

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POST GRADO

PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
PARA LOS PAÍSES ANDINOS
PROEIB Andes

**SUJETOS Y VOCES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAJE
EN EL INS EIB
“ISMAEL MONTES” DE VACAS**

(UNA APROXIMACIÓN AL ANÁLISIS DEL MICRO PODER DE AULA)

Froilán Mamani Villca

**Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón,
en cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención
del título de Magister en Educación Intercultural Bilingüe,
mención Formación Docente**

Asesora: Dra. Elena Ferrufino Coqueugniot

Cochabamba, Bolivia

2004

**La presente TESIS: SUJETOS Y VOCES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAJE EN
EL INS EIB “ISMAEL MONTES” DE VACAS (una aproximación al análisis del
micro poder de aula), fue aprobada el**

Asesor

Tribunal

Tribunal

Tribunal

Jefe de Departamento de Post-Grado

Decano

AGRADECIMIENTOS

Agradezco:

A todos los docentes de la segunda promoción de la maestría en EIB por haber contribuido en la construcción de conocimientos durante el tiempo de mi estudio en el programa y para que se lleve a cabo la presente tesis.

Al Dr. Luis Enrique López, director del programa de maestría en EIB del PROEIB Andes, y un especial agradecimiento a la Dra. Elena Ferrufino, tutora de la presente tesis por haber leído con tanta paciencia los borradores hasta la versión final.

Al Dr. Gustavo Gotrett, por su permanente aliento y al Dr. Pedro Plaza, por su orientación oportuna en el proceso de este trabajo.

A los directivos del Instituto Normal Superior de EIB “Ismael Montes” de Vacas por el apoyo que me brindaron para insertarme en la institución y llevar a cabo la investigación. Especialmente a las tres docentes de lenguaje y los estudiantes, por haberme permitido el ingreso a sus clases y por haberme brindado la información necesaria en las entrevistas.

A todo el personal administrativo y de servicio que trabaja en el PROEIB Andes, por su apoyo incondicional en los diferentes trabajos de investigación y especialmente para que se cristalice la presente tesis.

RESUMEN

El presente estudio de Sujetos y Voces muestra las diferentes formas de relaciones de poder entre los sujetos educadores y educandos, en el que se impone la reproducción cultural de continuidad socio-histórica (selectiva y jerárquica) a los sujetos educandos en la enseñanza de la lengua castellana; cuando se examina desde la perspectiva de la diversidad, dicho enfoque cultural responde a una racionalidad social y política del pensamiento colonialista occidental. Es decir, las voces culturales de las docentes que emergen en este estudio son el efecto de otras voces históricas, con las cuales cuestionan los valores lingüísticos y culturales de los sujetos educandos bilingües del contexto quechua y privilegian los valores lingüísticos del estatus social prestigioso. Bajo esta apariencia de enseñanza natural del castellano se reproduce la violencia simbólica como una forma de inculcar el capital cultural y lingüístico de la sociedad dominante en un contexto cultural bilingüe y, sutilmente, se legitima las relaciones de poder.

En el afán de enseñar el castellano prestigioso y la adquisición de conocimientos teóricos del área, las docentes ejercen un tipo de poder disciplinario que controla, penaliza y entrena las habilidades del habla en nombre de la normalización del aprendizaje de los sujetos educandos. Bajo esta práctica utilitaria subyace un fin político que busca la constitución de sujetos educandos poco críticos, resignados ante la configuración del poder cultural, del conocimiento y de la autoridad en las aulas de lenguaje del INS-EIB “Ismael Montes” de Vacas.

Por su parte, los futuros docentes, a partir de sus voces diferentes como hablantes bilingües (q-c), unas veces reproducen y legitiman los significados culturales impuestos y otras, subvierten el ejercicio de poder de la autoridad pedagógica.

Palabras claves: Sujetos y voces, enseñanza de lenguaje, violencia simbólica, ejercicio del poder-saber, sujetos disciplinados y relaciones de poder.

RESUMEN EN QUECHUA

RUNAP YUYAYNIN, RIMARIYNIN QILLQAKAMAY YACHACHIYPI

CHAY INS-EIB WAKAS NISQAPI

(Chay juch'uy atiy yachay wasipi apaykachakusqanta qhawarina)

1. Sasachay (Problema)

Kay yachay wasiqa manama chiqantachu yachaykunataqa purichiqman kasqa, imaynamantachus q'ara runap kawsaynikuta yachachiq kasqa, mana yupaychaspa kay runakunap llaqtayuq kawsaynikuta yachakuqkunaman yachachiq kasqanku, jinamanta, kay llaqtayuq wawakunataqa uyariyllaman yachachiq kasqanku, ch'inmanta kamachisqata kasunanpaq, purinankupaq (MEN). Jinamanta kay yachay wasiqa q'ara runakunap atiyinta yachachinma kasqa, chayqa allinma yachaypi rikhuriq kasqa: "las prácticas y relaciones impuestas y legitimadas en la escuela son selectivas, ellas (así como las posiciones de sujetos que generan) son presentadas como naturales"(Luykx 1998: 5).

Kay mama wasipi INS-EIB Wakaspi, kay atiy apaykachayqa sasachay kanman kasqa, imaynamantachus qallu yachachiqkuna ukhupiq manama sut'i kanman jurquhuqchu kasqanku. Kay atiyqa yachachiy, rimanakuypi, chaninchaypi apaykachakunman kasqa, jap'i qallaypis kanman jinata qhawariq kasqanku, chaypiqa yachakuqkunamanqa jatun, juch'uy yachay kan nispacha qhawarichinkunma kasqa.

Kay atiy apaykachayqa, yachaqaq mamawasipiq manapis kanmanjinalla rikhuriq kasqa. Juk layamanta qhawarispataq kay atiyqa manama allinchi kanman kasqa, imaynamantachus, yachakuqkunataqa unaymanta pacha, pisi pisi piman rikhuriq kasqa, kaytaqa manama t'ukuriqchu, nitaq sut'iman jurquhuqchu kasqanku.

2. Yachay taripana (Objetivos)

2.1 Jatun yachay taripana

Tukuy ima yuyarisqata, rimarisqata yachachiqkunataq, yachakuqkunatawan qallu yachachina ukhupi mask'aspa t'ukurina kachun, chay jatun yachay tikraypi, iskay qallupi kawsay puriytawan, chay mama wasi yachachiq Wakas nisqapi.

2.2 Juch'uy yachay taripana

- Tukuy ima yachachiq rimarisqanta qallu yachachiy, kikinta qillqaraspa willarina kachun
- Tantakuypi yachachiqwan yachakuqkunawan pukllay atiy rikhuriqanta, kasqanta qillqaraspa willarina kachun.

- Imayna laya jap'iqayta yachakuqkunaqta riqsichina kachun, chay qallu yachachiy ukhupi

3. Imaptin (justificación)

Kay yachakuy yachachinapaq mamawasipi, yachachiyqa manama juch'uy yachachiy wasipiwán jukjinachu kanman kasqa. Imaynamantachus, kay mamawasi ukhupiqá tukuy ima yuyay, ruway kasqallantaq rikhurinman kasqa. Chay atiy apaykachayqa kikiñanpuni watamanta wata, unaymanta unay kamachinapaq kasuchikunapaqwan kasqa.

Kay atiy, yachay wasipiqá sumaq yupaychasqa kanman kasqa, imaynamantachus ñawpaqmanta pacha, yachay thatkirinapaq kallpawan apaykachanama kanman kasqa, kay atiytaqa mana t'ukurispalla yachachiypi, rimariypi, tukuy imapi apaykachanama kanman kasqa.

Kay yachay taripayqa, atiy ch'ampata qallu yachachina wasipi riqhisichiyta munan imaynatachus, yachachiqkuna, yachakuqkunawan apaykachasqankuta qhawarinku, jinmanta mana yachachiqkunapis nitaq yachakuqkunapis llakiypi yachaywasi ukhupi rikhurinankupaq, jinamanta ima yachay ch'ampatapis rimanakuspa phaskana tikrana kanqa.

