

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y SOCIALIZACIÓN DE NIÑOS. UN ESTUDIO SOBRE LA REFORMA EDUCATIVA BOLIVIANA DE 1994¹⁰⁴

Mario Yapu¹⁰⁵

Introducción

La nueva política educativa iniciada en los años 90 implicó cambios importantes en la concepción y las prácticas pedagógicas, abarcó varios niveles y dimensiones de enseñanza. Este ambicioso proyecto movilizó recursos económicos, humanos, ideológicos y políticos, que merece tomar como objeto de investigación, conocimiento y reflexión. Por eso este artículo se interroga sobre la visión política de la educación que interviene en torno al sujeto, en este caso, el niño, ya que la reforma educativa en su aplicación enfatizó este nivel. Aborda desde el punto de vista curricular cómo el proceso de selección, decisión, organización y puesta en práctica de conocimientos tal como planteó la nueva sociología de la educación a principios de la década de los años 70 (Bernstein y Young), donde se hará hincapié en la posición del niño.

Con fines metodológicos retoma el concepto de campo escolar (Bourdieu) que implica modificar las reglas del juego (por ej., el sistema del escalafón del magisterio), el discurso pedagógico (competencias y aprendizajes en lugar de conocimientos), la posición de los agentes (el maestro frente al niño), los centros de decisión administrativa y gestión (surgimiento de los poderes locales: los municipios y los distritos), las prácticas pedagógicas centradas en el niño, etc. De estos múltiples elementos que constituyen el campo educativo focalizamos la discusión en la concepción del niño,

104 Esta ponencia recoge algunos datos de la investigación realizada para el Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB) (Políticas del Sujeto y Dinámica Escolar. De las prácticas áulicas a la formación docente. La Paz, PIEB, 1999). Partes de este trabajo fueron publicadas en *T'inkazos*, No 4, 1999. Agradecemos al PIEB y a los investigadores que participaron en el proyecto: Cassandra Torrico, Carmen Terceros, David Gamboa, Nery Fuertes, Arturo Aliaga.

105 Mario Yapu es sociólogo y antropólogo especializado en educación y trabajo. Actualmente dirige investigaciones en políticas educativas comparativas, trabajo infantil y jóvenes. Es también director académico y de investigación de la Universidad para Investigación Estratégica en Bolivia (U-PIEB) (e-mails: myapu2@yahoo.es marioyapu@upieb.edu.bo).

conocimiento y lengua que se puso en evidencia con la reforma educativa estudiada. Nos interrogamos sobre lo que significa determinar al niño dentro de esta política tomando en cuenta el contexto de las relaciones sociales y culturales diferenciadas del país, donde las culturas indígenas fueron tradicionalmente sometidas a la cultura escolar. Este aspecto lo abordamos desde la teoría de la práctica, la sociología del currículum y los nuevos estudios de lectoescritura, por tanto dejamos intencionalmente el componente institucional de la educación (Yapu, 2006) y utilizamos de manera referencial el nivel estatal-central donde se define el currículum nacional, pero discutimos la relación entre la institución, el aula y la comunidad (entorno social inmediato de la práctica educativa) de las escuelas objeto de estudio: Cororo, Paredón y Pisili, del distrito de Tarabuco, Departamento de Chuquisaca, región quechua hablante del sur de Bolivia.

1. La escuela entre la tradición y la reforma

La dimensión histórica es importante para comprender la trama social donde se desenvuelven las prácticas escolares como micropolíticas locales y las políticas regulatorias del Estado (Popkewitz 1988; ILDIS/CEDLA, 1995; Yapu, 2006a; 2006b), pero por razones de espacio, en esta oportunidad no nos detenemos en este aspecto (Yapu, 2006a). Sólo diremos que durante el siglo XX se impuso un modelo bastante particular de la enseñanza de lectoescritura alfabética, silábica, denominada también "directa", un modelo pedagógico ambiguo que pretendió combinar una visión experimental, humanística y técnica y dirigida sobre todo al mundo indígena en lengua castellana.

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

Las escuelas en su génesis y proceso

En otro trabajo hemos sugerido que la propuesta de la reforma educativa careció de una visión integral entre lo curricular y lo institucional, de una teoría sólida sobre las instituciones y las organizaciones sociales y educativas que la sustente: mantenía intacta la antigua dicotomía entre administrativo y académico, y no se cuestionaron en profundidad los modelos de gestión vigentes ni su articulación con lo curricular. Así, la ley de reforma educativa y sus reglamentos se articulan con la ley de participación popular, empero no elucida cómo se pensaría, construiría y conduciría la nueva escuela de la reforma (cf. las lógicas de planificación).

El paralelismo de las dimensiones institucional y curricular tiene consecuencias porque permite operar de forma independiente y hacer saltos de niveles en el sistema educativo, por ejemplo desde el nivel central-nacional al aula, muy común en sistemas de enseñanza centralistas como el caso boliviano. Así tenemos el ejemplo de la elaboración del Tronco Común Curricular, con sus Programas de Estudio y los Módulos de Aprendizaje, producidos a nivel nacional y que fueron transmitidos a los maestros, al uso propiamente áulico, proceso en el que los diferentes niveles departamentales, distritales y de núcleo¹⁰⁶ no intervinieron. Sucedió algo similar con la concepción del niño que como modelo de niñez de la reforma educativa, determinado a nivel nacional no fue discutido en diferentes contextos de socialización de los niños: grupos sociales populares urbanos o rurales, “clase media” urbana letrada, etc.¹⁰⁷

Genealogía de las escuelas primarias rurales

La historia y los procesos locales de las escuelas no empalman necesariamente con las políticas nacionales (no hay ninguna razón para que así sea). Las escuelas primarias diseminadas en las áreas rurales pueden

106 El “núcleo” es un nivel de organización del sistema educativo nacional, funciona ante todo en áreas rurales; en centros urbanos, con la reforma educativa, se llegó a denominar “redes” educativas. Un núcleo está conformado por un conjunto variable, entre 6 a 12 escuelas, sobre todo primarias.

107 Se conoce poco respecto a los modelos de socialización de niños en diversas áreas socioculturales del país (Romero 1994; Carter y Mamani 1989; Yapu y Torrico, 2003). Hoy está comenzando a problematizarse las pautas de crianza de los niños, relacionadas al avance de la educación inicial y primaria y tomando en cuenta la diversidad cultural del país.

verse como la “mano larga del poder del Estado” y un mecanismo de difusión de la “cultura nacional” oprimiendo a las “culturas nativas”, mas, esto no indica sino un aspecto específico que denominamos el efecto de la dimensión institucional, bajo un razonamiento demasiado general para rendir cuenta de las particularidades locales. Las escuelas rurales en la zona de Tarabuco¹⁰⁸ fueron creadas en su gran mayoría en el período post 1952, cuando entró en vigencia la reforma agraria del 1952 y la reforma educativa de 1955 con el Código de la Educación Boliviana (CEB). Fue efecto de la escolarización del área rural con la “educación fundamental campesina”, la apertura política hacia los campesinos y la estructuración de nuevos poderes locales bajo influencia de los sindicatos agrarios. En ese marco se crean, en general, por el impulso de los mismos campesinos, funcionan como escuelas privadas (tipo C) unos dos 2 años y, luego, se fiscalizan o se convierten en públicas. Algunas de ellas llegan a ser escuelas centrales de los núcleos.

La fiscalización de las escuelas rurales puso a los comunarios frente a un dilema: por un lado, había la posibilidad de que los maestros sean pagados por el Estado pero, por el otro, perdían el control curricular y administrativo. Esta historia es conocida en Bolivia, pues a medida que el Estado implantó la escuela pública y gratuita en áreas rurales, tomó también control sobre ella; donde, hasta el día de hoy, hay muy pocas escuelas privadas.

