

## **Prácticas áulicas en contextos multilingües**

*Responsable: Pedro Plaza*

### **I. Fundamentación**

La escuela como institución de enseñanza formal tiene una vigencia universal. Sin embargo, en los países de la región andina deja todavía sin atención a muchos niños y niñas. Para nuestros propósitos es necesario remarcar que los estados-nación de la región planifican, administran y financian la educación de manera centralizada. Para algunos, la escuela es el centro del saber, de la formación; para otros, un instrumento de dominación de la sociedad dominante. Así, en países de diversidad lingüística, cultural y étnica, la escuela de orientación urbana puede considerarse como una penetración en el mundo rural, como un puente entre lo urbano y lo rural, o como un factor de desarrollo y reivindicación del derecho a la educación por parte de los pueblos subordinados. En todo caso, la escuela es una institución que afecta la vida de muchas personas y de la sociedad en su conjunto. Los niños y maestros pasan miles de horas en la escuela cada año. Por tanto, la escuela precisa, forma y proporciona trabajo a miles de maestros (en Bolivia, alrededor de 100.000 maestros). Todos estos aspectos son importantes, pero las acciones educativas formales concretas se materializan en el aula.

Más precisamente, en el aula confluyen tres elementos básicos: el educando, el educador, y el currículo. El diseño del currículo generalmente responde a las variaciones de estos tres elementos básicos; de modo que un requisito para diseñar el currículo es el levantamiento de un diagnóstico del contexto, principalmente en lo que respecta a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. De manera similar, la formación de los maestros generalmente responde a las exigencias del currículo. Sin embargo, estos elementos varían en el tiempo y el espacio. Por ejemplo, en lo cultural y en lo lingüístico, los educandos pueden ser castellano-parlantes, quechuas, aimaras, guaraníes o pertenecer a otros pueblos. O de un currículo basado en la transmisión de conocimientos se puede pasar a uno basado en el constructivismo, como está pasando en muchos países de la región.

Podemos concebir el currículo como una serie de actividades con fines pre-establecidos. Para realizar estas actividades, el alumno debe cumplir ciertos prerequisites como la edad o el

vencimiento de etapas anteriores; y el docente debe estar preparado para realizar las acciones educativas con miras a efectivizar el perfil de salida de los estudiantes. Estas actividades se realizan predominantemente en el aula y precisan de competencias, contenidos y materiales, por una parte, y de enfoques y metodologías, por otra. Por tanto, en la presente línea de investigación se propone la investigación de las prácticas áulicas porque éstas constituyen el meollo de las acciones educativas y de ellas depende la educación de los niños.

En los países de la región con poblaciones indígenas la educación de los niños se hace más compleja tanto por la presencia de diversas lenguas y culturas como por las tendencias hegemónicas y homogeneizadoras ejercitadas por los sectores dominantes sobre las poblaciones indígenas. La escuela, en este contexto, no sólo tiene que ocuparse de la ya difícil tarea de diseñar el currículo (generalmente centralizado) sino tiene que tomar en cuenta la diversidad lingüística y cultural que los alumnos traen a la escuela. La aproximación tradicional, sin embargo, fue ignorar la diversidad y operar solamente con lenguas y conceptos de los sectores dominantes. En las últimas décadas, los gobiernos —muchas veces por las demandas de los sectores de base, y/o por las políticas promovidas por los organismos financieros internacionales— han implementado proyectos de educación intercultural y bilingüe.

Pero toda reforma trae consigo resistencias de aquellos que han estado operando con otros parámetros educativos. En Bolivia, por ejemplo, hay quienes piensan que la educación intercultural bilingüe es “una propuesta reaccionaria” (Patzy (2000), y muchos que la reforma ha fracasado (Arnold y Yapita 2000). Nuestras observaciones de campo, sin embargo, indican resultados variados e indicios que la reforma educativa es exitosa en muchos aspectos. Por ejemplo, en Octubre de 1998 pudimos observar una clase de lenguaje en quechua de un tercer grado de la escuela central de El Paredón, en Chuquisaca. En esta clase, conducida por una profesora egresada de la Universidad de Sucre y que trabajaba bajo la orientación del asesor pedagógico en la modalidad propuesta por la Reforma Educativa Boliviana, muchos alumnos produjeron textos escritos sin aparentes dificultades. En este sentido, las escuelas de transformación en Bolivia han ido adoptando las nuevas orientaciones pedagógicas, a veces con ambigüedades, por ejemplo combinando el nuevo enfoque con prácticas más tradicionales para la lecto-escritura, y a veces de manera más decidida. En todo caso, el nuevo enfoque de la reforma educativa, constructivista, participativo, bilingüe e intercultural ha ido ganando adeptos aun en las escuelas urbanas y en la universidad (Delgado 2001; Uzeda 2003).