4. Yachay taripay ruwaynin (Metodología)

4.1 Ima laya yachay taripay (tipo de investigación)

Kay yachay taripanapaq yachachiq, yachakuqkunatawan ruwasqanpi, rimarisqanpi, urqhunapaqqa pusaq qanchischaw p'unchawta yachaqay wasi ukhupi qhawarikurqa, chaypitaq, tukuy ima rikhurisqata qillqarakurqa.

Chaymanta kay yachay taripayqa kachkan willay qillqariyta sutikun, imaynamantachus kikitanta qhawarispá, uyarispá qillqarispá willarin.

Kay yachay taripayqa, mana yupaywan taripanajinachu, imaynamantachus kay yachay taripayqa qhawaywan, waturiywan yuyayllawan, t'ukuriywan tarikun, chayta kastilla rimariypi "cualitativo" sutikun: Chaypi riqsiyta munarqa, imaynatachus yachachiq, yachakuqkunawan chay atiyta apaykachasqankuta.

4.2 Yachaytaripay (Metodología)

Kay yachay taripanapaq iskay laya yachaykunata apaykachakurqa:

4.2.1 Qhawakipay (Observación)

Kay qhawakipay yachayta taripanapaq ninayan ñawita, ninrita, makita apaykachana kasqa, chay ninayan tukuy ima qhawasqayta, uyarisqayta raphiman qillqarana.

Jinamanta kay qhawakipayqa yachachiq, yachakuqkuna rimarisqanta, llamk'asqankuta, kasqanta qillqakurqa.

4.2.2 Tapuypayay (Entrevista)

Kay tapuypayay yachay taripanapaq ninayan simiwan rimarikuspa waturikuna kasqa, jinamanta mana qhawakipayllawanchu yachayta taripana kasqa. Kay tapuypayay sinru yuyaypi ñawpaqmanta wakichisqa karqa, jinamanta sapa sapa qillqakamaq yachachiqta tapuypayarqa, chaymanta tawa yachakuqkunatawan qutupi watukullarqataq.

4.3 Akllay rikuchisqa (Muestra)

Kay yachay taripaypaq, INS-EIB Wakas wasipiq 569 yachakuqkuna rikhurin, chaymanta 26 yachachiqkuna kallasqataq. Kay yachay taripaypaq 326 yachakuqkunawan llamk'akurqa, 3 yachachiqkunata akllakurqa.

5. Yachay taripay kiti (Contexto)

Kay yachay taripay mama yachakuq yachachinapaq Wakas wasi ukhupi apakurqa, jinamanta kay yachachiq wasi Arani, suyupiwani tarikun. kay Quchapampa llaqtamanta, inti llusqimuy ch'iqayaninpi kachkan, chaykamaqa kimsa phani puriypi awutupi chayana kachkan.

6. Yuyay qillqasqa wakichisqa (Marco teórico)

Kay yuyay qillqasqa sayarisqa kachkan, chay jatun umallachiqkuna yuyarisqa manjina, chaypi ñawpaqta ñawirikurqa, t'ukurikurqataq chay Foucault, Bourdieu, Bajtín, Giroux qillqaqkunata. Kay umallachiqkuna ñawpaqtaña kay atiyta qhawarisqanku, jinamanta kay llamk'aypiqa yuyarichikurqa.

6.1 Runa yuyayniywaq

Tukuy runa yuyaynin, chayta, tukuy ima laya yachaymanta qhawarina kanman kaypiqa, imaynatachus runa tinkukuspa jujkunawan kawsanchiq chayta rimarikunqa. Jinamanta, tukuy runa tinkuspa, kamachiskuspa, parlarikuspa uyarikuna kasqa, jinamanta ñuqanchik, wakwan ñawpaqman thatkirina kasqa, chay jinaman Bajtín nin: "define al ser humano en cuanto tal es la relación con el otro en el acto creador" (2000: 13). Astawan chayllamantapuni rimarispas kay yuyaq Bajtín qhipaninpi nillantaq "yo-para-mi, yo-para-otro, otro-para-mi" (Nuqa nuqap, nuqa jukpaq, juktaq nuqapaq) (Ibid:16).

6.2 Atiy qhawariymanta

Kay atiy tukuy layamanta: yachakuymanta, kawsaymanta, simiyachaymanta qhawarikun. Kay chiqapiqa, atiy “kawsay yachay wasi ukhupi ruwakun” jina rikhurin, jinamanta iskay layamanta qhawarikun.

6.2.1 Atiymanta rimarina

Kay atiy tukuy ima layamanta rimarina kanman. Kay llamk’aypiqa atiytaqa apaykachana kanqa, imaynatachus yachachiq, yachakuqkunapis tinkusqankupi rikhurichiq kasqanku. Jinamanta kay atiyqa ñuqanchikpi kachkan, kamachisqanchikpi, rimarisqanchik ukhupi, yachasqanchikpi, kasusqanchikpi rikhuriq kasqa; mana allin t’ukurispa mana riqsichikuqchu kasqa, kay atiywanqa tukuy amañasqa kasqanchik.

Kay atiy runamanta runa puriq kasqa, runa tinkuypi, rimanakuypi paqariq kasqa. Jinamanta umanchikman, sunquchiqman yaykuq kasqa, Chaymanjina atiyqa kasqa: “una gran tecnología de la psique que constituye uno de los rasgos fundamentales de nuestro siglo” (Foucault 1980:155).

6.2.2 Qillqamay yachachina

Yachay wasipiq, qallu yachachiy tukuy layamanta yachachina kanman kasqa, unaymanata pacha, ñawpaq runa yuyayninma jina, qallu rimarinapaq jap’iqana kasqa imaynatachus chay Jatun kamachiq kastilla qallumanta nisqanman jina (Academia de la Real de la lengua española), mana imata pantarparispa, nitaq jukjinata rimarisp. Chay sutikun “Gramática normativa”.

Jukjinamanta qallu yachachina kallantaq, chay yachachiyqa qallarikun runap sapa p’unchawpi rimarikusqanmajina, chayta sumaqman kallpachana, allin ñuqanchiq pura, jujkunawanpis rimarikunapaq, chay sutikun “sociolingüística” nisqa.

6.3 Kallpa atiyniyuq

Unaymanta pacha kay kallpa atiyniyuq yachachina wasipi kallantaq, kay juk siminpi “violencia simbólica”, chay ninayan, yachay wasi ukhupi qhapaq runakunap kawsqayninta phutiy kawsayniyuq runakunaman yachachina kasqa. Chay yuyayqa sumaq jap’iqanapaq kasqa. Jinamanta tukuy yachay wasipiq chay atipay kawsayta pataman puquchina kasqa, chantapis mana t’ukurinachu qhaparinachu kasqa. Chayman ninayan “toda cultura académica es arbitraria, puesto su validez proviene únicamente de que es la cultura de las clases dominantes, impuesta a la totalidad de la sociedad como evidente saber objetivo” (Subirats 1996: 9).

7 Yachay taripay (Análisis y resultados)

7.1 Qillqakamay yachachiy

Kay qillqakamay yachachiypiqa, kimsa yachachiqqa sapa juk jukjinata llamk'aq kasqanku, chaymanta yachachiq chawpi wasipi allintapuni yachakuq rimarisqanta qhawariq kasqa, jinamanta tukuy ima yachakuqkunata rimariynin pisipi rikhuriq kasqa. Chay ninayan, maqt'ukunap rimariyninqa pantasqama kanmanjina qhawarichisqa kasqa, chay yachachiq siminpi rikhurin:

Un estudiante al momento de exponer el tema de lengua dijo: “**los** características de la lengua (...)”. La docente dijo: “**dos estudiantes me han cometido errores garrafales** en concordancia, debe darse en género y número, tiempo y persona” (CC 11-07-02: 36.2ºA).