Las escuelas de Cororo y San José del Paredón comentadas en este texto testimonian que ellas nacen como una estrategia dentro de aquellas relaciones sociales de poder local. En las dos “comunidades” se percibe que la escuela nació como fruto de muchas tensiones, pero al final los campesinos se la apropiaron ya que para ellos la escuela es la instancia que les permite introducirse y eventualmente asimilar diversos tipos de conocimientos que los propios comunarios no pueden generar, por tanto aun siendo conocimientos extraños a sus culturas llegan a ser parte de la identidad social de las futuras generaciones. La historia de la escuela rural está ligada al uso de nuevas fuentes de conocimientos: la escuela es una

108 Las tres escuelas a las que nos referimos en este artículo están ubicadas en el Distrito de Tarabuco de la provincia de Yamparaez y pertenecen a los núcleos educativos de Cororo y San José del Paredón. Los análisis sociodemográficos y económicos definen la zona como una de las más “pobres” del departamento de Chuquisaca. Se caracteriza por mantener la cultura tradicional denominada “yampara”, aunque esta atribución es discutible. La zona no es homogénea y el análisis en este texto permitirá entrever tales diferencias.

de ellas, con su lenguaje, lengua e imagen de sujeto que ella propone. También está relacionada con la formación de nuevas estructuras del poder local: el sindicato, ya que el conocimiento escolar, por mínimo que sea, resulta ser una variable importante en las sociedades rurales y los poderes sindicales. En la comunidad de Cororo, la creación de la primera escuela fue muy requerida, como insisten sus dirigentes, en cambio, la fiscalización y nuclearización ya no lo fue, porque las autoridades de la dirección departamental fueron quienes decidieron esta transición. En Paredón, no se conoce el mecanismo de la fiscalización, pero se sabe que el paso a ser núcleo y escuela central está relacionado con el Proyecto de Educación Intercultural y Bilingüe (PEIB) a principios de los años 90, la antesala de la reforma educativa, un proyecto no buscado por los comunarios, aunque por sus efectos fue de mucho beneficio para ellos.

La escuela, conocimiento y ceguera

En las comunidades estudiadas encontramos el viejo discurso de la escuela como un medio de lucha contra la ceguera, asociada al no poder leer, escribir, contar, no poder ver y desenvolverse en el mundo (exterior). La escuela no se percibe como una inculcación ajena y no deseada, la historia ha hecho que lo ajeno se haga propio, como un espacio instrumental. Esta sociedad rural no es centrípeta porque se siente muy relacionada con el mercado económico local, las ferias dominicales de Tarabuco, o el mercado laboral nacional e internacional como emigrantes temporales o definitivos al oriente boliviano o a la Argentina. Por tanto la escuela es una instancia importante de mediación a través de su alfabetización en castellano y los elementos básicos de aritmética. Estos conocimientos, a diferencia de una opinión que conceptúa la escuela como transmisor de conocimientos alienantes (crítica que viene desde los años 70) para los padres familia, están muy relacionados con la formación de su ser como personas: el saber y el conocimiento entran en la formación de la persona. En este razonamiento indígena, el saber no es contingente como el dinero o las tierras, es como su ser frente al mundo en movimiento. El conocimiento escolar por más mecánico, "tradicional" y extranjero que sea, con relación a la situación crítica del agro, tiene un alto grado de valor real y simbólico. Para los padres de familia es la única herencia que ellos dejan a sus niños, además, son los maestros que dejan tal herencia, que es una herencia de cultura escolar, una cultura ajena a los suyos.

Esta concepción del conocimiento escolar y la relación que tiene con la condición social y cultural de los indígenas está anclada en el tiempo. Viene desde la creación de las primeras escuelas rurales¹⁰⁹ y los indígenas están absolutamente conscientes del desafío que la escuela les impone: el dilema entre la reproducción de su cultura y la adquisición de nuevos conocimientos. Esto es un punto que a menudo provoca falsos debates y debe ser contextualizado dentro de las relaciones sociales de poder local. Este anclaje en el tiempo de un tipo de conocimiento y su apropiación por medios populares y rurales del país, en parte producto del mismo sistema escolar, permite ver que los cambios al nuevo enfoque propuesto por la reforma educativa no fueron fáciles, porque afectó la relación entre el conocimiento y el poder dentro de las mismas comunidades, y con relación al mundo externo. Para los padres de familia, ellos mismos diferenciados según la estructura morfológica de las sociedades locales, la escuela está relacionada con un tipo de conocimiento y un tipo alfabetización que debe romper la ceguera y ofrecer instrumentos eficaces en diversos contextos sociales de trabajo como emigrantes a centros urbanos, a países vecinos o simplemente en situaciones de relaciones interculturales.

Hay diversas concepciones de conocimientos y formas de relacionarse con éstos. Los campesinos entrevistados destacan como algo central el concepto de yuyay como una competencia y una cualidad que se adquiere en un largo proceso de aprendizaje social en el cual la escuela no es sino un eslabón entre muchos otros. En algunos casos, ni siquiera resulta una condición para ser una o dirigente máximo del sindicato comunal. La socialización de los niños cororeños, pisileños y de Paredón, está orientada a este largo camino del conocimiento, un proceso lento, sin esquemas rígidamente trazados. El adulto es distante y sirve de apoyo al niño. Ante esta idea de yuyay, la escuela ofrece yachay que designa las destrezas como saber leer, escribir y calcular, así permitir comprender los textos jurídicos, escribir actas, leer noticias para eventualmente traducir al quechua.

109 Aun cuando, como se evidenció en la investigación, en particular en Cororo, la escuela no fue percibida de manera homogénea. No todos vieron con buenos ojos las escuelas. Había padres de familia que se opusieron porque los escolarizados ya no querían trabajar la tierra, la escuela les convertía en flojos, las niñas perdían las habilidades y la costumbre de hilar, etc. Habrá que recordar que cuando las escuelas se encaminaban a ser Centrales de núcleos, el sindicato y las autoridades obligaban la asistencia de todos los niños/niñas, bajo exigencia de las multas. El último ejemplo de esta situación se vio en Paredón cuando éste devino en núcleo.

La escuela muy pocas veces, sino nunca, se ha concebido como la instancia donde se reproduce las culturas originarias, ritos, habla, etc. Ni los pisileños, ni los cororeños, ni los de Paredón, conciben la escuela para que los niños aprendan lo que los padres de familia pueden enseñar en la casa. Lo que quieren es algo diferente¹¹⁰.

Aquí surge un problema frente a la propuesta de la reforma educativa que con el fin de lograr aprendizajes contextualizados y significativos trató de reproducir en sus materiales educativos y actividades objetos de las comunidades rurales. Lo cual no es una prioridad para los comunarios, ya que la escuela no ha cambiado de su función alfabetizadora y el conocimiento transmitido en la escuela sigue jugando un rol importante en las relaciones sociales de poder. Esto se ve con claridad en el caso de Cororo, donde por razones socioeconómicas y la ubicación temprana de una escuela normal y del núcleo, la escuela llegó a ser el vector principal en los criterios de distinción social, aunque su evolución no fue sin escollos e incluso resistencias de parte de los padres de familia. La descripción de las relaciones sociales en esta comunidad muestra grupos de familias altamente demarcados que otorgan funciones diferentes a la escuela. Y el acceso a la escuela básica no condujo necesariamente una "igualdad" de condiciones y oportunidades entre los cororeños. Las mismas familias dominantes del hacendado accedieron hasta altos grados de escolaridad (hoy son principalmente maestros rurales), siguiendo de este modo la estrategia de reconversión del capital económico al capital escolar y cultural; es decir, los agentes que antes (después de los años 50) basaban su poder en criterios de tenencia de tierra, actualmente, apuntan hacia la profesionalización. Esto implica cambios en las relaciones sociales en la "comunidad", por ejemplo, los matrimonios y los compadrazgos se realizan entre grupos que mantienen lazos estratégicos: se casan entre maestros o con personas que viven fuera de Cororo y de preferencia en la ciudad de Sucre; otros establecen compadrazgo con indígenas de las comunidades vecinas, etc. En las comunidades de Paredón y Pisili, la situación es un tanto diferente, pero la escolarización acelerada desde 1990, con el impulso

110 En otra investigación sobre identidad de jóvenes aymaras, se ha insistido que los padres de familia hacen todo lo posible para que sus hijos ya no sean como ellos y se lo ha denominado como "mandato generacional".

del PEIB y su correspondiente nuclearización¹¹¹, ya está contribuyendo a la diferenciación social incipiente y redoblando las antiguas diferencias por género, es decir, reforzando a los varones que salen más fácilmente de la comunidad y tienen más niveles de escolaridad. De cualquier modo, los conocimientos escolares resultan ser nexos importantes de la comunidad con el mundo exterior. Por ello merece analizar la concepción de la escuela como instrumento alienante o simplemente transmisor de la “cultura nacional” ajena a las “culturas locales” o la que trata de particularizar la tarea de la escuela en función de las necesidades culturales locales, indígenas o no.