El aula es interesante porque está viva: la interacción entre educadores y alumnos es similar en las escuelas (posiblemente a nivel mundial) pero la particular combinación de los actores, de la época y sus paradigmas, de las lenguas, culturas y mentalidades, de las propuestas del currículo, y el carácter dinámico de las disciplinas en el sentido foucaultiano, hacen que el aula sea dinámica y siempre cambiante. Podemos concebir el aula como el punto de contacto entre las propuestas de la sociedad dominante y las resistencias y expectativas de los pueblos subordinados. El punto de contacto hace posible los flujos, las apropiaciones, los híbridos, pero también las resistencias. Gran parte de las dinámicas áulicas se generan porque el maestro busca enseñar y para enseñar debe previamente controlar la situación (ya sea por el premio o el castigo), y el alumno acepta aprender pero también aprende a sobrevivir en el aula.

Por todo eso, en general, es necesario conocer de cerca y con detalle lo que pasa en las aulas; no solamente para entender mejor el acto educativo y sus consecuencias en la educación de los niños y proponer cambios y alternativas que mejoren la calidad educativa; sino también para informar a la sociedad local y nacional, a los estudiantes, intelectuales y formadores, los burócratas y los políticos de las realidades del aula, de modo que la planificación educativa esté fundamentada en la comprensión de estas realidades. El objeto de estudio, por tanto, es la acción educativa ejecutada en el aula, pero sin perder de vista sus múltiples conexiones con el contexto.

## **II. Breve descripción de la línea**

En la escuela, y principalmente en el aula se pone en marcha el currículo con el fin de educar a los alumnos<sup>1</sup>. En las acciones educativas distinguiremos cuatro componentes: (a) los participantes, (b) los contenidos curriculares, (c) las metodologías, y (d) los recursos.

Los participantes en el aula son principalmente los alumnos como beneficiarios o recipientes de la acción educativa y los docentes como educadores o facilitadores de la misma. Los contenidos curriculares incluyen los conocimientos y las competencias que la acción educativa busca transmitir, inculcar, crear en los educandos; o dicho de otro modo, qué se enseña y qué se aprende. Las metodologías tienen que ver con los enfoques y las estrategias que docentes y estudiantes utilizan para lograr los objetivos de la acción educativa; o sea, cómo se enseña y

---

<sup>1</sup> Para simplificar la presentación utilizaremos solamente el masculino, por ej. en niños, alumnos, educandos, maestros para significar también la inclusión de las niñas, alumnas, y maestras. Sin embargo, se harán las aclaraciones que especifiquen los géneros si así fuese necesario.

cómo se aprende. Finalmente, los recursos incluyen los lenguajes que hacen posible la comunicación, principalmente la lengua y los recursos materiales como los textos, materiales didácticos y facilidades de infraestructura.

Aun cuando el aula es el centro de la acción educativa, el diseño del currículo, la selección de contenidos, metodologías e incluso de escuelas y alumnos, así como las preferencias por ciertas lenguas o variantes para la comunicación, la enseñanza y el aprendizaje tienen estrecha relación con los paradigmas y las tendencias de la sociedad global. De hecho, el currículo generalmente se diseña en los centros del poder y se distribuye a las periferias. Sin embargo, este proceso aparentemente simple es sumamente complejo y pasa por variadas dificultades y resistencias que es necesario conocer para mejorar el proceso.