Kay yachachiq ninayan yachakuqkunata mana rimarichkankuchu “gramática normativa” nisqanmajina. Jinamanta kay yachachiqpaqqa atiyqa chay “gramática normativa” kachkan, chaymanta ima laya rimariypis patasqa rikhurin.

7.2 Iskay qallupi rimariy

Kay iskay qallupi rimariqkuna, chay chawpi yachachiy wasipi mana sumaq qhawarisqallataq kasqa, imaynamantachus kay maqt'ukunaq iskay qalluta rimariq kasqanku, ñawpaq qallunkuqa qhichwa simi, qhipa qalluntaq kastilla simi kasqa; jinamanta rimarisqankuqa manama kastilla simi kikinchi kanmajina kasqa, chaymanta, yachachiqqa chayta uyarispaqa yachakuqkunataqa k'amirpaq kasqa, chay rikhurin yachachiq siminpi:

“¿Qué interferencias hubo? Uno de los estudiantes respondió: la jonema, al quechua. La docente dijo: “tienes que ejercitarte forma, fue, forma, fue hasta mejorar, A ver lee el texto” y le preguntó a la estudiante “¿entiendes? Te vas a preparar María Rojas” (CC 17-07-02: 56, 1º B).

Kay willay ninayan, yachachiqqa kastilla simi yuyaywan chay iskay simi rimariqtaqa qhawarichkan, chaymanta kay maqt'ukunaqa phutiypi, pisipitaq rikhuriq kasqanku. Jinamanta, kay atiyqa iskay qallu tinkuchinapi kachkan, imaynamantachus qhichwa simita kastilla yuyaywan yachachiq qhawasqa kachkan.

7.3 Yuyaynin chaninchay

Kay chawpi wasi qallu yachachinapi, yachachiq yachakuqkunata yuyayninta mana yupaychaqchu kasqa, imaynamantachus, chay maqt'ukunaq yuyayniqa mana kikinchi yachachiq yuyayninwanqa kasqa. Chaymanta, yachachiyqa pay kasqan yuyarinanta kastilla simipijina munasqa, jinamanata yachakuqkunata k'amirpaq, pisiyachiqtaq kasqa, chaypaq qhawarisunchik rimarisqanta.

La docente dijo a un estudiante: “tiene que elaborar su oración, aprenda a hablar bien para transmitir la idea, si el mensaje no está claro, no habrá comunicación” (CC 16-07-02: 43, 1ºB).

Kay willay ninayan, yachachiq yachayninqa sumaq chaninchasqa kasqa, atiyqa chay yachayninpi kasqa, chaywan yachakuqkunata qhawariq kasqa.

7.4 Atiy pukllay (Juego de poder)

Chay atiy pukllay rikhurin, imaynamantachus, yachachiq kamachiq kasqa, yachakuqkunataq mana kasuqchu kasqanku, imaynamantachus yachachiq kallpa atiywan kamachiq kasqa. Chaymanta yachakuqkuna jukjinalla ruwaq kasqanku, chay rikhurin jinamanta:

Un estudiante del grupo que tenía que exponer dijo: “se ha perdido el papelógrafo de mi internado. La docente dijo: “no tienen que actuar así, tenemos que avanzar el programa”. (CC-28-10-02:24, 2º A)

8 Tukuchay

Kay tukuchaypiqa qhawarina kanqa, chay imaynatachus qillqakamayta yachachiq kaskanku, chayta rikhurichina kanqa, ñawpaqta qallu rimaymanta rimarina:

1. Kay qalluyachachiyqa unaymantapacha kikillanpuni kasqa, imaynamantachus, chawpi wasipi yachachiqqa chay “gramática normativa” nisqallatapuni apaykachanma kasqa. Jinamanta yachakuqkuna rimayninta pisipi rikhurichiq kasqa, mana atiqpis kankumanjinata. Chaymanta, chay atiyqa “gramática normativa” nisqapi kachkan, chaywan yachachiqqa yachakuqkunata phutiypi rikhurichiq kasqa.
2. Kay chawpi wasipi qallu yachachiqqa, chay maqt'ukuna iskay simipi rimaqkunata kastilla simi yuyaywan qhawariq kasqa, imaynamantachus, kay yachachiq sinch'itapuni kastilla yuyaywan rimarinankuta munaq kasqa. Jinamanta, kay atiyqa kastilla yuyaypi kachkan, chaywan iskay simi rimaqkunata pisiyachiqllataq kasqa.
3. Kay tinkuypi yachachiq yachakukunawan mana yachachiqlachu atiyiniyuq kasqa, imaynamantachus yachakuqkunapis atiyta apaykachallaqtaq kasqanku, jinamanata atiyqa mana runa ñak'arichinallapaqchu kasqa, astawampis t'ukurinapaq rikhurin.

9 Allin ruwanapaq nisqa (Propuesta)

Qallariy

Kay ñiqipiqqa alli ruwanata riqsichina kanqa, imaynamantachus, yachay taripaypi qillqakamay yachachiypi sasachakuna rikhurisqa.

9.1 Sasachay

Kay qillqakamay yachachiypi, yachachiqkuna chay qillqaspa, rimarispas willariytaqa mana allin kallpawanchu apaykacha kasqanku, imaynamantachus, manaraq Yachay Thikray niskanmajina qalluta yachachiq kasqanku, nitaq atiyanta t'ukuriqchu kasqanku.

9.2 Yuyay taripana (Objetivos)

Yachachiqkuna ñawirispas, ch'aqwarispas qillqakamay yachachiqmanta yachakipakunanku tiyan, allin ñawpaqman yachakuqkunata thatkichinapaq.

Yachachiqkuna, yachakuqkunawan chay atiy apaykachasqankumanta t'ukurinanku ch'aqwanankutaq tiyan.

9.3 Imaptin

Kay sasachaykuna taripasqaqa mana raphillapichu sayakapunman; jinamanta kay yachay taripayqa astawan rikch'arichinapaq, ñawpaqman thatkichinapaq ruwakunan tiyan.

Jinamanta, kay qallu yachachiyqa astawan maqt'ukunaqta yuyayninta wiñachinan tiyan. Chaymanta, wawakunta sumay qillqayta, rimariyta willayta yachachinanku tiyan.

9.4 Taripay ruwaynin (Metodología de la propuesta)

Kaypi qillqakun, chay yachakipay yachachiqkunapaq imaynatachus ruwakunqa:

1° Ñawpaqta, kamachiq, yachachiq yachakukunaman tatankuypi, kay allin ruwanapaq riqsichina kanqa. Chaypitaq yachaqaqanata wakichikunqa, qututaq ruwakunqa.

2° Ñawarinankupaq qillqasqa raphikunata yachachiqkunaman kunan kanqa, imaynamatachus qanchis p'uchawpi, ñawiringanku, qillqaringankutaq.

3° Sapa qutu yachachiq, qillqasqapi yachay taripasqata tukuy yachachiqkunaman riqsichinqanku.

4° Jatun qutupi, atiy apaykachasqankumanta ch'aqwarispas t'ukurillanqankutaq.

5° Sapa ch'aqwaymanta allin yachaykunata tarisqata, jallch'anapaq juk qillqayta jurqhuna kanqa.