Relaciones sociales, cultura y lengua

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

111 La nuclearización y los núcleos es un tema que merece discutirse con cuidado a la hora de considerar los poderes locales. Aquí sólo queremos expresar algunas inquietudes surgidas a partir de la investigación. Desde el punto de vista de la política escolar nacional se lo enfoca principalmente como una instancia administrativa de desarrollo curricular y desde una perspectiva histórica se ha destacado como una experiencia original en el país. Los análisis del funcionamiento de los dos núcleos estudiados permiten considerar otros elementos. Se ha tratado de mostrar que los núcleos son en primer lugar centros de poder al nivel local porque concentran privilegios con relación a las escuelas seccionales. Las escuelas centrales reciben mayor atención en materiales (textos, construcción de aulas, por ejemplo) y recursos humanos (sólo normalistas con bastantes años de experiencias ingresan a las escuelas centrales), aseguran los años de escolaridad en todo el nivel primario (frecuentemente hasta intermedio), garantizan los ítems, reciben más visitas de parte de las autoridades (a las seccionales casi nunca van, ni el director del núcleo va), existe más control del director hacia los maestros, etc. Por estas razones obtener una escuela central de núcleo implica una lucha entre escuelas y comunidades que en nuestra investigación se ilustró con los conflictos entre Paredón y Pisili (desde 1990) y entre Cororo y Morado Q'asa y Vila Vila (desde los años 60).

sociales están intrínsecamente ligadas a las condiciones sociales, económicas, culturales e ideológicas de las sociedades¹¹².

La evolución de Cororo va de una "comunidad" ex-hacienda a una pequeña concentración urbana. Los cambios se han operado a varios niveles. Primero, su economía agrícola está en "crisis" con una desigualdad de tenencia de tierras, las tierras con riego están concentradas en pocas familias y hay frecuentes sequías, etc. Segundo, desde 1966 la escuela normal ha jugado un rol importante en los cambios que experimenta hoy este pequeño poblado. La normal aseguró la escuela de la localidad como su Escuela de Aplicación, acogió una población diversa entre docentes y estudiantes de habla castellana, con modos de vida diferentes como nuevos consumidores, provocando así la apertura de tiendas en el poblado e induciendo a la circulación de la moneda; últimamente, impulsó también la instalación de una antena televisiva donde se captaba principalmente un canal peruano, etc. En este contexto, la escuela central se consolidó como algo natural sin mucho esfuerzo de los comunarios y sabemos que las escuelas centrales traen consigo muchos beneficios como maestros seleccionados y normalistas, materiales, visitas, control a los maestros, etc. Tercero, dos Organizaciones no Gubernamentales tuvieron importantes repercusiones: El Proyecto Cardenal Maurer con la Posta Sanitaria, a partir de donde la enfermera apoyó al Club de Madres que promovía el aprendizaje de cocina, la limpieza de los niños, bordado, hablar en castellano, etc. La otra ONG fué el Plan Internacional que apoyó en el mejoramiento de viviendas del poblado, la construcción de la nueva escuela y del colegio secundario.

Este conjunto de variables aparentemente ajeno a la educación bilingüe, está ligado a una educación en castellano y no en quechua, a una concepción de sociedad, o mejor, como ellos dicen, a una sociedad civilizada: vistiendo cholo, hablando castellano, emigrando permanentemente, usando cada vez más cocina a gas, refrigerador, teniendo hijos normalistas o mejor universitarios, si es posible médicos o abogados. Éste es el horizonte práctico e ideológico de donde los cororeños

112 Tenemos la impresión de que este aspecto fue marginado una vez asumido la política educativa y lingüística a nivel nacional con la reforma educativa. Para ciertos temas era importante el discurso sobre el "contexto" y para otros no. Para nosotros en la línea de una antropología y sociología de la lectura y escritura, es imprescindible tomar al centro del análisis las relaciones sociales de poder a todos los niveles, nacionales, regionales y locales (Bourdieu, Vigotzky, Street).

toman posición ante la EIB o la alfabetización propuesta por la reforma educativa. La alfabetización que tiene sentido y valor particular dentro de las convenciones y relaciones sociales y culturales de dominación y sumisión (Street, 1984. En: Garcés: 2005).

Paredón, por su parte, tiene una historia distinta. En la aceptación del programa de transformación influyó mucho la ejecución del PEIB aplicado entre 1990-1994. Proyecto que representó un conjunto de elementos como la ideología, los objetos, los recursos tecnológicos, recursos humanos, medios financieros, etc. Las entrevistas con padres de familia de Pisili y de Paredón resaltan que la enseñanza y aprendizaje del quechua en la escuela no está mal, ellos ya pueden escribir cartas, actas, etc., y "hablar bien" en quechua; también ya pueden traducir lo que leen en castellano al quechua. Sobre el primer aspecto se puede sostener que la necesidad principal de los comunarios no parece haber sido la educación bilingüe ni el rescate de su propia cultura. La aceptación del programa vino vía otros factores de interés para los comunarios. En Pisili, una escuela seccional de Paredón, aceptaron el PEIB porque aseguró más niveles de escolaridad para los niños y niñas; además de haber sufrido amenazas de que si no aceptaban se iban a retirar "ítems". Obviamente, volver a pagar a docentes privados o no tener más años de escolaridad para sus hijos estuvo fuera de consideración, de tal manera que aceptaron, a pesar de que perdieron en cuanto a su subcentralía sindical campesina porque Paredón creó la suya, precisamente a causa de la nuclearización. La escuela y la comunidad de Paredón aceptaron el PEIB porque traía consigo la creación del núcleo y la escuela seccional de la comunidad se convertía en la escuela central; y así fue. Por tanto, como escuela central aumentó gradualmente el número de su población y los grados superiores del nivel primario (intermedio).

Además, el PEIB tenía apoyo de los técnicos formados en Puno. Un director y maestros seleccionados establecieron un sistema de control estricto donde los comunarios fueron partícipes. El control se hizo bajo planes de avance curricular sincronizando tiempos y contenidos para todas las escuelas del núcleo (por ej. lenguaje debían organizar en el segundo período en todas las escuelas). Adicionalmente, pero de manera determinante, el Proyecto contó con el sustento financiero de UNICEF que le permitió no sólo ofrecer incentivos a los maestros sino otorgó materiales educativos a la escuela. Además, el sindicato comunal de Paredón conformó su propia subcentralía, fragmentando la subcentralía de

Pisili, lo cual en áreas rurales como éstos es signo de poder. Este hecho provocó conflictos entre las comunidades de Pisili y Paredón, mostrando una relación estrecha entre el poder sindical de la comunidad y el desarrollo escolar.

Como resultado, algunos dirigentes jóvenes de Michkha Mayu¹¹³ y de Paredón valoran mucho el impulso de la educación bilingüe, sobre todo el discurso militante por el uso de la lengua quechua. Como sostienen, igual vistiendo de indio y hablando quechua pueden conocer y llegar a ser dirigentes de la Subcentral, e incluso, de la Central de Tarabuco, a la que antes era imposible de acceder. Esto es un indicio de que el conocimiento ya no es atributo de mestizos (mozos o cholos)¹¹⁴. Sin embargo, sin restar importancia al trabajo de programas como el PEIB y otras Organizaciones No Gubernamentales, el discurso de la reivindicación cultural y de lengua originaria no se generó desde lo que podemos denominar la sociedad civil local. Como hemos sugerido, la promoción y la aceptación de la EIB en Paredón y Pisili no fueron endógenas, vinieron desde otros espacios y fueron acompañadas y facilitadas por múltiples factores, por eso hablamos de efecto heteronómico en esta política. En ese sentido reafirmar la dicotomía entre la cultura occidental dominante y las culturas andinas milenarias, según una versión andinista del problema, es un falso problema, pues por ambos lados las acciones y movilizaciones culturales resultan ser heterónomicas y, más allá de la dicotomía, las prácticas y las actitudes se explican en la trama de las relaciones sociales del poder local, que a menudo se olvidan.

2. Currículum, prácticas pedagógicas y lectoescritura

Este último punto concierne los contextos y situaciones de enseñanza y aprendizaje o más comúnmente: el aula¹¹⁵. Existe amplia literatura sobre el

113 Cabe recordar que la experiencia de educación bilingüe como rescate cultural de la zona se lleva a cabo desde prácticamente 1986 en la comunidad de Michkha Mayu, promovida por la ONG: Centro Cultural Masis.

114 Al respecto, hay que decir que las transiciones no serán fáciles. Un ejemplo interesante dentro de estos cambios en la zona sucede con el Alcalde de Tarabuco (1997) que es un "campesino rico" de Lupiara Pampa. Según su propio testimonio, él nunca fue aceptado bien en el pueblo de Tarabuco porque siguen "mirándole" como un campesino: ¿Cómo sería alcalde de los tarabucueños?