En el contexto de los estados-nación con pueblos en contacto-conflicto, donde un pueblo (nación, clase) domina, subordina y margina a uno u otros pueblos indígenas, la escuela formal como institución controlada por las clases dominantes se constituye tanto en una intrusión en la vida de las comunidades como en la esperanza del tránsito de la comunidad hacia la ciudad. Ya las tareas de enseñar y aprender son complicadas por la intervención de los actores, los conocimientos, las metodologías, los lenguajes; pero se complican más cuando la escuela mestizo-occidental debe implementarse en una comunidad indígena, andina o amazónica. En todo caso, en las sociedades actuales, la escuela es una institución importante, no sólo forma en general, sino que filtra y certifica por los títulos que otorga un puesto en la sociedad. En palabras de Illich, la escuela promueve la certificación meritocrática (Illich 1991:14-22).

## **2. Objetivos**

### **Objetivo general**

Analizar las acciones educativas desplegadas en la escuela, y más específicamente en el aula, en contextos de diversidad lingüística y cultural.

### **Objetivos específicos**

Describir el uso de lenguas en la escuela y el aula, desde la perspectiva del discurso. Analizar las estrategias utilizadas por el docente para la enseñanza especializada de asignaturas del currículo, como el lenguaje, la lecto-escritura, las matemáticas, las ciencias sociales y naturales.

## **PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Prácticas áulicas en contextos multilingües*

Analizar la enseñanza-aprendizaje-adquisición de segundas lenguas, especialmente en las modalidades de educación intercultural bilingüe, principalmente con respecto a las orientaciones teóricas sobre la adquisición del lenguaje.

Explorar los mecanismos de organización del tiempo (horarios, plazos), del espacio (divisiones, agrupaciones, disposición de los espacios para el maestro, los alumnos), de las tareas (ejercicio, repetición, fragmentación), de la individualización de los sujetos, del registro y acumulación de conocimientos por los docentes y los estudiantes, en el marco de lo que Foucault llama las 'disciplinas'.

Explorar las estrategias de sobrevivencia de los alumnos y alumnas en el aula; principalmente, de aquellas estrategias que le permiten a los alumnos y alumnas sortear las exigencias del diálogo (por ejemplo cuando tienen que responder oralmente a las preguntas del docente), y practicar sus 'pequeñas rebeliones' en contra del sistema.

### **Preguntas de investigación**

La pregunta general que guiará las investigaciones de la línea es

- ¿Qué pasa en el aula, qué pasa en la escuela? Dentro de estos límites, nos planteamos también interrogantes como las siguientes:

En lo lingüístico,

- ¿Qué lenguas se usan, quiénes las usan, con qué funciones lingüísticas, con qué propósitos, qué discursos maneja el docente, qué lenguas se enseñan, cómo se enseña la segunda lengua?

En lo pedagógico, más precisamente en lo que respecta a los procesos de enseñanza y aprendizaje,

- ¿Cómo enseña el maestro, cómo aprenden los alumnos, qué enfoques acerca del aprendizaje / adquisición-enseñanza se utilizan?

En lo disciplinario,

- ¿qué mecanismos se utilizan para establecer las disciplinas, cómo intervienen las lenguas y las lógicas (occidentales, andino-amazónicas) en el desarrollo de estos procesos, y cómo se dan las relaciones entre maestro y alumnos?

#### **IV. Temáticas de Investigación**

Hay, literalmente millones de textos que se refieren a la labor educativa, pero lo que pasa en las aulas generalmente es el dominio cerrado de los docentes y sus alumnos. Lo que la presente línea de investigación pretende es profundizar la observación de los actos educativos en sus detalles pero también en sus conexiones internas y externas (por ejemplo, las políticas educativas, los discursos e ideologías), de modo que se comprenda mejor la labor educativa y el aprendizaje.

Esta comprensión es necesaria y útil tanto para planificadores y autoridades como para padres de familia y la sociedad civil, de modo que sus discursos y acciones con respecto a la escuela estén suficientemente informados en las realidades del aula. Más concretamente, el conocimiento de las posibilidades y dificultades que se detecten en las prácticas áulicas contribuirá a la planificación educativa, incluyendo la formación de docentes, y el diseño de currículos más apropiados a las características observadas.

La investigación de la escuela y las acciones educativas desplegadas en el aula también se justifica por su importancia y rol en las sociedades 'nacionales' actuales, los estados destinan porcentajes importantes de su presupuesto a la educación, los padres de familia hacen esfuerzos por enviar sus hijos a la escuela, y la sociedad determina ciertas posibilidades de trabajo y movilidad social de acuerdo a los grados de educación obtenidos.