Índice

AGRADECIMIENTOS.....	i
RESUMEN.....	ii
RESUMEN EN QUECHUA.....	iii
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I.....	4
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	4
1 Planteamiento del problema.....	4
2 Preguntas de investigación.....	6
3 Objetivos.....	7
3.1 Objetivo general.....	7
3.2 Objetivos específicos.....	7
4 Justificación.....	7
CAPÍTULO II.....	10
ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	10
1 Diseño metodológico.....	10
2 Tipo de investigación.....	10
3. Unidad de análisis.....	11
4. Descripción de la muestra.....	11
5. Descripción de la metodología.....	12
5.1 La observación de aula.....	12
5.2 Las entrevistas.....	13
5.2.1 Entrevistas individuales semiestructuradas.....	13
5.2.2 Entrevistas semiestructuradas a grupo focal.....	14
5.3 Revisión documental.....	14
6. Instrumentos.....	14
6.1 Cuaderno de campo.....	14
6.2 Registro magnetofónico.....	15
7 Procedimientos de recolección de datos.....	15
7.1 Inserción en el terreno.....	15
7.2 Trabajo de campo.....	15
7.2.1 El primer trabajo de campo.....	15
7.2.2 El segundo trabajo de campo.....	16
8. Organización y análisis de datos.....	16
9. Consideraciones éticas.....	17
CAPÍTULO III.....	19
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	19
1 Sujetos y voces en las relaciones de poder.....	19
2 Las voces identitarias de los sujetos.....	21
2.1 Identidad cultural.....	22
2.2 Identidad lingüística.....	24
3. El poder en el plano educativo.....	25

3.1 Las relaciones de poder desde lo macro	26
3.1.1 La reproducción cultural	28
3.1.1.1 El capital cultural	31
3.1.1.2 La violencia simbólica	32
3.2 Las relaciones de poder desde lo micro	34
3.2.1 Las técnicas disciplinarias	37
3.2.2 El discurso de poder-saber.....	40
4. Las relaciones de poder en la formación docente	42
4.1 La EIB en la formación docente	44
4.2 La interculturalidad en la formación docente	45
5. Modelos teóricos de la enseñanza de lenguaje.....	48
5.1 Enfoque normativo	49
5.2 Enfoque sociolingüístico	52
5.3 Enfoque comunicativo.....	54
CAPÍTULO IV	57
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	57
1 Contextualización del estudio	57
1.1 Contexto socio cultural	57
1.2 Breve historia del INS	58
1.2.1 Transformación de Escuela Normal en INS	59
1.2.2 Organización institucional.....	60
2 Descripción e interpretación de resultados.....	61
2.1 Las voces de los sujetos educadores en la enseñanza de lenguaje	61
2.1.1 Contenidos culturales en el aula	62
2.1.1.1 La fonología en el aula.....	65
2.1.1.2 El discurso del castellano “correcto”	68
2.1.2 Percepción del habla del otro	72
2.1.2.1 El “error” del habla	73
2.1.2.2 Las interferencias lingüísticas.....	77
2.1.2.3 ¿El habla regional?	85
2.1.3 Estilos de enseñanza	87
2.1.3.1 Asignación de temas.....	87
2.1.3.2 Modelo de destrezas.....	91
2.1.3.3 Búsqueda de participación.....	93
2.2 Las voces de las docentes y los estudiantes.....	96
2.2.1 El posicionamiento identitario.....	97
2.2.1.1 Identidad cultural.....	97
2.2.1.2 Identidad lingüística	102
2.2.2 El ejercicio de las técnicas de poder-saber	105
2.2.2.1 Interrupción de la exposición	106
2.2.2.2 La exclusión de voces.....	112
2.2.2.3 La función disciplinaria de la nota.....	116

2.2.3 El juego de poder	120
2.2.3.1 Juego de identidad lingüística.....	121
2.2.3.2 Juego de poder de insubordinación	122
2.2.3.3 El juego de poder-saber en el examen	126
2.3 Las voces de los estudiantes	133
2.3.1 Formas de participación oral	133
2.3.1.1 Exposición de temas	133
2.3.1.2. Representación de sociodramas	137
CAPÍTULO V	141
CONCLUSIONES	141
1. Las voces de los sujetos educadores en la enseñanza de lenguaje	141
2. Las voces de las docentes y de los estudiantes.....	145
3. Las voces de los estudiantes.....	148
CAPÍTULO VI	152
PROPUESTA.....	152
Introducción	152
1 Problema	153
2 Objetivos:.....	154
2.1 General	154
2.2 Específicos.....	154
3 Factibilidad.....	154
4 Justificación	155
5. Metodología	156
6. Actividades	156
BIBLIOGRAFÍA.....	160
ANEXOS.....	168

ABREVIATURAS

A1:	Aula uno, semestre I
A2:	Aula dos, semestres I y II
A3:	Aula tres, semestres IV y V
AP:	Acción pedagógica
(c-q)	Castellano-quechua
DCB:	Diseño curricular base
EIB:	Educación Intercultural Bilingüe
FD:	Formación docente
INS-EIB:	Instituto Normal Superior de Educación Intercultural Bilingüe
GDL:	Guía didáctica de lenguaje
GDSL:	Guía didáctica de segundas lenguas
MECyD:	Ministerio de Educación Cultura y Deportes
LRE:	Ley de la Reforma Educativa
(q-c)	Quechua-castellano
RE:	Reforma educativa
UCSNE:	Unidad de Comunicación de la Secretaría Nacional de Educación

INTRODUCCIÓN

En toda sociedad la educación es una práctica social, cultural y política, puesto que en ella subyacen elementos ideológicos que sustentan y definen el tipo de sociedad. En este sentido, las instituciones educativas no son espacios culturales neutros, sino que transmiten sutilmente determinados valores a los sujetos educandos, generación tras generación.

En una sociedad diversa como la boliviana coexisten diferentes culturas en relaciones asimétricas, especialmente entre la cultura dominante y las subordinadas. Esta realidad se refleja en las instituciones educativas. Es decir, los valores, conocimientos, creencias y normas de la sociedad dominante se imponen de manera encubierta por el sistema sobre los pueblos indígenas.

Los INS de formación docente no son ajenos a esta realidad socio cultural del país; son espacios culturales en los que se reproducen las relaciones de poder a un nivel de tipo cultural. Esta realidad sólo es posible comprender a partir de un estudio sistemático que puede revelar los efectos que produce en los futuros docentes dentro de una sociedad diversa.

En esta perspectiva, la enseñanza de lenguaje en un INS-EIB tiene implicancias culturales, debido a ella, dicha práctica fue el punto focal de la presente investigación: la etnografía de aula en el INS-EIB “Ismael Montes” de Vacas, donde intervienen sujetos educadores con sus “voces históricas”¹ (visión cultural, identidad, experiencia, expectativa, formación académica y visión socio-histórica del momento) respecto a la formación docente en EIB. Por otro lado, los sujetos educandos con sus voces históricas bilingües, quechua-castellano (q-c) interactúan en la construcción de significados culturales, ya sea legitimando o cuestionando los elementos subyacentes que se generan en la “cultura de aula”². Es decir, las docentes y estudiantes con sus identidades culturales, sus concepciones y expectativas se proyectan con una determinada visión cultural para responder al momento socio-histórico de la educación y la sociedad diversa en la institución de formación docente de EIB.

¹ “Las voces históricas”, se refieren a las concepciones culturales construidas en la experiencia colectiva, en un determinado contexto cultural y funcionan como ideología de los sujetos (Bajtín 2000).

² “Cultura de aula” se refiere a la práctica cotidiana, una actividad de rutina y normal en el aula. En otros términos “representa una imagen y expresión cultural más específica de un ámbito educativo” (Luykx 1998a).

El presente estudio sobre Sujetos y Voces³ pretende describir y analizar las voces de los sujetos docentes y estudiantes en términos de relaciones de poder; a partir de dichas voces se intenta identificar las diferentes formas de construcción de significados culturales y los ejercicios de poder en el aula. En otros términos, a través de las voces de los sujetos se pretende entender los elementos ideológicos que subyacen en la enseñanza de lenguaje y cómo éstos influyen en la formación de futuros educadores en el INS-EIB de “Ismael Montes” de Vacas.

El contenido de este trabajo está estructurado en seis capítulos: el primero aborda el planteamiento del problema, como eje generador de la presente investigación, y contiene la definición del problema de las relaciones de poder en la enseñanza de lenguaje, las preguntas de investigación, los objetivos que se pretende lograr y la justificación como una necesidad de estudiar el problema planteado.