115 No hablamos genéricamente de "contextos y situaciones de aprendizaje" porque la investigación no abordó desde este ángulo. No hizo seguimiento sistemático a otros espacios extra escolares y extra áulicos de enseñanza y aprendizaje, además, hasta donde se pudo observar el aula sigue siendo el espacio central de la escuela en términos de este proceso.

tema, razón por la cual es necesario hacer algunas precisiones previas. Primero, el nivel de concreción no cambia el enfoque, así el aula fue estudiada por conductistas y etnometodólogos, interaccionistas y fenomenólogos sociales; segundo, a veces los estudios aislaron el aula de los procesos sociales e históricos más amplios, hecho que fue criticado y se está corrigiendo; tercero, esta instancia micro no es necesariamente más simple para abordarla, muchas veces aumenta de complejidad (dependiendo del enfoque de análisis). Aquí, a la luz de lo que acabamos de exponer, queremos ver el aula como un espacio social, o más precisamente, un microespacio de enseñanza y aprendizaje entrañablemente ligado a las relaciones sociales de poder que atraviesan el sistema escolar y de las que determina y legitima el mismo sistema, por ejemplo, la relación que se establece entre el maestro y el niño, en la que el uno ha de enseñar y el otro ha de aprender; los cambios de la RE sobre este punto aún parecen ser limitados. En suma, quisiéramos sugerir un análisis que pueda tratar a la vez la especificidad del aula y lo que su estructura y funcionamiento debe a otros niveles de la dinámica del campo escolar y social. Este ejercicio se ejemplifica comentando algunos datos de enseñanza de lectoescritura, dado que la función alfabetizadora de la escuela sigue intacta, lo que están cambiando son las formas.

Curriculum y aula

La problemática del aula y las prácticas pedagógicas sólo es inteligible dentro de un enfoque curricular, escolar y social. Empero, tal enfoque no debe confundirse con el sistema de enseñanza y el discurso oficial del Estado porque existen prácticas escolares vigentes que no se explicitan a través de ningún discurso. Esto es lo que sucede en gran medida con la enseñanza llamada tradicional. Con esto no queremos decir que las prácticas áulicas se expliquen totalmente o bien por las variables del sistema de enseñanza o son efectos del habitus de enseñanza como producto de la historia social de esta institución. Lo que se quiere poner en evidencia son los diversos ángulos a partir de los cuales uno puede ver las prácticas escolares en el aula que implican reposicionamiento de los agentes y sus relaciones, los conocimientos, la organización del tiempo y del espacio y la percepción misma de los agentes. Dicho de otro modo, cuando hablamos de curriculum o su enfoque nos referimos al proceso de selección, legitimación, organización y práctica de los conocimientos en la escuela y el aula; a una política cultural y del conocimiento.

Las reformas escolares han tratado de cambiar las formas de gestionar estas relaciones sociales y pedagógicas. La Reforma educativa boliviana, como se resaltó anteriormente, centró su interés en este nivel de acción: relación maestro-alumno, configuración del aula, la participación activa del educando, etc. (cf. Organización Pedagógica, 1995). Aunque en las estrategias de gestión de materiales escolares se ha reproducido la antigua dicotomía de un sistema centralista, entre el Estado y las escuelas, particularmente, los maestros de aula están a la vez excluidos e incluidos. En efecto, el Estado determinó los Programas de Estudio (1995), los Módulos (1996-), las Guías, Guías y Registros de Evaluación, esto define lo que denominamos el currículum nacional. Los maestros son los que ejecutan, ya que el rol de los distritos y núcleos es puramente administrativo respecto al currículum nacional.

En Cororo los materiales, esto es, particularmente los textos escolares, corresponden a los textos que se produjeron en el marco de los cambios transcurridos en los 70, como el Libro de Texto Alma de Niño, cuyo enfoque curricular seriado no enfatiza en la producción de significados o, en todo caso, estos significados están sujetos a las unidades lexemáticas simples y sobre cuya base se construye la comprensión. La enseñanza de lectoescritura se basa en el "método de las palabras normales" que viene desde principios de este siglo (cf. Programas..., 1915; y Programas..., 1948) y que no sólo consiste en un método sino una concepción de la lengua misma. Este material y su enfoque considera importante el desarrollo de la conciencia fonológica y comienza por esta actividad, yendo de lo simple a lo complejo (cf. Informe..., 1999; Torrico 1947; Rivero, Alma de Niño, 1975); un modo de trabajo que los maestros lo tienen interiorizado por su formación desde la escuela primaria hasta la Normal.

En cambio, los Módulos de la RE, por ser materiales nuevos y corresponder a otro enfoque curricular radicalmente distinto, además de ser poco didácticos, exigen un discurso elaborado sobre su uso. Los módulos implican un cambio en la enseñanza, aunque en la práctica esto dependerá de la competencia de los maestros. En Lenguaje el maestro debe cambiar de concepción de lengua, porque no es únicamente cuestión de método. Esto es un problema que a veces se minimiza. Muchos maestros lo ven como cambio simplemente de método. Incluso los responsables de la reforma educativa lo ven de esta manera, por eso aceptan fácilmente que los maestros deben combinar con

otros métodos; actitud que atestigüe que ellos no ven la relación entre la concepción de la lengua y su método de enseñanza, y confirma la idea de que el razonamiento por competencias restringe la lengua a su uso (o en su caso, existe una visión fragmentada de la lengua); que es muy importante, empero, no es todo de la lengua. Mencionaremos algunos ejemplos del trabajo de la maestra con el programa de transformación en la enseñanza de lectoescritura en quechua con el Módulo y el Texto Muju¹³⁰.

Dinámica social diferenciada en el aula, conocimiento y lectoescritura

Las relaciones sociales y pedagógicas en la escuela y el aula explícita o implícitamente van de par con los sistemas clasificatorios. Hasta ahora ninguna reforma educativa pudo superar este hecho, incluido, la que vive este país. Lo que cambia son los mecanismos y los criterios. La RE boliviana no acepta esta hipótesis, mas paradójicamente propone como estrategia pedagógica los "grupos de nivel" (Jeroata N° 1, 1996: 3), que en sí mismo implica un proceso clasificatorio y podemos encontrar en las prácticas pedagógicas con o sin Reforma.

En Cororo la maestra es de formación técnica, de Hogar. Por los azares de la vida, llega a trabajar como maestra interina y luego se profesionaliza en la Normal de la misma localidad. Con su especialidad, no debería trabajar como maestra de grado, pero desde hace años (1996) se desempeña como tal. Para ella, ser maestra es un oficio no deseado que cumple y por facilidad toma el libro Alma de Niño y desarrolla como puede, ya que no está capacitada para este trabajo. En la escuela se enseña castellano como la comunidad quiere, por tanto el conocimiento de esta lengua llega ser un criterio implícito para la conformación de los grupos de niños en el aula. Ella trabaja con 21 niños que en el aula despliegan sus diferencias, de alguna manera reflejando las de los comunarios del poblado según el nivel de escolaridad, la residencia en Cororo o no, la tenencia de tierras, la migración. En la conformación de los grupos de niños (cuatro grupos) se hace patente el conocimiento de la lengua que se superpone con otros

116 En este texto nos referimos principalmente al caso de Paredón, pero la investigación profundizó el tema en el caso de Pisili, describiendo y analizando el uso del Texto Muju y de los Módulos en quechua.

criterios como el uso de vestimenta, limpieza, etc. Estos grupos se establecen por género, pero este elemento no es una variable que marca diferencias en el trato por parte de la maestra.

En Paredón, la maestra de primero es joven y universitaria formada en lenguas, especialmente en quechua. Ella declara comprender la propuesta de la RE y asumir las implicaciones del trabajo con el Módulo (aprendizaje activo, significativo y participativo, sujetos constructores de sus propios conocimientos, responsables y cooperativos, maestro guía o apoyo y no signo de poder y castigo, niños productores de textos, etc.). Pero como tantas otras maestras rurales ella no está trabajando por vocación, sino porque tuvo dificultades de egreso en la Universidad. En esto comparte la situación de la maestra de Cororo, con la única diferencia de que ella se siente segura de lo que debe hacer, a tal punto que no toma en cuenta la intervención del asesor pedagógico. La maestra trabaja con 27 niños (11 varones y 16 mujeres). En parte, por razones institucionales no se cumple el postulado del "aula abierta", tampoco comparte el trabajo con sus colegas (el curriculum integrado supone "trabajo en equipos"). Ella insiste en el trato igualitario a los niños y el avance curricular según el ritmo de ellos. Les deja mayores opciones como cantar o dibujar, dos actividades que casi diariamente realizan. Esta "libertad otorgada" a los niños en el aula exige buscar otras estrategias de relacionamiento con ellos¹¹⁷, ya que se impide recurrir a castigos físicos. En este marco interviene el gobierno escolar que, desafortunadamente, despejado de su concepción inicial (cf. Programas Escuelas Multigrado y retomado por el PEIB), se convirtió en un mecanismo mediador del poder de la maestra frente a los niños. El gobierno escolar funciona en un sistema compartido de control entre la maestra y los niños. Ejecuta su acción bajo diversas formas: delaciones, amenazas o violencia física, que palo en mano, establece el orden disciplinario en el aula cotidianamente. Los miembros del gobierno escolar, en particular, el niño responsable, está imbuido de valores y juicios morales, dado que cualquier acto o dicho "indebido", no aceptado por la maestra, es reprendido, como una vergüenza para él. La moral se constituye, así, en un instrumento