La investigación de las acciones educativas en las escuelas de educación intercultural bilingüe (escuelas rurales del programa de transformación en Bolivia) es, además, sumamente crucial en el momento actual. No solamente porque la EIB plantea una alternativa educativa a la educación hegemónica tradicional, introduciendo lenguas y culturas antes formalmente proscritas del aula, lo que a su vez genera incertidumbres y dudas pero también aciertos en la labor docente (Talavera 2002); sino también porque hay sectores de la sociedad que se oponen a la EIB, principalmente en el plano lingüístico, sin considerar ni el derecho de los pueblos indígenas de educarse en su lengua y cultura ni las ventajas cognitivas que ofrecen el bilingüismo (Baker 1996) y la enseñanza y aprendizaje en la lengua materna de los estudiantes.

Entonces, tomando el aula intercultural y bilingüe como centro, se puede investigar aspectos

como los siguientes:

- Las metodologías (enfoques, teorías) y estrategias de enseñanza desplegadas por el maestro para implementar el currículo.
- El uso de lenguas desde la perspectiva del discurso y de la pragmática.
- La enseñanza de lenguas, como lengua materna, o como segunda lengua.
- Las disciplinas según Foucault.
- Las estrategias de aprendizaje y de sobrevivencia de los alumnos en la clase.

Finalmente, aun cuando estos temas se investigan fundamentalmente dentro del aula, es factible explorar sus conexiones con lo externo. Esta conexión, dados los agentes, las teorías y el currículo, y las relaciones entre lenguas, culturas y étnias que caracterizan a los países multiculturales, es recomendable para deslindar las dinámicas propias de las actividades del aula, de aquellas que más bien se conectan de una manera u otra con procesos y/o parámetros vigentes en la sociedad en su conjunto.

## **V. Referentes conceptuales**

### **Los enfoques**

Toda acción educativa formal responde a concepciones de qué se debe enseñar, cómo se debe enseñar, y a quiénes se debe enseñar. Pero estas concepciones pueden variar en el tiempo y el espacio. En las últimas décadas, por ejemplo, se ha puesto en duda la pertinencia del conductismo como base de la acción educativa, y se ha propuesto en su lugar el constructivismo por medio de reformas educativas en varios países de la región. Entonces, de la idea del maestro que debía enseñar, se pasa a enfatizar el alumno que aprende, donde el maestro se convierte más bien en un facilitador.

Un área donde la controversia se profundiza tiene que ver con la enseñanza-aprendizaje-adquisición del lenguaje. Según el paradigma conductista, el lenguaje es un sistema de hábitos (Sapir 1921, Bloomfield 1933, Hockett 1958) que se puede aprender en base a la enseñanza de las estructuras lingüísticas. En esta tradición, el maestro se ocupaba de proporcionar los modelos correctos para que los alumnos por medio de la repetición y la memorización los aprendan. La herramienta principal del aprendizaje era el ejercicio (drills). Esta manera de enseñar segundas lenguas se generaliza en las escuelas y colegios, al parecer a nivel mundial, pero se cuestiona porque no produce los resultados esperados, o sea los estudiantes que han

## **PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Prácticas áulicas en contextos multilingües*

estudiado lenguas extranjeras, por horas semanales, y por varios años, salen de la escuela, y especialmente del colegio sabiendo unas cuantas frases y palabras, tal vez entendiendo y siendo capaces de leer, pero casi siempre con limitaciones en la producción oral y escrita. Por todo esto, se llega a la conclusión de que enseñar estructuras lingüísticas a nivel consciente no resulta necesariamente en la adquisición de la segunda lengua. En las escuelas del PEIB (1990-94), específicamente en las escuelas del núcleo de El Paredón, en Chuquisaca, el uso del modelo-repetición de estructuras fonológicas, por ejemplo, dió lugar a largas rutinas de práctica y corrección de los errores cometidos por los estudiantes, por ejemplo, para distinguir 'pela' y 'pila', pero sin lograr los resultados esperados, pues los alumnos continuaban confundiendo las vocales abiertas y cerradas del castellano (Plaza 1998:174).