En el segundo capítulo se presenta la metodología de la investigación, puesto que la misma constituye el eje empírico que orienta el presente estudio. En esta parte se define el tipo de investigación: cualitativa y etnográfica. Se describe la muestra de la población de estudio, las características culturales y lingüísticas de los sujetos educandos. Incluye también la recolección de datos a través de la aplicación de las técnicas de observación de aula, entrevista individual a las docentes, entrevista focal a los estudiantes en sus dos fases de trabajo de campo y revisión documental. También se describe el proceso de organización, sistematización de datos empíricos y las consideraciones éticas.

En el tercer capítulo se desarrolla la fundamentación teórica que emerge como resultado de la categorización de los datos empíricos. Se aborda las relaciones de poder desde lo macro y micro social, los sujetos y voces como poder, la reproducción cultural, las voces indentitarias de los sujetos, las relaciones de poder en la formación docente, los modelos de enseñanza de lenguaje, desde la visión normativa, sociolingüística y comunicativa. La referencia teórica está articulada en función del poder que permite sustentar los resultados de la presente investigación.

El cuarto capítulo se refiere a la descripción y análisis de los resultados; este acápite constituye el núcleo central de la tesis y comprende dos partes: la primera, se refiere a la contextualización del estudio y la segunda, se refiere al análisis de la información, donde se triangula los datos empíricos con la referencia teórica y los puntos de vista

³ “Sujetos” y “voces”, en esta parte están entendidos en términos de “sujetos ideológicos” o culturales contruidos en la historia colectiva dentro un grupo social y en un contexto determinado. Sólo se revela en los discursos del lenguaje: actitudes, identidades, experiencias y visiones culturales del sujeto (Bajtín 2000).

del investigador. Estos resultados se organizan en tres dimensiones: a) Las voces de las docentes en la enseñanza de lenguaje, en cuyo discurso domina la fuerza cultural selectiva y se impone implícitamente en la interacción áulica. b) Las voces de docentes y estudiantes, a partir de los cuales se abordan los posicionamientos identitarios culturales y lingüísticos de los actores, como reflejo de voces históricas construidas en contextos diferentes. Luego se describe los ejercicios de poder-saber de las docentes como prácticas disciplinarias en la enseñanza de lenguaje y comunicación. c) Finalmente, se abordan las voces de los estudiantes como una forma de participación de los educandos en el aprendizaje de contenidos del área de lenguaje.

En el quinto capítulo se presenta las conclusiones de los resultados. Aquí los hallazgos se sintetizan de manera global, lo que permite comprender el sentido de la tesis. Este acápite se estructura en base a los objetivos del estudio.

El sexto capítulo desarrolla la propuesta de la tesis, como efecto de los resultados descritos en el capítulo anterior. Es decir, en esta parte se plantea una propuesta viable de talleres de capacitación a las docentes de lenguaje en el INS, con el objetivo de buscar cambios cualitativos que permitan superar el problema encontrado a lo largo de la investigación.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1 Planteamiento del problema

La sociedad boliviana, por sus antecedentes socio-históricos, es multicultural y multilingüe. En ella conviven sujetos de saber con diferentes formas de leer el mundo, de comportarse, de concebir la vida de manera distinta. Esta diversidad cultural está interconectada por una red compleja de relaciones de poder, donde, unos detentan el poder cultural y otros son subordinados. Esta relación de poder se reproduce sutilmente en el sistema educativo boliviano.

La escuela no es una institución neutra que transmite valores incuestionables, especialmente en una sociedad diversa, sino que es una entidad que socializa a los educandos por medio de determinados conocimientos, valores, actitudes y creencias de la cultura dominante. Así, en el campo cultural, “la institución educativa a través de los principios pedagógicos que la orientan intenta forjar un ser manso que siente opresión ante el aparente caos del mundo; por tanto absolutiza la ‘verdad’, posee e inculca el no envidiable don de la creencia ciega...” (MEN 1993: 94). En este sentido, el rol de la escuela es el de reproducir las diversas formas de relaciones de poder desde lo cultural, lo lingüístico y hasta en el conocimiento a fin de conservar el estatus quo de la sociedad. Esto no sucede de una forma explícita, sino de manera sutil; en esta perspectiva “las prácticas y relaciones impuestas y legitimadas en la escuela son selectivas; ellas (así como las posiciones de sujeto que generan) son presentadas como naturales” (Luykx 1998a: 5).

El marco normativo de la Ley 1565 de la RE boliviana define una política educativa de EIB. Bajo esta perspectiva de reivindicación cultural de los pueblos indígenas, los INS-EIB se orientan a formar sujetos educadores interculturales bilingües para construir una sociedad diversa desde las aulas. Como consecuencia, el Diseño Curricular Base (DCB) plantea la necesidad de potenciar la formación docente, a partir del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística del contexto. Sin embargo, en el proceso de formación de los futuros docentes, específicamente en la práctica de aula, no se cumplen tales expectativas, puesto que los sujetos que intervienen en la interacción áulica no son entes pasivos, sino que interactúan con sus múltiples voces y producen diversos significados culturales⁴.

⁴ “Significado cultural” se refiere al sentido o significado que los sujetos otorgan a ciertas conductas verbales, culturales y al conocimiento, como valores de la sociedad en el proceso de aula.

En este sentido, el interés de la presente investigación parte de un hecho real observado en la interacción áulica, durante la fase exploratoria del ante proyecto de tesis; ese hecho es la rutina de la corrección del habla castellana de los sujetos bilingües en la enseñanza del lenguaje por parte del sujeto educador. Un hecho común y corriente que caracteriza la vida cotidiana del aula. Bajo esta rutina de enseñanza se esconde las relaciones de poder. Por un lado, el ejercicio del poder⁵ en el aula parece que está concebido por los sujetos educadores como un principio pedagógico de disposición y práctica de normalización de los sujetos educandos. En otros casos, los sujetos docentes no se percatan de que sus propias acciones están cargadas de poder de violencia simbólica⁶ en la práctica educativa. Por otro lado, las prácticas discursivas de los sujetos educadores en el aula son mecanismos de poder que manipulan conductas y transmiten diversos mensajes de legitimación de ciertas arbitrariedades culturales en forma naturalizada a los educandos. Dicha práctica de poder incide en los futuros docentes, en su forma de pensar, actuar y en la manera de comportarse como sujetos “educados” en la sociedad. En este sentido, “[a] los sujetos se constituyen, se moldean [...] mediante prácticas y técnicas que ejercen sobre sí” (Varela 1994:XIII).

Específicamente, el poder en la enseñanza de lenguaje y comunicación en el INS-EIB “Ismael Montes” de Vacas es un problema cultural, puesto que los sujetos educadores tienen una visión cultural y una formación urbana y los educandos son bilingües quechua-castellano (q-c), procedentes del contexto rural. Esta relación conlleva ejercicios de poder en una situación de enseñanza de la lengua castellana. Es decir, cuando las voces históricas de los sujetos de aula son diferentes o provienen de voces distintas, pueden emerger posiciones culturales de afrente, de tensión y de dominación del más fuerte. En este caso, el sujeto educador apoyado por un determinado saber, adquiere estatus, mientras los sujetos educandos se subordinan ante el poder-saber cultural del sujeto docente.

Entonces, los sujetos educadores, por un lado, ejercen el poder como legítimo; con esa fuerza guían o enseñan un cierto tipo de “verdad” para producir ciertos efectos en el sujeto educando. Por otro lado, las docentes asignan implícitamente un tipo de valor simbólico jerárquico a ciertos usos lingüísticos y culturales y a otros del contexto

⁵ “Ejercicio de poder”, en términos de Foucault, se entiende a la forma de despliegue de la fuerza del sujeto educador sobre el educando por medio del discurso, las técnicas y los conocimientos, etc., a fin de que los sujetos educandos se sujeten a un cierto tipo de poder (cultural o disciplinario).