117 Además de crear una cierta ambigüedad frente a los padres de familia, porque el juego o dar la opción a que los niños elijan lo que harán, resulta ser algo incomprensible o por lo menos les provoca la duda pues, según ellos, los niños aún no estarían en condiciones de "trabajar libremente".

autoregulatorio de sí mismo del niño responsable. Es más, el gobierno escolar constituye un grupo y se trata de niños y niñas que mejor responden a las expectativas de la maestra en términos de lectura y escritura como la decodificación tradicional. Así, no sólo el poder vuelve a asociarse con el conocimiento, sino, con el conocimiento tradicional, de tal modo que hasta la maestra subrepticamente vuelve a valorar la decodificación, que en realidad nunca había abandonado (cf. Informe..., 1999). En la constitución de los grupos, en particular, del gobierno escolar, interviene el criterio de conocimientos y, por exclusión mostró también la formación de otros grupos que la maestra canalizó, especialmente el de las niñas "atrasaditas".

Inicialmente la ocupación del espacio por grupos no respondió a ninguna función pedagógica y la maestra no intervino directamente (en esto no difiere de Corro). Los grupos se formaron por afinidad de parentesco, vecindad o amistad (por tanto sin romper las relaciones sociales extra-escolares). Las diferencias mencionadas se evidenciaron en el mes de Octubre (1997), por la sugerencia del asesor pedagógico. La maestra intervino y conformó los grupos, entre los cuales se destacaron, el de las "atrasaditas" que se ubicó delante de la clase y cerca a la mesa de la maestra, y el del gobierno escolar compuesto por los mejores decodificadores. En el nuevo curriculum, los criterios de formación de "grupos de nivel" deberían ser el "ritmo de aprendizaje" o el "logro de competencias" de los niños. Sin embargo, como no se entienden y menos se manejan las competencias, en rigor no se puede hablar de ninguno de estos conceptos. Es que la caja de herramientas conceptuales de la RE es aún inusual y mientras tanto sigue operando la expectativa y el habitus profesoral de las maestras: una visión jerarquizada del aprendizaje de la lectoescritura que va de lo simple (fonemas, sílabas, grafemas), a lo complejo (oraciones y textos)¹¹⁸. Al respecto, un contrapeso parcial resulta ser el discurso moralizante, por ejemplo, ser cooperativos y respetuosos con sus pares; aun cuando en el ámbito doméstico los niños siempre juegan a ser el "mejor" o a "ganar" (atipay) y con el criterio de la jerarquía por edad. Quién sabe, el concepto de proyecto pedagógico hubiera estructurado mejor la acción de las

118 En Pisili, la figura no cambia. La decodificación y el aprendizaje del niño está centrado en las "etapas de desarrollo" (edad). Uno de los criterios de clasificación es la competencia decodificadora: entre los "rápidos", "regulares" y "duros" (no pueden decodificar). El avance del curso sigue la planificación curricular y el ritmo de un "grupo de referencia", los rápidos, y se aplica un trato diferencial negativo hacia los grupos "regulares" y "duros" (Cazden 1991, Gumperz 1986, Collins 1986, Michel 1986; Coll y al 1993). Este tema invita tener mucho cuidado respecto a las prácticas áulicas, así sean las más innovadoras.

maestras y los niños, empero esta estrategia aún no se utilizó en los casos estudiados. En este contexto anárquico del proceso pedagógico, el riesgo es que el sujeto, el niño, se convierta en una pieza clave de su propia diferenciación, incluso, de su mismo fracaso, ya que se afirma que los “grupos de nivel” deberían ser fruto de su “aprendizaje” (o “no aprendizaje”). También se corre el peligro de “naturalizar” los procesos sociales como procesos “cognitivos” o, a la inversa, los procesos cognitivos de los niños denoten la cultura y el medio social y sirvan para estigmatizar a los propios niños.

Lengua y lectoescritura

La socialización escolar de los niños a la lectoescritura en la escuela de Cororo, permite resaltar la idea de que la enseñanza tradicional no está centrada necesariamente en los contenidos, sino en las destrezas fónicas y escriturales, como ejercicios de decodificación¹¹⁹. ¿Qué podemos decir de la “enseñanza tradicional” de lectoescritura en Cororo? El libro de texto *Alma de Niño*¹ tiene una larga filiación que durante todo este siglo se implantó en este país. Un breve análisis del libro permite afirmar que se trata de un material escolar con estructura, secuencia y enfoque de enseñanza de la lengua y del conocimiento propio al modelo seriado del curriculum que enfatiza los límites y no las intersecciones, en los elementos y no en su red que pueda constituir los campos, como tampoco en el contexto “no lingüístico”. Fragmenta los contenidos y despliega como un conjunto de unidades impenetrables los unos en los otros. Siguiendo el enfoque lineal de la lengua, comienza por las vocales y las unidades (temas o palabras) que se serían una tras otra sin ninguna concatenación semántica: papá, seso, leo, dedo, nene, etc. El dominio de las vocales, las palabras y sus descomposiciones, las lecturas y escrituras, se restringen a la decodificación. Su propósito no está primero en el significado (aunque gradualmente pretende iniciar a la lectura comprensiva), sino en el soporte fónico y grafémico.

Esta manera de plantear la enseñanza de la lengua que va de simple a complejo, y en castellano, no requiere otro conocimiento previo sino precisamente el de la lengua castellana. Por lo simple, mecánico, directo y

¹¹⁹ Este enfoque y procedimiento es indiferente a las lenguas y operan en castellano con la enseñanza tradicional (textos: la Serie de Alma de Niño, Flores, etc.) y en quechua con el uso del texto *Muju* publicado inicialmente por la CEE (Comisión Episcopal de Educación) y luego por el PEIB. Hasta ahora en la enseñanza del quechua este texto ha sido importante.

visible, esta enseñanza de lectoescritura resulta ser más valorada por los padres de familia, quienes desean ver a sus hijos escribir: copiar las muestras de sus cuadernos. Y la práctica de la maestra se limita a cumplir lo elemental del avance del texto utilizado. Básicamente se restringe al nivel de las palabras y las sílabas sin llegar a estructurar frases (tal como el libro sugiere), así su rutina (difiere de la sugerida por la autora) no sobrepasa la descomposición de palabras. Algunas de las rutinas registradas son:

- control de asistencia
- recomendaciones y observaciones
- *repaso: lectura de palabras y su descomposición silábica (temas avanzados)*
- sacar libros
- indica tema a avanzar
- *escribe el título en la pizarra*
- *repetición de la palabra (recurriendo al cuadro didáctico)*
- explica el sentido de la palabra (muchas veces esto toma tiempo dado que con frecuencia se trata de palabras nuevas para los niños)
- *hace escribir en la pizarra (es una parte importante de la práctica de la maestra)*
- sacan cuadernos
- *copian lo que se ha escrito en la pizarra (en cuadernos en limpio)*
- fin (salida al recreo)

Las actividades que están en cursiva indican las que directamente conciernen la práctica de enseñanza de lectoescritura y se puede observar que no se hace alusión a la imagen, momentos de dibujo, de conversación o de oralidad (que en otros grados de la escuela se observó con relativa frecuencia); esta enseñanza se limita a la repetición y copia de las palabras. Las pequeñas frases se copian y parece fijarse como una serie de grafemas y palabras de las cuales muchas veces ni siquiera se logra su relación con los sonidos correspondientes, relación que precisamente fue el centro de atención de la maestra¹²⁰. Este desfase y la memorización ciega se revela

¹²⁰ Este resultado se observó cuando un estudiante practicante de la Normal, al finalizar el año, puso a prueba a los niños con ejemplos simples de su lección. Él dictó la frase "El zorro come carne" y conflictuó enormemente a los niños. En realidad, ningún alumno pudo escribir.

en las lecturas que la maestra les propone: ella indica la palabra “gusano” y los niños “leen” como “gusanito”, la palabra “goma” nuevamente “gusanito”, etc. En resumen, la alfabetización de los niños en castellano es altamente limitada (ciertamente no responde a las expectativas de los padres de familia), incluso si vemos desde los parámetros de su propio modelo: de lo simple a lo complejo, el desarrollo de la conciencia fonológica, etc. Tal vez por eso los padres de familia repiten que los jóvenes bachilleres no saben escribir ni una carta.