Entonces surge, lo que se conoce como la aproximación naturalista de la adquisición de la lengua que en esencia plantea la adquisición de la segunda lengua por medio del uso lingüístico, no centrado en las estructuras lingüísticas ni su ejercitación, sino en la necesidad de comunicación y el interés de ejecutar acciones y de aprender otros contenidos (Krashen 1991). En el caso boliviano, la recomendación básica a los docentes es crear situaciones comunicativas en el aula para lograr la adquisición del castellano como segunda lengua. En la práctica, sin embargo, la enseñanza del castellano como segunda lengua se ha relegado, tanto así que muchos comunarios piensan que la educación bilingüe se realiza solamente en quechua y que reclaman la enseñanza del castellano. Tomando en cuenta informes diversos y testimonios de docentes, además de los reclamos de los padres de familia, el PROEIB Andes asume el reto de implementar un programa piloto para la enseñanza del castellano como segunda lengua, siguiendo fundamentalmente los parámetros de la enseñanza naturalista. Como toda innovación, la aplicación de las fichas de trabajo (básicamente planes de lección flexibles) ha tenido sus dificultades y aciertos. Una característica de la enseñanza del castellano como segunda lengua a través de estas fichas de trabajo es la tensión entre la tradición de enseñanza del docente y las innovaciones sugeridas (Toainga 2004). Por tanto, en el momento actual, de transición del conductismo al constructivismo, puede ser interesante y útil observar y entender lo que se está haciendo en las aulas.

### **Las estrategias de enseñanza**

Para poner en marcha el currículo, el docente desarrolla diversas actividades con el fin de enseñar que a su vez tienen el fin de que los alumnos aprendan, es decir interioricen

contenidos y/o adquieran competencias. A estas actividades que tienen un fin pedagógico-estratégico las denominaremos 'estrategias de enseñanza' o simplemente 'estrategias', siguiendo un uso bastante generalizado entre los maestros (Tapia 2002).

Generalmente el currículo proporciona información acerca de los objetivos perseguidos en una lección o unidad (o todo un año), especificando con algún detalle los contenidos temáticos que se deben enseñar; pero no informa los detalles sobre cómo debe planificar el docente sus actividades en la clase. Algunos libros contienen 'guías' que proporcionan sugerencias detalladas para el trabajo del docente en el aula, pero muchos otros materiales vienen sin estas guías. Por otro lado, la formación de los docentes en los institutos de formación superior parece no proporcionar suficientes experiencias de planificación de la clase o del manejo del aula. Por todo esto, los docentes van configurando y reconfigurando sus prácticas áulicas, tanto en lo que se refiere a las estrategias de enseñanza como a las estrategias de control del aula (ver también más adelante, las disciplinas). En muchos casos, el maestro reproduce las estrategias utilizadas por sus maestros cuando él mismo era alumno; pero olvida que un ingrediente central para la configuración de sus estrategias (v. gr. sabe enseñar) viene de su experiencia diaria en el aula. En todo caso, aquí cabe recalcar que dos tareas van indisolublemente juntas en las prácticas áulicas: la enseñanza (por medio de diversas actividades uno de cuyos ingredientes principales es el lenguaje), y el control (por medio del discurso y el establecimiento de relaciones entre el docente y los estudiantes).

Las estrategias pueden variar según los contenidos de la enseñanza, los conocimientos previos de los niños, de las lenguas que hablan, de las aptitudes e interés de los niños; incluso del humor con que el docente se encuentra en una clase determinada.

### **Las disciplinas**

En su libro *Surveiller et punir: Naissance de la prison* (1975), Foucault rastrea el desarrollo del sistema penal en Europa (desde mediados del siglo XVIII y principios del siglo XIX), que pasa por la tortura, el castigo, las disciplinas, y la prisión. Aquí nos interesan las disciplinas, especialmente con respecto a su configuración en las escuelas.

