... nos falta de otro su nombre. Marisol. (en este momento logra escribir la alumna "arbeja")... que se llama esto?. (en este instante llega una niña, alumna.) tunqu,
Alumna: Prusura, prusura nä lura (yo voy a hacer)... choclo
Profesora: ¿Que cosa habia sido?
Alumnos: Choclo..
Profesora: Quién puede escribir su nombre de choclo?
Alumnos: Repiten choclo
Profesora: Quién puede... ya escribiremos choclo
Alumna: Sale al pizarrón
Profesora: Ya, de la letra del abecedario también viene... ya la Rogelia
Alumna: (una de las alumnas mientras la profesora corregía a una de las estudiantes que escribía nabo, salió a indicar a su compañera que pretendía escribir choclo) (sus compañeros le avisan a la profesora)
Alumna: Prusura, prusura Marisola yatichaskiw (le está enseñando)

Profesora: Ya Marisol después vas a escribir hija ya? después...

Alumna: (Marisol, indica a su compañera con la letra del abecedario "akampijay" (con esto) choclo

Profesora: Choclo... con la letra... ¿con que letra...?

Alumna: Uñjaniw (voy a ver)

Profesora: Ya a ver ande ve allá (al abecedario)... con que letras es... con che no ve?

Alumnos: Leyendo el abecedario intentan ubicar la "che"... discutiendo akajaya (este es) pero logran apuntar la "ch"

Profesora: Ah, con ese había sido ¿no ve?... anda escribi pues... estas haciendo bien nomás ¿no ve?... ahora a la este la Casilda

Alumna: (Casilda, sale y escribe rápidamente) nabo

Profesora: (se sorprende por la rapidez con la que escribe) rápido la casilda.

Alumnas: Prusura naya, naya, naya...(yo, yo yo, queriendo participar) A la Benita...

Profesora: (ahora la profesora una vez que los alumnos pasaron a escribir en el pizarrón, le dice a sus alumnos...): ahora yo voy a escribir yo, yo. ¿De cual? (pregunta a sus alumnos sobre de cual quieren que escriba)

Alumnos: Choclo.

Profesora: (escribe los nombres de cada uno de los productos repitiendo en voz alta y pidiendo a los alumnos que le indiquen cuál de los productos quieren que ella escriba)
(Cuando los alumnos escribieron, la profesora no se detuvo a corregir, pero ahora ella escribió correctamente para que los alumnos comparen y digan si estaba bien o mal lo que ellos habían escrito)

Profesora: Ahora atiendan fijense... cómo han escrito a ver? Que cosita a ver había faltado? ¿Qué cosita?

Alumnos: (salen a revisar los errores que habían cometido, las letras que habían obviado, etc)

Profesora: A ver fijense cómo han escrito a ver... qui cosa se han equivocado, que cosa se han equivocado? Ya hemos escrito sus nombres verdaderos siempre son esto (muestra lo que ella escribió)

Profesora: Ya ahora atiendan... saquen sus empastados, sus colores, vamos a escribir... ya saquen saquen sus empastaditos sus colores lapiz rojo... ahora vamos a hacer

Alumnos: (extraen sus materiales de sus bolsos)

Profesora: Primero me van a escribir productos de la cocina (el título escrito en el pizarrón)... de esto van a copiar... de esto (muestra el título)

Alumnos: (pregunta a la profesora saliendo al pizarrón, preguntando si van a hacer primero la primera figura)

Profesora: Primero esto (indicando el título)... primero esto

Alumnos.: (copian del pizarrón tanto las figuras como sus nombres deletreando pa... pa...)

Profesora: Leendo pues leyendo

(10:40 horas. Toque de campana primer recreo)