En Paredón, el desafío es distinto y mayor porque la propuesta de la RE tiene un enfoque de lectoescritura radicalmente diferente (cf. Informe., 1999: 292-298; Jolibert 1993; 1994) para el cual están diseñados los Módulos de Aprendizaje como material de apoyo¹²¹. Los módulos dan muchos motivos de análisis que no podemos desarrollar aquí. Señalemos simplemente que ellos como cualquier texto implican ciertos conocimientos previos para abordarlos. Necesitan el conocimiento de las claves de lectura de los propios módulos (no es una receta, no es un informe, es un libro escolar, etc.) que en muchos casos los maestros no lo tienen; éste es el primer problema. Podíamos esperar que la maestra de Paredón con formación universitaria tuviera mayor capacidad de entendimiento y dominio de este material, sin embargo no fue así. Ella hizo el esfuerzo de “aplicar” la RE (que no sólo es lectoescritura) y al final del año se vio con que los niños no sabían “leer y escribir”, aunque esta evaluación de su trabajo no respondía al enfoque de la RE sino al de la decodificación, sentido en el cual el director indicó recurrir al texto Muju con el método de las palabras normales en quechua. Si bien esto creó conflictos metodológicos para la maestra, hay que decir que en realidad, el uso de aquel método no estuvo ausente durante su trabajo desde el inicio del año, ya que las lecturas de los textos del módulo eran frecuentes como también hacía escribir palabras aisladas que provenían del texto Muju. A pesar de no mostrar una rigidez en su rutina, la maestra sigue habitualmente la secuencia que se muestra en el cuadro siguiente:

121 Hemos adelantado que no vale la pena centrarse demasiado en la escritura y su estructura desde el punto de vista “estrictamente lingüístico”; habría que ponerse de acuerdo sobre este término “estrictamente lingüístico”, porque depende de enfoques y teorías lingüísticas. En todo caso, decir que las palabras en los textos de los módulos son “desconocidas” o son “difíciles” para la lectura de los niños, puede indicar un problema; empero, cabe aclarar que dichos textos modulares no están para la lectura de ellos sino de los maestros; si la observación está hecha, sólo tiene pertinencia desde el punto de vista del modelo que precisamente se trata de superar, el modelo decodificante.

observar e interpretar las imágenes, leer los pequeños textos, escribir palabras y dibujar. Como se puede notar el aula está cubierta de tarjetas que de alguna manera sustituyen al cuadro didáctico del aula de Cororo: el uso es similar, sólo que las tarjetas contienen palabras enteras y no desglosan en sílabas (aun cuando en la práctica de las lecturas la maestra silabea: por ej., wall—pa = gallina; wa—ka = vaca).

Resumen de rutinas y uso de materiales (Aula de Paredón)

CATEGORÍAS	MÓDULO	MUJU	TARJETAS	TEXTOS
INTERPRETAR IMAGEN	Observar e interpretar	La imagen es referencial a la palabra	-	-
LECTURA	Titulos, recomendaciones, preguntas	Palabras y frases del texto Muju	Lectura diaria guiada por la maestra o el gobierno escolar	Canciones: cantan en quechua y en castellano
ESCRITURA (copia y dictado)	Palabras aisladas que selecciona de las láminas (pocas veces)	Dictado: Palabras y frases hechas que proviene del texto Muju Copia: palabras y frases (Muju)	Dictado y copia de palabras (apoyo básico)	-
DIBUJO	Copiar la imagen o lo que corresponde a la actividad	-	-	-

Texto, imagen e ideología

En ambos textos, Alma y Módulo, se combina textos e imágenes. Habría que ver cuál es la función de las imágenes. El propósito de Alma es explícito: captar la subjetividad y las almas tiernas del niño. Revisando el libro se percibe una ideología humanista católica y patriótica. Sin embargo, tal propósito escapa a la autora y a la maestra porque los niños no logran leer las frases y probablemente no captan el mensaje; y la maestra está dedicada a otra tarea: decodificación y desarrollo de la conciencia fonológica. En cuanto a las imágenes, es posible que sean las mejores vías de transmisión ideológica: se ve una madre y su niño, limpios y sonrientes, los niños llevan zapatos, visten guardapolvos, etc. Al nivel del uso didáctico, la relación entre texto e imagen es referencial o icónica: por ej., pie = imagen pie, peine = imagen peine, gato = imagen gato, etc. La imagen es un soporte para la enseñanza de lectoescritura como destreza. Su presentación es como una constelación de spots, pero reiterativo (ya que diariamente se ven). De modo similar ocurre con la dimensión textual y del habla, puesto que el castellano del Texto y de la maestra se restringe a "palabras y frases hechas", como un repertorio muy artificial: "¿a está?", "siéntate", "hagan", "apúrate", "fíjate", "escriban", etc.

El texto Muju, es el homólogo de Alma de Niño, en quechua. Así, la socialización a la lectoescritura, leer (decodificar y memorizar: u—wi—ja; wa—ka) y escribir (copiar), con el texto Muju, se enmarca en la misma lógica de Alma: no conduce a los procesos de inferencia con las claves de lectura y construcción de significados. Lo que difiere es la lengua (lengua materna de los niños) y el contexto al cual se refiere. La imagen también tiene un rol de soporte, salvo que aquí corresponde a los conocimientos previos de los niños. Aunque la escritura del texto resulta también una serie de “palabras o frases hechas” que los niños memorizan, por ejemplo, la maestra dicta una frase y el niño escribe otra (waka yakuta ukyan/waka mayupi purin). Las imágenes del texto Muju aparte de ser referenciales denotan objetos aislados del contexto que de algún modo los niños pueden reconstruir.

Finalmente, los Módulos están cargados de imágenes y densos en contenido temático ya que son una secuencia de temas y actividades. Más que los dos textos anteriores, los módulos exigen mayores competencias de decodificación visual e ideal (ideas). Para nadie es desconocido que las imágenes también tienen sus propios códigos de lectura, que precisamente parece resaltar la RE. Existen mecanismos de establecer relaciones entre imágenes, o bien, entre imágenes e ideas. En ese sentido, no debe sorprender que las maestras tengan dificultades en el uso y comprensión de estos materiales; con mayor razón los niños. El hecho de que la maestra hable la lengua quechua (como en Paredón) no resuelve totalmente el problema, porque la competencia exigida no está en la lengua escrita sino en lo visual. Aquí es necesario referirse a las claves de lectura visual, a la que los niños están tempranamente introducidos en el mundo letrado. No es lo mismo en áreas rurales, hecho que se puede asociar a lo que dijimos sobre la limitada alfabetización emergente en estas áreas que pone en dificultad a los niños. Por último, los módulos, lejos de escapar a los contenidos ideológicos, son los que los ponen más en evidencia; ya que se plantean la idea de una coherencia temática (otra cuestión es su real eficacia). La presencia de las imágenes permitiría un desarrollo de la oralidad, empero, por las limitaciones de comprensión de la propia maestra, conduce a digresiones sin fin, o bien, en un seguimiento estricto de preguntas y respuestas, es decir, acentuar más el control de lo que se dice.

A modo de conclusión

Los temas de preocupación que surgen al cabo de este resumen de algunas ideas y datos sobre las prácticas escolares en áreas rurales pueden esquematizarse en torno a las políticas escolares y programas de investigación que, según Imre Lakatos, se refiere a un conjunto de conceptos, una cierta manera de mirar las cosas escolares y el uso metodológico más o menos homogéneo. El programa de investigación no debe ser un marco rígido porque es parte de una estrategia del desarrollo del conocimiento y en la medida que permite organizar las experiencias y los saberes en tiempos y espacios determinados. Los programas ayudan a configurar campos semánticos y regímenes de verdad en torno a los procesos históricos, en este caso, particularmente en torno al campo educativo y su visión acerca de la niñez.

Desde el punto de vista de la sociología del currículum, las políticas escolares siempre se han definido con relación a los conocimientos que la escuela pone en juego para formar sus generaciones venideras. Es decir, la reforma educativa como la que vivió Bolivia determinó y proyectó ciertos tipos de conocimientos para la enseñanza escolar, por ende fue de suma importancia interrogarse sobre los procesos de selección de conocimientos y los tipos de conocimientos que se priorizaron en la política de los años 90.

El currículo de la reforma educativa hizo hincapié en las competencias y los aprendizajes de los niños y menos en los conocimientos, confundidos con los contenidos de la escuela tradicional. Este punto dejamos de lado porque no fue la preocupación de este texto, pero es un tema pendiente de investigación.