⁶ Violencia simbólica, desde Bourdieu (1998), se concibe como una forma de imposición de una arbitrariedad cultural en las instituciones educativas, por medio de contenidos, valores, actitudes y creencias culturales, a fin de que los sujetos educandos internalicen y reproduzcan dichos valores para legitimar el poder hegemónico.

bilingüe estigmatizan en función de la enseñanza de la lengua castellana. Es decir, se transmite un capital cultural⁷ hegemónico de manera poco o nada consciente para sujetar a los estudiantes bilingües en dicho valor, ya sea por medio de ciertas técnicas disciplinarias y discursivas.

En este sentido, el ejercicio de poder sigue siendo un mito⁸ incuestionable en la práctica de aula, que no permite reflexionar a los educadores ni cuestionar lo que existe detrás de él. Esta práctica responde a un tipo de racionalidad política y social colonialista, monocultural y construida en la historia del aula, donde predominan el entrenamiento y el castigo a los sujetos educandos y que, en el fondo, tiene diversas implicancias en el sujeto aprendiz. Este principio pedagógico, en la actualidad es cuestionado, entre otros discursos, por el enfoque de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que busca la relación equilibrada de valores lingüísticos y culturales entre los pueblos indígenas y la cultura occidental.

En este sentido, el presente estudio se guía en base a la siguiente pregunta: ¿Cómo se establecen las relaciones de poder entre sujetos educadores y educandos culturalmente diferentes en la enseñanza de lenguaje y comunicación?. El poder se puede estudiar desde diversas dimensiones, pero este estudio adopta la visión crítica sobre las relaciones de poder dominante desde la perspectiva intercultural del aula, puesto que este enfoque tiene una visión diferente sobre el poder con relación al modelo anterior de la Reforma. Asimismo, se pretende explorar el tipo de poder que hay detrás de la enseñanza de lenguaje o cómo el ejercicio del poder está incidiendo en la constitución de sujetos educadores de EIB para su desempeño en el futuro.

2 Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación emergen de la necesidad de estudiar algunos tópicos referidos al problema y se plantean en términos de una hipótesis.

- ¿Qué tipo de contenidos culturales se transmiten de manera predominante en la enseñanza de lenguaje del INS EIB?
- ¿De qué manera las docentes de lenguaje practican las técnicas de poder-saber en la enseñanza de lenguaje?
- ¿En qué forma los educandos bilingües aceptan o resisten las diferentes formas de poder en la interacción áulica?

⁷ Bourdieu (1998) concibe el “capital cultural”, como las prácticas lingüísticas y culturales de la sociedad dominante que se transmiten como bienes simbólicos en las instituciones educativas.

⁸ “Se entiende por mito”, cierta forma de tradición inventada y cultivada en la práctica de aula y “se convierte en una creencia verdadera, pero encubre un tipo de racionalidad social” (Ander-Egg 1988).

- ¿De qué manera los estudiantes bilingües participan o se silencian en el proceso de enseñanza de lenguaje?

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

- Describir y analizar las voces de los sujetos educadores y los educandos relacionados con el poder en la enseñanza de lenguaje, desde la perspectiva de la interculturalidad en el INS-EIB “Ismael Montes” de Vacas.

3.2 Objetivos específicos

- Describir las voces de las docentes en relación con el poder simbólico en la enseñanza de lenguaje del INS-EIB “Ismael Montes” de Vacas.
- Identificar las técnicas de poder-saber que se manejan en los procesos de enseñanza de lenguaje.
- Describir las diferentes formas de juegos de poder entre docentes y estudiantes en el proceso de interacción áulica.
- Conocer las estrategias de participación de los estudiantes en el proceso de conocimiento de los contenidos del lenguaje en el aula.

4 Justificación

La interacción pedagógica en el aula de lenguaje no es una práctica neutra, puesto que los actores, conscientes o no, transmiten y legitiman ciertos conocimientos, actitudes y valores de la cultura occidental. En otros términos, los sujetos educadores adoptan una posición cultural jerarquizante urbana, con la cual ejercen el poder en la enseñanza de lenguaje, con fines de producir un aprendizaje efectivo en los educandos.

En este sentido, la práctica de poder disciplinario en el aula “está totalmente investida en el interior de las prácticas reales y efectivas, [...] allí donde está en relación directa e inmediata [con los sujetos educandos] con lo que provisionalmente podemos llamar su objeto, su blanco, su campo de aplicación, allí donde se implanta y produce efectos reales” (Foucault 1980: 143).

Las relaciones de poder que se establecen entre sujetos educadores y educandos culturalmente diferentes en la enseñanza del castellano en el INS-EIB, tienen diversas connotaciones políticas y culturales. Por un lado, parece que la inculcación de valores lingüísticos y culturales jerarquizados de la cultura occidental, en los sujetos educandos bilingües en la enseñanza del castellano del INS-EIB de Vacas, incide

significativamente en que los estudiantes adopten una actitud de rechazo a su habla bilingüe y a su cultura y, a la vez, refuerza la reproducción del capital cultural de la sociedad dominante y las relaciones de poder en el aula. Por tanto, es incoherente con la visión de la diversidad cultural que propone la EIB y, específicamente, cuando el Diseño Curricular Base (DCB) de formación docente define que “la cultura cotidiana es el punto de partida para la construcción y transferencia de conocimientos, estrategias, valoraciones, actitudes, formas de convivencia en la comunidad educativa” (MECyD 1999: 9).

Por otro lado, el ejercicio de poder disciplinario: la práctica de penalización de la conducta de los sujetos educandos y el entrenamiento del habla son incoherentes con los principios de las relaciones interculturales. De persistir esta práctica en las aulas de formación docente y, mientras no se visibilice los elementos subyacentes que están detrás del discurso y de la práctica, no se podrá esperar cambios cualitativos de implementación del enfoque intercultural en la enseñanza de lenguaje y comunicación. En consecuencia, existe la necesidad de estudiar de manera sistemática las diferentes formas de ejercicios de poder, a través de las voces de los sujetos, los contenidos culturales que se transmiten, los fines que persigue el poder, las implicancias en las relaciones interculturales y que pasa después de 6 años de implementación de la EIB en el aula de lenguaje del INS “Ismael Montes” de Vacas. Es decir, sólo es posible comprender estos fenómenos a través de una investigación cualitativa, de etnografía de aula.

El presente estudio tiende a proporcionar algunas respuestas ante el problema planteado. Es decir, a partir de los resultados y hallazgos encontrados en la investigación, se pretende implementar una propuesta viable que busque cambios cualitativos en la acción pedagógica del aula, a fin de que los sujetos educadores puedan reflexionar y adoptar una postura crítica sobre sus actitudes y sean capaces de percibir la connotación política que subyace en la enseñanza del castellano en una comunidad bilingüe para reencaminar hacia las relaciones interculturales en las aulas de formación docente.

Se elige la enseñanza de lenguaje y comunicación como ámbito de estudio, puesto que habla de una comunidad bilingüe es cultura, elemento simbólico de comunicación que refleja la vida de un pueblo. De esta manera, este estudio intenta explorar el tipo de discurso cultural (occidental o del contexto) que se transmite en el aula, porque que en un contexto cultural quechua, la enseñanza de castellano tiene diversas connotaciones en la formación de futuros docente en un INS EIB.

Los resultados previstos y evidenciados podrán ser rescatados para revisar, cuestionar y transformar las actitudes lingüísticas de los sujetos educadores, la circulación de contenidos curriculares que legitiman la reproducción del capital cultural y los mecanismos de poder dominante en la enseñanza de lenguaje. En otros términos, los resultados permitirán revisar y minimizar el “poder negativo”⁹ (que oprime, reduce y objetiviza al sujeto) y buscar un tipo de poder positivo¹⁰ (creativo, constructivo, de autonomía, con responsabilidad en los sujetos educandos), en un espacio de interacción comunicativa, en el que prime la capacidad de negociación del poder, de participación de voces históricas de los estudiantes en la enseñanza de la lengua castellana.