Las disciplinas son diferentes a la tortura y el castigo que estaban diseñados para infligir dolor o destruir el cuerpo, o de la prisión que priva a los individuos de su libertad. Por tanto pueden aplicarse al público para obtener cuerpos dóciles no destruyéndolos, ni rompiéndolos con

castigos exagerados, ni confinándolos a espacios cerrados, sino por medio del entrenamiento. Por tanto las disciplinas se formaron y aplicaron en las instituciones militares, fábricas, hospitales y escuelas a lo largo del período clásico. Estas disciplinas pueden concebirse como técnicas específicas diseñadas para controlar sujetos y tareas y lograr fines específicos, como se hace en las actividades escolares. Además, se caracterizan por una división cada vez más fina del espacio, el tiempo, el movimiento, todo esto en nombre de la eficiencia. Esta misma tendencia a la división se aplica también al cuerpo que se singulariza y se trabaja en partes con actividades específicas por medio del entrenamiento (Foucault 1991:137).

Las disciplinas foucaultianas pueden concebirse como (a) métodos para controlar y manipular, y (b) como procesos de aprendizaje donde el maestro aprende y acumula conocimientos para controlar mejor y los sujetos aprenden para ser más eficientes. Los conocimientos acumulados producen las disciplinas académicas: psiquiatría, medicina, pedagogía... También es importante remarcar que las disciplinas incrementan las fuerzas del cuerpo en términos económicos utilitarios, pero disminuyen estas fuerzas en términos políticos de mayor obediencia (op.cit.:138).

Sin entrar a los detalles, las disciplinas se caracterizan por (a) el control de los individuos por medio de la distribución del espacio, el tiempo, la actividad y la asignación de rangos; (b) el establecimiento de jerarquías basadas en premios y castigos; (c) la programación de actividades de acuerdo a tiempos, ritmos, ocupaciones y repeticiones; (d) la capitalización del tiempo y las actividades asignadas como ejercicios repetitivos y diferentes y graduados; y (e) la composición de fuerzas, donde el individuo es parte de un todo mayor, como la escuela, y donde se puede mover a los individuos de acuerdo a las necesidades, las cronologías pueden ajustarse así como la autoridad (op.cit.: 141-66).

En breve, las disciplinas pueden concebirse como un proceso de entrenamiento, su fin es lograr mayor eficiencia en un sistema de poder. En la escuela, muchas actividades pueden concebirse como entrenamiento, por ejemplo, las formaciones antes de las clases, los saludos, los ejercicios de lectura, de pronunciación, de matemáticas. Las disciplinas no deben confundirse con el castigo, pues sus efectos son más sutiles. Más bien utiliza instrumentos simples, entre los cuales tres parecen estar todavía vigentes: la observación jerárquica, el juicio normalizador, y la combinación de ambos por medio del examen (op.cit.: 170). Pero el examen

tiene el efecto de clasificar a los sujetos y asignarles nuevos rangos (grados) o retenerlos para más práctica. Todo el sistema funciona en base a premios y castigos, pero muchas veces el castigo es más ejercicios (op.cit.: 180).

### **Los paradigmas en la investigación educativa**

Los enfoques u orientaciones pedagógicas responden en principio a la teoría, pero pueden transformarse en paradigmas u operar en el contexto de los paradigmas vigentes en la sociedad global. Según Morín (1999:16), “El juego de la verdad y del error no sólo se juega en la verificación empírica y la coherencia lógica de las teorías; también se juega a fondo en la zona invisible de los paradigmas. Esto lo debe tener bien en cuenta la educación”. Dicho de otro modo, el paradigma selecciona las ideas fuerza que prevalecen en la ideología, el discurso o la teoría y, paralelamente, excluye o subordina los conceptos “antinómicos”. O sea que el paradigma prescribe y proscribe al mismo tiempo. En este sentido, los paradigmas impregnan la sociedad y terminan afectando las actividades de la escuela y el aula.

Un aspecto importante del paradigma es que plantea ‘operaciones lógicas maestras’ dominantes (como ser: ‘exclusión-inclusión, disyunción-conjunción, implicación-negación). Entonces, “los individuos conocen, piensan y actúan según los paradigmas inscriptos culturalmente en ellos” (op. Cit.: 1999:8).