Una línea de entrada es el análisis del currículum nacional (Tronco Común Curricular), es decir lo que todo ciudadano boliviano debe conocer o saber hacer. Esta idea de boliviano permite indagarse sobre quién es ese niño boliviano y cómo se lo define. La reforma educativa enfatizó en la visión de un niño creativo, dinámico, activo, participativo e investigador, la cual no empalma necesariamente con las visiones múltiples de los padres de familia. Es más, no sabemos si todo el mundo ve a los niños creativos, cooperativos, activos, investigadores, etc., como se planteó en la reforma de 1994. En todo caso, este trabajo trató de mostrar que las familias rurales tienen visiones muy dispersas y diferentes frente a lo que propuso aquella reforma educativa.

También hay que preguntarse sobre el tipo de conocimientos y competencias que se les asocia. La pregunta es saber en función de qué valores, intereses, etc., se implantó esta política desde el Estado nacional. Por tanto, todo estudio sobre el currículo nacional debe ser investigado juntamente con las dinámicas del Estado.

Otro aspecto que no debe descuidarse a este nivel de las políticas escolares, sobre todo, cuando vemos la escuela como producto social e histórico y no únicamente como una instancia administrativa del Estado, es estudiarla en relación a las fuerzas sociales, culturales, simbólicas y económicas que la condicionan y permiten proyectarse a nivel local. Esto debe permitir superar el razonamiento por implementaciones, aplicaciones y adaptaciones, es decir, una concepción de la práctica social y escolar en los establecimientos y aulas como simple efecto de las políticas nacionales; un razonamiento que asume implícitamente una visión gerencialista de la educación.

Desde este punto de vista, cuando se descuidan las dinámicas económicas y políticas a nivel local, las prácticas y actitudes de los actores locales se reducen a explicaciones puramente ideológicas. Muchas veces se ha escuchado decir que algunas comunidades no querían ni quieren la ejecución de la educación bilingüe y niegan su propia lengua y cultura. Esto es uno de los puntos que poco se ha estudiado con cuidado y a menudo se ha concluido con la idea de que los campesinos o indígenas se alienaron, se occidentalizaron, etc. A diferencia de esta idea, en este trabajo hemos tratado de sugerir que las prácticas y actitudes sociales locales, incluida las que tienen que ver con los niños y la lengua, deben explicarse en los contextos sociales, económicos y políticos locales. Pues los niños son muy importantes en familias rurales, porque son la fuerza de trabajo vital de las comunidades, aunque la migración les quita día a día.

En la relación Estado y niños es inevitable tomar en cuenta la posición de los docentes o maestros, sobre todo en áreas rurales donde con frecuencia el maestro representa una figura muy particular e importante. Juega muchos roles, como redactor de actas, autoridad que ayuda a solucionar problemas locales, incluso, familiares, pero también es él quien trae e imparte conocimientos a los niños, especialmente los conocimientos instrumentales como esperan algunos padres de familia. Empero, los maestros, al igual que los padres de familia, son un grupo socioprofesional heterogéneo que aún se

conoce muy poco. Esto explica en parte la diversidad de funciones cumplidas en la reforma educativa y las actitudes hacia el cambio: hay maestros innovadores y otros que resisten o por lo menos que dudan de la propuesta de cambio.

Todo lo anterior se comprende en la relación de la escuela y el contexto, en este caso, las comunidades rurales, pero también cabe recordar que las escuelas son relaciones de poder como instituciones que imbrica tanto dimensiones institucionales, curriculares y actoriales. Un aspecto se evidenció es la debilidad institucional, o más exactamente su poca claridad con relación a la política curricular: ¿Fue problema de concepción o simplemente de ejecución? Es una pregunta pendiente.

Finalmente, cuando se ve la escuela desde el punto de vista del conocimiento, la comunicación y el poder, un tema de interés central es la concepción, método y uso de la lengua. Para muchos intelectuales que apoyan a las políticas educativas, incluido los técnicos de la reforma educativa, fue evidente que la enseñanza de lectoescritura como destrezas debía ser superada. Aquí había un esfuerzo interesante por introducir una visión diferente de la lengua y de la lectoescritura, una que estableciera la relación estrecha y evidente entre lengua, sociedad y poder, no sólo en los discursos políticos (políticas lingüísticas) sino en las investigaciones empíricas y etnográficas¹²².

A este respecto, hay mucho camino por recorrer. Los esfuerzos de cambio y prácticas áulicas descritos en este texto ponen de relieve sus impactos en el uso y el método de enseñanza de la lengua, muestran los desfases entre concepciones de lengua y las prácticas. Para muchos maestros no hay duda sobre la enseñanza de la lengua como destrezas, en ese sentido las rutinas áulicas no se cuestionan. Por eso cuando se produjo el material didáctico, como son los módulos de aprendizaje de Lenguaje, y no se elucidaron el trasfondo de su concepción, los maestros los asumieron como parte de su método de trabajo habitual y muchas veces los trataron como los otros "textos tradicionales". Hecho que introduce otro problema pedagógico: la relación entre los materiales educativos y los maestros.

122 En esta línea, los aportes de los trabajos de Brian Street (2003) acerca de la New Literacy Studies da pistas para avanzar y continuar con estudios sociolingüísticos iniciados en los años 70, enfatizando con mayor fuerza las condiciones sociales y culturales de la lectoescritura.

Bibliografía

Acción Cultural Loyola (ACLO) (1973), Sondeo Cultural y Socioeconómico de tres Comunidades de la Provincia de Yamparáez: Vila Vila, Pampa Yampara y Sotomayor, Sucre, Ed. ACLO.

ACLO/Comité de Desarrollo de Chuquisaca, 1975, Estudio Socioeconómico Provincia Oropeza (Educación), Tomo II, Sucre, Ed. ACLO/CORDECH, pp. 265-309.

Aplieri F. y al., 1995, Volver a Pensar la Educación. Volumen I: Política, Educación y Sociedad; Volumen II, Prácticas y Discursos Educativos, (Congreso Internacional de Didáctica), Madrid, Ed. Morrada/Fundación Paideia

Amadio Massimo y Zúñiga Madeleine, 1988, La Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia. Experiencias y Propuestas, La Paz, Bolivia.

Ansion, Juan, s.d., La Escuela en la Comunidad Campesina. Proyecto Escuela. Ecología y Comunidad Campesina, Lima, Ed. Ministerio de Agricultura, Ministerio de Educación, FAO, COTESU.

Apple, W. Michael, 1995, *La Política del Saber Oficial: ¿Tiene Sentido un Curriculum Nacional?*, ALFIERI F. y al., Volver a Pensar la Educación, Vol. I, Madrid, Ed. Morata, pp. 153-171.

Aries, Philippe, 1973, L'enfant et la Vie Familiale Sous l'Ancien Régime, París, Ed. Seuil.

Arnold D. y al., 1999, *Leer y escribir en aymará bajo la Reforma, T'inkazos*, No 3, pp. 103-115.

Balderrama, Maritza, Saldías, Elisa y Nogales, Ivonne, 1984, Escuela y Comunidad, Una Propuesta Hacia el Cambio, Estudios Educativos, N° 18, La Paz, Ed. CEBIAE.

Ball, J. Stephen, 1994, La Micropolítica de la Escuela. Hacia una Teoría de la Organización Escolar, Barcelona, Ed. Paidós/Ministerio de Educación y Cultura.

Baptista, G. Mariano, 1973, Salvemos a Bolivia de la Escuela, La Paz, Ed. Los Amigos del Libro.

Barrón y Goudsmit, 1998, *Migración Definitiva: Hacerse la Vida*, en ZOOMERS y al., Estrategias Campesinas en el Surandino de Bolivia, Ediciones Plural y KIT/SUR/CEDLA, 1998, pp. 175-196.

Bernstein, Basil, 1975, Langage et Classes Sociales (présentation de Jean-Claude Chamboredon), Paris, Ed. Minuit.

Bloch Marianne, Holmlund Kerstin and Popkewitz Thomas (eds.), 2003, Governing Children, Families and Education. Restructuring the Welfare State, New York, Palgrave and Macmillan.

Bourdieu, Pierre, 1980, Questions de Sociologie, Paris, Ed. Minuit.

Bourdieu, Pierre, Boltansky, Luc y Saint - Martin, Monique (de), 1973, "Les Stratégies de Reconversion. *Les Classes Sociales et le Systeme d'Enseignement*, Social Science Information, Vol. 12, N° 5, pp. 61-113.

Braslavsky, P. Berta (de) y al., 1995, *La Lecto Escritura Inicial: Ensayo de un Paradigma Didáctico*, Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, N° 19, pp. 45-108.