En este sentido, este estudio podrá contribuir, en un futuro no muy lejano, a superar relativamente las formas de sujeción y sumisión de los sujetos educandos e inducir en ellos la práctica democrática de participación pluralista¹¹, equitativa y sin prejuicios ni jerarquías de poder.

El estudio de poder en el aula de lenguaje reviste importancia para los docentes de cualquier nivel, especialmente para los formadores de formadores y futuros docentes, quienes podrían conocer y entender los mecanismos sutiles de reproducción del poder cultural y los efectos de las relaciones de poder-saber que se envisten en las diferentes formas de enseñanza.

En lo que concierne al desarrollo de la EIB, este estudio contribuirá al fortalecimiento de la construcción de los espacios de interculturalidad: las relaciones horizontales, el desarrollo de la autoestima y la construcción de la identidad en el marco de la diversidad.

⁹ “Poder negativo”, se entiende como una forma de potestad, de mando, que uno se atribuye como para imponer y dominar al otro.

¹⁰ “Poder positivo”, se entiende como una forma de autoempoderamiento, autoconstrucción y autocontrol responsable del sujeto.

¹¹ Se entiende por “participación pluralista” como una forma de inserción en la dinámica de las diversas voces culturales y la construcción del espacio intercultural.

CAPÍTULO II

ASPECTOS METODOLÓGICOS

1 Diseño metodológico

El diseño metodológico que se estructuró en la presente investigación fue la base rectora de todo el proceso de investigación, el mismo definió el tipo de estudio y orientó el trabajo de campo, el acopio de la información, el procesamiento, el análisis e interpretación de los datos.

A continuación, se describe el tipo de investigación, la muestra, las técnicas que se utilizaron para la recolección de datos, los procedimientos de trabajo de campo y la organización de los datos.

2 Tipo de investigación

El presente estudio de sujetos y voces en la enseñanza de lenguaje del INS EIB “Ismael Montes” de Vacas se enmarca en un enfoque descriptivo, cualitativo y etnográfico de aula. Abarca un aspecto específico de las relaciones de poder entre los sujetos de aula y se aproxima a las características de un estudio de caso, puesto que este tipo de trabajo “intenta investigar conjuntos de acontecimientos de pequeña escala o muy específica que pueden ser considerados como [relevantes] (Rossi et al. 1981: 174).

Es cualitativo, porque está basado fundamentalmente en la observación de aula, que permite hacer una descripción minuciosa de prácticas y de interacciones lingüísticas de los sujetos de aula. Por tanto, el análisis de los resultados es de carácter cualitativo y descriptivo, sin necesidad de comprobar las relaciones causales entre variables. Este tipo de estudio permite comprender el sentido que otorgan los sujetos educadores y los educandos culturalmente diferentes sobre su posición cultural en la enseñanza de la lengua, al tipo de relación de poder que se establece en la interacción áulica. En este sentido, para Castro y Rivarola, en la investigación cualitativa “la tarea del (la) investigador(a) es explicarse por qué la gente de un sitio particular entiende las cosas de una manera específica y comprender la relación que sus percepciones tienen con sus actuaciones “ (1998: 7).

Es etnográfico, porque está sustentado por una observación de aula, donde se describió de manera detallada y continua todo lo que aconteció al interior del aula. Esto coincide con lo que afirman Goetz y LeCompte, “la etnografía es un proceso, una forma de estudiar la vida humana” (1988: 28). Además, la etnografía permite comprender “cómo la gente otorga sentido a las cosas de la vida cotidiana”

(Hammersley 1994:16). Desde esta perspectiva, la etnografía de aula, como un método de investigación social, permitió explorar las diversas formas de construir significados culturales en la enseñanza de lenguaje, las diferentes formas de prácticas disciplinarias de poder entre las docentes y los estudiantes en la interacción áulica.

3. Unidad de análisis

La unidad de análisis del presente estudio fue la secuencia de eventos de aula y procedimientos que se desarrollaron en la interacción áulica de lenguaje entre las docentes y los estudiantes, de los semestres, primero, segundo, cuarto y quinto, que corresponden al ámbito de formación especializada del Nivel de Educación Primaria del INS de EIB “Ismael Montes” de Vacas.

4. Descripción de la muestra

La elección de la muestra en este estudio está definida por el tipo de investigación cualitativa, que sugiere la observación del evento de aula de grupos pequeños y en forma prolongada para obtener la información requerida. Por tanto, la presente muestra es de tipo no probabilístico.

El INS-EIB “Ismael Montes” de Vacas fue seleccionado como universo de estudio, puesto que esta institución implementa el DCB de formación docente de EIB, en el marco de la RE. En este sentido, la población base del INS está constituida por 569 estudiantes y 26 profesores. Entre los docentes se eligió a tres profesoras del área de lenguaje y comunicación que trabajan de primero a sexto semestre, con un número de 326 estudiantes, 153 varones y 173 mujeres, distribuidos en 9 paralelos: el primer semestre tiene 4 paralelos; el segundo tiene 2; el cuarto tiene 1 y el quinto 2, con un promedio de 36 estudiantes (ver anexo 3).

Se eligió el área de lenguaje como ámbito de estudio con el fin de explorar el tipo de significados culturales que se transmiten, a través de las voces de los sujetos educadores en la enseñanza de lenguaje y comunicación, a los sujetos educandos bilingües. Además, por contar con una relativa experiencia personal del investigador sobre el área.

Los estudiantes que cursan los diferentes semestres de formación docente proceden del contexto del área rural de Cochabamba. En lo cultural, pertenecen a los pueblos indígenas de lengua quechua pero, debido a los procesos de aculturación histórica, son sujetos bilingües quechua-castellano, tienen el quechua como primera lengua y el castellano como segunda; un requisito esencial para estudiar en el INS-EIB. Estas voces culturales representan la fuente de la presente investigación.

Por otro lado, los sujetos educadores que trabajan en el área de lenguaje son profesionales que desempeñan sus funciones en diferentes paralelos. En este estudio, se ha denominado convencionalmente aula uno (A1) a los paralelos del primero “C” y “D”, donde trabaja una docente urbana, egresada de la Normal Católica de Cochabamba, con especialidad en Educación Primaria y egresada en Ciencias de la Educación. Tiene 12 años de servicio en el sistema urbano y un año de experiencia en formación docente.

El aula dos (A2) comprende el primero “A” y “B”; el segundo “A” y “B” y el cuarto único, en los que trabaja una docente urbana, egresada de la Normal Católica de Cochabamba, con especialidad en Lenguaje y Literatura y egresada de la Licenciatura en EIB. Cuenta con 30 años de servicio en el sistema educativo urbano y éste es su primer año de experiencia en formación docente.

El aula tres (A3) comprende los dos quintos “A” y “B” en los que trabaja una docente urbana, egresada de la Normal Superior de Sucre, con especialidad en Educación Primaria y con licenciatura en EIB. Cuenta con 12 años de servicio en el sistema educativo urbano y éste es su cuarto año de experiencia en la formación docente.

Lingüísticamente, las tres docentes tienen por lengua materna el castellano y el quechua como segunda lengua, aunque con diversos grados de bilingüismo.

Estas características de formación profesional urbana, el uso de la lengua, el tiempo de servicio de las docentes en el INS fueron los elementos complementarios para el análisis de los resultados y para inferir los hallazgos de la presente investigación. En otros términos, dichas características son las voces de las docentes, con las cuales trabajan en la enseñanza de lenguaje.

5. Descripción de la metodología

La metodología del presente estudio está definida por el tipo de investigación cualitativa, que focaliza un estudio específico de eventos de aula, que exige un trabajo de campo prolongado. Bajo esta orientación metodológica se aplicó las técnicas de observación y entrevistas a los sujetos en estudio y bajo una guía de instrumentos específicos para recopilar los datos.