En el caso de la escuela propuesta por los sectores dominantes en los países de la región, por supuesto, predomina el paradigma occidental “formulado por Descartes e impuesto por los desarrollos de la historia europea desde el siglo XVII”. Este paradigma fundamentalmente plantea la separación del sujeto del objeto así como de otros elementos: alma/cuerpo, espíritu/materia, calidad/cantidad, finalidad/causalidad, sentimiento/razón, libertad/determinismo, existencia/esencia (Ibid.). Aquí la operación lógica preferida es la disyunción, pero –al parecer—en las comunidades andinas, por lo menos en algunos casos se prefiere la conjunción, por ejemplo en el caso de la naturaleza (materia) que siempre está investida de vida (espiritualidad). En palabras de Morin: “El paradigma juega un rol al mismo tiempo subterráneo y soberano en cualquier teoría, doctrina o ideología. El paradigma es inconsciente pero irriga el pensamiento consciente, lo controla y, en ese sentido, es también subconsciente” (Ibid.).

La investigación de los paradigmas (o mentalidades) que entran en contacto-conflicto en la escuela rural (v. gr. con currículo occidental y alumnos con experiencias andinas) es necesaria y urgente en el contexto de la diversidad lingüística y cultural, no sólo con respecto a la selección de contenidos y metodologías sino también con respecto a las propuestas de interculturalidad.

## **VI. Metodología**

La investigación de las prácticas áulicas fundamentalmente responde al tipo de investigación descriptivo-cualitativa, y utiliza la etnografía de aula. En la investigación descriptiva básicamente “el investigador cuenta lo que ya ha ocurrido” (Cohen & Manion 1990:101). En este sentido, los estudios descriptivos en educación “Observan a individuos, grupos, instituciones, métodos y materiales con el fin de describir, comparar, contrastar, clasificar, analizar e interpretar las entidades y los acontecimientos que constituyen sus diversos campos de investigación” (Ibid.). En nuestro caso, la investigación estará básicamente centrada en los eventos del aula, y podrá tener carácter longitudinal, transversal y de tendencias. Para recoger los datos se recurrirá en principio a la observación etnográfica y a las entrevistas en profundidad.

Aun cuando en sus orígenes la etnografía ha sido utilizada por la antropología, en los últimos 30 años se ha aplicado también a la investigación de los fenómenos áulicos. Para nuestros propósitos, seguiremos las ideas de Goetz y LeCompte con respecto a la naturaleza de la etnografía. En este sentido,

Las etnografías recrean para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas. En consecuencia, el investigador etnográfico comienza examinando grupos y procesos incluso muy comunes como si fueran excepcionales o únicos ... ; ello le permite apreciar los aspectos, tanto generales como de detalle, necesarios para dar credibilidad a su descripción. (Goetz y LeCompte 1988:28).

La etnografía de aula, por tanto, nos permitirá registrar por medio de anotaciones (observación), grabaciones magnetofónicas y/o videos todo aquello que acontezca en el aula.

Además de la etnografía de aula es conveniente recurrir a las entrevistas en profundidad para complementar los datos de la observación con las impresiones, opiniones, y discursos de los

agentes que intervienen en el aula. Las entrevistas serán también útiles para recoger aquellos datos que por limitaciones temporales no pueden recogerse directamente. Posteriormente, los datos serán transcritos (especialmente las grabaciones en cinta magnetofónica), analizados, categorizados, y ordenados. Los datos pueden ser analizados como discursos: estructuras lingüísticas, creencias, relaciones (van Dijk 2001); como contenidos (Navarro y Díaz 1999:177-224). El análisis de los datos, en lo posible, se efectuará en función de la teoría propuesta para la investigación y complementado con experiencias similares descritas en la bibliografía y la experiencia personal del investigador.

Una premisa importante para la investigación de las prácticas áulicas será asumir, siguiendo a Edgar Morin (1999:5-12) la posibilidad del “error y la ilusión” en los conocimientos, miradas, e interpretaciones del investigador; y la necesidad de comprender las acciones educativas observadas en su multiplicidad y complejidad y en función de las condicionantes del contexto. Entonces, no se trata de juzgar las acciones educativas del aula desde una perspectiva preestablecida sino de comprender por qué se desenvuelven como lo hacen en un tiempo y un espacio concretos, con actores también concretos. En la perspectiva de Carr (1996), importa más que todo comprender por qué los sujetos se comportan de una determinada manera, en lugar de emitir juicios de valor.