Braslavsky, P. Berta, 2005, Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela, Argentina, Fondo de Cultura Económica.

Braslavsky, P. Berta, 2003, ¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana, Argentina, Fondo de Cultura Económica.

Cajias, Beatriz, 1998, 1955: *De una educación de castas a una educación de masas*, Ciencia y Cultura, No 3, 42-54.

Carter, E. William y Mamani P. Mauricio, 1989, Irpa Chico. Individuo y Comunidad en la Cultura Aymara, La Paz, Ed. Juventud, (*entrando al mundo*), pp. 141-185.

Cazden, B. Courtney, *El Discurso del Aula*, en Wittrock, C. Merlín, La Investigación de la Enseñanza, Tomo III, Barcelona, Ed. Paidós/Educador.

Cazden, B. Courtney, *La Lengua Escrita en Contextos Escolares*, en Ferreiro, Emilia y Gomez, P. Margarita (Comp.), 1995, Nuevas Perspectivas Sobre los Procesos de Lectura y Escritura, Madrid, Ed. Siglo XXI, pp. 207-229.

Cazden, B. Courtney, 1991, El Discurso en el Aula, Barcelona, Ed. Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.

CEDLA/ILDIS, 1994, Informe Social Bolivia 1, Ed. Cedla/Ildis.

CEDLA/ILDIS, 1995, Informe Social Bolivia 2, Ed. Cedla/Ildis.

Chervel, André, 1988, *Histoire des Disciplines Scolaires: Réflexions sur un Domaine de Recherches*, Histoire de l'Éducation, Vol. II, N° 38, pp. 59-120.

Choque, C. Roberto y al., 1992, Educación Indígena: ¿Ciudadanía o Colonización?, La Paz, Ed. Aruwiwiri

Choque, C. Roberto, 1994, *La Problemática de la Educación Indígena*, en DATA (Revista del Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos), N° 5, pp. 9-32.

Coll, César, Colomina, Rosa y al. 1996, *Actividad Conjunta y Habla: Una Aproximación al Estudio de los Mecanismos de Influencia Educativa*, en Fernandez, B. Pablo y Melero Z. Ma. Angeles, La Interacción Social en Contextos Educativos, Madrid, Ed. Siglo XXI.

Comisión de la Reforma Educacional, 1953, Documentos Preliminares de la Comisión de la Reforma Educacional, Ed. Artística S.A.

Comisión Episcopal de Educación, 1996, *Interculturalidad, YUYAYNINCHIK* (Revista del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe), Año 3, N° 3, Ed. PEIB y CEE.

Condemarin M., y al., 1995, Taller de Lenguaje. Módulos para Desarrollar el Lenguaje Oral y Escrito, Santiago de Chile, Ediciones Dolmen.

Consejo Nacional de la Educación, 1940, El Estado de la Educación Indígena en el País, La Paz, Ed. Renacimiento.

Cook-Gumperz, Jenny, 1988, La Construcción Social de la Alfabetización, Barcelona, Ed. Paidós/MEC.

Donoso, T. Vicente, Hacia la creación de la pedagogía nacional. "El niño boliviano", s. d., pp. 103-109.

Elmore, Richard F. y al., 1996, La Reestructuración de las Escuelas. La Siguiete Generación de la Reforma Educativa, México, Ed. Fondo de Cultura Económica.

Etare, 1993a, Dinamización Curricular. Lineamientos para una Política Curricular, La Paz.

Etare, 1993b, Reforma Educativa. Propuesta.

Forquin, Jean-Claude, 1989, École et Culture. Le Point de Vue des Sociologues Britanniques, Bruxelles, Éd. De Boeck.

Fortún, J. Elena, 1973, Educación y Desarrollo Rural, México, Ed. Instituto Indigenista Interamericano, 116p.

Getino, C. Elena, 1989, Bolivia: Influencia de las Transformaciones Sociopolíticas en la Educación, Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Letras, Departamento de Ciencias de la Educación, 363p.

Giroux, Henry, 1995, Teoría y Resistencia en Educación, México, Ed. Siglo XXI.

Goodson, Ivor, 1993, School Subjects and Curriculum Change, London, Ed. The Falmer Press.

Hammer, Patricia Jean, 1997, To Be a Woman is to Suffer. The Interplay of Illness, Emotion and the Body in Quechua Women's Experiences, Tesis Doctoral Universidad de Urbana-Champaign, Illinois.

ILDIS, 1996, Aspectos sociales de diez años de Ajuste Estructural.

ILDIS/CEDLA, 1995, Diez años de Ajuste Estructural. Informe social 2.

Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales, 1996, Aspectos Sociales de Diez Años de Ajuste, La Paz, Ed. ILDIS.

Ipiña, M. Enrique, 1989, Informe Final. (Ministro de Educación y Cultura), La Paz, Ed. Ministerio de Educación y Cultura, 111p.

Jolibert, Josette (Coordinación), 1993, Formar Niños Lectores de Textos, Ciclo II, Santiago, Ed. Dolmen.

Jolibert, Josette (Coordinación), 1994, Formar Niños Productores de Textos, Santiago, Ed. Dolmen.

Karabel / Halsey, 1977, Power and Ideology in Education, (Introduction by Jerome Karabel and A.H. Halsey), New York, Ed. Oxford University Press.

Lakatos, Imre, 1983, La Metodología de los Programas de Investigación Científica, Madrid, Ed. Alianza.

López, Luis Enrique, 1994, *La Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia: Ámbito para el Ejercicio de los Derechos Lingüísticos y Culturales Indígenas*, en DATA (Revista del Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos), N° 5, pp. 97-124.

López, Luis Enrique, 1996, *Donde el Zapato Aprieta: Tendencias y Desafíos de la Educación Bilingüe en el Perú*, Revista Andina, Año 14, N° 2, Ed. Centro "Bartolomé de las Casas", pp. 295- 342.

Luykx, Aurolyn, 1993, The Citizen Factory: Language, Labor and Identity in Bolivian Rural Teacher Education, Dissertation Doctoral, University of Texas at Austin.

Martínez, P. Juan Luis, 1988, Políticas Educativas en Bolivia 1950-1988, Ed. CEBIAE.

McKenzie, D.F. 2005. Bibliografía y sociología de los textos. Madrid: Akal.

Mercer, Neil, 1997, La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos. Barcelona: Paidós.

Ministerio de educación, Bellas Artes y Asuntos Indígenas, 1948, Programas Escolares Graduados para Ciclo Primario.

Popkewitz, S. Thomas, 1994, Sociología Política de las Reformas Educativas, Madrid, Ed. Morata.

Popkewitz, S. Thomas, Franklin M. Barry, 2001, Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling. New York & London: Routledge-Falmer.

Posner, 1998, Análisis Curricular, Ed., Mc-Graw Hill.

Rockwell, Elsie, *Los Usos Escolares de la Ciencia Escrita* en Ferreiro, Emilia y Gómez Margarita, 1995, Nuevas Perspectivas Sobre los Procesos de Lectura y Escritura, México, Ed. Siglo XXI, pp. 296-320.

Rockwell, Elsie, 1995, *La Escuela Cotidiana*, México, Ed. Fondo de Cultura Económica.

Romero, Ruperto, 1994, Ch'iki. Concepción y Desarrollo de la Inteligencia en Niños Quechuas Pre-escolares de la Comunidad de Titikachi, La Paz, Ed., CEE.

Serrano, T. Servando (Editor), 1981, Código de la Educación Boliviana, Ed. Serrano.

Servicio Cooperativo Interamericano de Educación, 1957, Manual del Maestro Rural. Serie: Siembra para el Maestro, Ed. SCIDE (Servicio Cooperativo Interamericano de Educación).

Street, Brian, 2003, *What 'new' in the New Literacy Studies?* en Current Issues in Comparative Education, Vol. 5, No 2.

Torrco, P. Benjamín, 1947, La Pedagogía en Bolivia, La Paz, Ed. Don Bosco.

Yapu, M. y Torrico, C. 1999, Políticas del Sujeto y Dinámica Escolar, Informe, PIEB.

Yapu, M. y Torrico, C. 2003, Escuelas primarias y formación docente en tiempos de reforma educativa. Enseñanza de lectoescritura y socialización. Tomo 1. La Paz: PIEB

Yapu, Mario, 2006a, *Sistemas de enseñanza, currícula. Maestros y niños: breve reseña histórica*, Umbrales 15 (CIDES ~~UMSA~~), pp. 231-286.

Yapu, Mario, 2006b, *Descentralización, Poderes Locales y Participación Social en Educación en Bolivia. Los casos de Tarabuco y La Paz (1997-2003)*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas. Vol. 15, Nº 14, Junio 28, 2007.