### **Dimensión comparativa**

Por un lado y como se describe en los anteriores apartados, en el aula convergen muchos elementos: agentes, enfoques, metodologías, experiencias, discursos, materiales, currículos, e incluso las condiciones de la infraestructura para facilitar o dificultar las acciones educativas. Todos estos elementos son susceptibles de ser comparados. Por otro lado, las diferencias y similitudes de las escuelas entre sí y de las prácticas áulicas al interior de las mismas, por influencia de factores como la ubicación geográfica (rural, urbano) y el tipo de programa (por ejemplo, en Bolivia los programas de transformación vs. los de mejoramiento) también pueden someterse a un análisis comparativo.

### **Bibliografía**

Arnold, Denise Y., Juan de Dios Yapita

2000 **El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes.** La Paz : Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UMSA.

Baker, Colin

1996 **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism.** Second Edition. Clevedon : Multilingual Matters.

Bloomfield, Leonard

1984 [1933] **Language.** Chicago : University of Chicago Press.

Camps, Anna (coord.)

2001 **El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua.** Barcelona : Editorial GRAÓ.

Carr, Wilfredo

1996 **Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica.** Madrid : Morata.

Cohen, Louis, y Lawrence Manion

1990 [1989] **Métodos de investigación educativa.** Madrid : Editorial La Muralla, S.A.

Delgado, Adalino

2001 **Cambio o pervivencia de la institución escuela en tiempos de la reforma. Establecimiento y configuración de los quehaceres educativos.** Tesis de Maestría en EIB, PROEIB Andes, UMSS, Cochabamba.

Dijk, Teun A. Van. (Comp.)

2001 **El discurso como estructura y proceso.** Barcelona : Editorial GEDISA S.A.

Foucault, Michel

1991 [1975] **Discipline and Punish: the Birth of the Prison.** Londres: Penguin Books.

**PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Prácticas áulicas en contextos multilingües*

Goetz, J.P. y M.D. LeCompte

1988 **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.** Madrid : Ediciones Morata, S. A.

Hockett, Charles

1958 **A Course in Modern Linguistics.** Nueva York : Macmillan.

Illich, Iván

1991 **La Guerra contra la subsistencia.** Cochabamba: Ediciones Runa.

Imbernón, F.

2002 **La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa.** Barcelona : Editorial GRAÓ.

Krashen, Stephen

1981 "Bilingual Education and Second Language Acquisition Theory" en California State Department of Education (ed.) **Schooling and Language Minority Children: A Theoretical Framework.** Los Angeles : California State University, Evaluation, Dissemination and Assessment Center. 51-79.

Martínez M., Miguel

2000 **La investigación cualitativa etnográfica en educación.** Bogotá : Ediciones Gráficas Herrera Asociados Ltda.

Morin, Edgar

1999 **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.** Paris : UNESCO.

Navarro, Pablo y Capitolina Díaz

1999 "Análisis de contenidos", en Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (eds.) **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.** Madrid : Editorial Síntesis, S. A.

Patzi Paco, Félix

2000 Etnografía Estatal. **Modernas Formas de Violencia Simbólica.** (Análisis de la Reforma Educativa en Bolivia). La Paz : Edcon Producciones.

**PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Prácticas áulicas en contextos multilingües*

Plaza Martínez, Pedro

1998 **Language, Education and Power in Bolivia: Bilingual education classroom practices.** Ph D thesis, Institute of Latin American Studies, Liverpool University.

Sapir, Edward

2000 [1921] **Language. An Introduction to the Study of Speech.** Nueva York : BARTLEBY. COM.

Talavera, María Luisa

2002 “Innovación y resistencia al cambio en escuelas bolivianas.” **Perspectivas**, XXXII, 3, septiembre 2002.

Tapia Fernández, Yanet

2002 **Estrategias metodológicas que utilizan los docentes en la enseñanza del quechua como lengua materna.** Tesis de Maestría en EIB, PROEIB Andes, UMSS, Cochabamba.

Toinga, María

2004 (En proceso) **La enseñanza del castellano como L2.** Tesis de Maestría en EIB, PROEIB Andes, UMSS, Cochabamba.

Uzeda León, Ruth

2003 **El rendimiento académico según los factores lingüísticos y socioeconómicos.** Tesis maestría en Educación Superior, UMSS, Cochabamba.

Vigotski, Liev Semionovich

2001 [1926] **Psicología pedagógica.** Buenos Aires : AIQUE.