5.1 La observación de aula

La técnica de observación es entendida como una manera de “(...) usar la visión para recabar datos útiles para un estudio (...) servir a los propósitos de [éste] (...) seguir un plan y (...) dejar registrado todo lo observado” (Castro y Rivarola 1998:24). En este sentido, la observación etnográfica de aula fue la técnica más efectiva de la presente

investigación, con la cual se pudo ver, escuchar y registrar detalladamente las emisiones verbales de las docentes y de los estudiantes, los estilos de enseñanza, el ejercicio de técnicas disciplinarias, los contenidos culturales que se desarrollaron en la enseñanza de la lengua. Dicha observación se aplicó 7 horas por día, durante un tiempo de 8 semanas continuas y que alcanza a un tiempo de 280 horas en el aula.

La aplicación de esta técnica está orientada por una guía de observación estructurada en función de los objetivos previstos y conforma un listado de posibles acciones que podrían ser observadas en el aula (ver anexo 4). La observación se aplicó desde el momento del ingreso de los estudiantes al aula, donde se registró: la posición del control, el saludo, la orden de inicio que da la docente para que los estudiantes expongan, la intervención oral tanto de los estudiantes y de la docente, el tiempo de recorrido de la clase, la finalización.

5.2 Las entrevistas

En este estudio cualitativo, la entrevista fue concebida como una conversación formal para “obtener información, saber qué está pasando en la mente de nuestro [a] entrevistado [a]” (Castro y Rivarola 1998:31). La entrevista se aplicó como una técnica complementaria de la observación de aula, a fin de entender el sentido que otorgan los actores del aula sobre la enseñanza de lenguaje, sus puntos de vista sobre lo que hacen. La mencionada técnica se aplicó en la modalidad semiestructurada y en forma individual a las docentes y al grupo focal de los estudiantes.

5.2.1 Entrevistas individuales semiestructuradas

La entrevista semiestructurada se aplicó a las tres docentes del área de lenguaje para obtener información referida a la percepción que ellas tienen respecto a la enseñanza de lenguaje: contenidos, técnicas y el tipo de relaciones que mantienen con los estudiantes en el aula. Cuyos datos fueron útiles para triangularlos con lo observado en el proceso de análisis e interpretación de datos.

La entrevista se llevó a cabo en sujeción a una guía que tiene un formato previamente establecido, un listado de preguntas (en función de los objetivos de investigación); se aplicó al final de la fase de observación. Dichas preguntas eran abiertas, con fines de profundizar la información requerida para complementar lo que no se ha podido observar en el aula (ver anexo 5). La mencionada técnica se aplicó en horas extra curriculares, previa solicitud del investigador a las docentes para la entrevista y para grabar la información. Las preguntas eran memorizadas por el investigador y se aplicó en situaciones de conversación.

5.2.2 Entrevistas semiestructuradas a grupo focal

La aplicación de esta técnica consistió en una conversación con un grupo focal de 4 estudiantes. La selección del grupo estuvo definida por el criterio del tipo de participación de los estudiantes entre los menos y más participativos en la clase, dos varones y dos mujeres, a fin de ver sus puntos de vista respecto a los contenidos de la enseñanza y las relaciones en el aula. La aplicación de esta técnica permitió recabar información sobre el tipo de poder que se establece en la interacción áulica.

Su aplicación estuvo sujeta a una guía de preguntas abiertas y flexibles, en relación con los objetivos y la naturaleza de la investigación y se aplicó al final de la fase de la observación (ver anexo 6). Inicialmente se conversó con el grupo para hacer la entrevista, quienes aceptaron espontáneamente. Las preguntas memorizadas se aplicó a 4 estudiantes reunidos en grupo dentro del aula, en horas de recreo y otras en horas de medio día, la grabadora estaba ubicada en medio del grupo, las preguntas eran dirigidas para todo el grupo, del cual, uno de los estudiantes respondía y los otros escuchaban, a veces corroboraban a su compañero y otras veces confirmaban la respuesta.

5.3 Revisión documental

Esta técnica sirvió para revisar el Plan Base de semestre del área de lenguaje, con el fin de examinar el tipo de contenidos que se desarrolla en el aula y su influencia en las relaciones de poder de tipo cultural en la enseñanza de la lengua castellana. Es decir, se aplicó dicha técnica a fin de contrastar lo planificado del semestre con los contenidos que se desarrolla en el aula. Para contar con la documentación requerida, previamente se solicitó al Director Académico del INS, quien facilitó el Plan Base para la revisión respectiva.

6. Instrumentos

Fuera de los ya mencionados, los instrumentos utilizados para el acopio de datos empíricos en el proceso de investigación fueron el cuaderno de campo y el registro magnetofónico.

6.1 Cuaderno de campo

El cuaderno de campo fue el instrumento básico para hacer anotaciones sobre lo observado, especialmente para registrar las emisiones verbales de las docentes y estudiantes y las acciones que ocurren en el aula.

6.2 Registro magnetofónico

El registro magnetofónico fue un medio para recopilar datos verbales. Se utilizó en algunos momentos de la observación de aula, especialmente en las exposiciones de las docentes y los estudiantes, en los juegos de poder de tipo verbal y en todas las entrevistas. Se grabó la información requerida en 11 cassettes, con un tiempo de 11 horas de grabación, lo cual permitió registrar la información oral en forma fidedigna. También se utilizó algunas vistas fotográficas para poner en evidencia visualmente los procesos de examen, las exposiciones, el control del espacio de las docentes, los trabajos de grupos, especialmente la participación de los estudiantes. Se usó la cámara fotográfica previa autorización de las docentes (ver anexo 2).

7 Procedimientos de recolección de datos

La recopilación de datos se llevó a cabo en dos fase: una de inserción en el terreno y otra el proceso de trabajo de campo.

7.1 Inserción en el terreno

La inserción en el terreno de campo estuvo sujeta a una negociación y coordinación con el Director General, Director Académico y docentes del área de lenguaje del INS, a fin de evitar ciertas susceptibilidades que pudieran producirse, especialmente con los profesores. Luego se elaboró un horario de observación de aula en el área de lenguaje, conforme a lo que tiene establecido la institución.

7.2 Trabajo de campo

El acopio de datos en el trabajo de campo se inició a partir de la observación etnográfica de aula en el área de lenguaje. En la observación se registró todo lo que se vio y lo que se escuchó, especialmente los discursos de enseñanza y el desarrollo de contenidos en el área. Las entrevistas individual y focal se aplicaron fuera de aula y en el último día de trabajo de campo, a fin de no producir alteraciones o cambios de actitud de las docentes en el proceso de aula. El trabajo de campo se desarrolló en dos momentos específicos:

7.2.1 El primer trabajo de campo

El primer trabajo de campo se llevó a cabo desde el 15 de julio hasta el 2 de agosto de 2002 en el INS-EIB "Ismael Montes" de Vacas. Este trabajo de campo estaba sujeto a un anteproyecto de tesis que tenía por título "Relaciones docentes y estudiantes en la práctica de aula desde la perspectiva de poder". Tenía por objetivo, identificar las diversas formas de relaciones que adoptan los tres docentes en las áreas de Aprendizaje. Enseñanza y Currículo, Lenguaje y Comunicación y Segunda lengua. El

anteproyecto estaba dirigido a explorar y levantar los datos iniciales para la tesis. En ese sentido, se procedió con la recopilación de datos en las tres áreas específicas conforme al diseño metodológico previsto. Sin embargo, los resultados de estudio y su perspectiva no fueron suficientes como para continuar con la segunda fase, puesto que, en las áreas mencionadas, trabajaban varios docentes y existía cruce de horas en la observación de aula. En este estudio se tomó en cuenta sólo los datos de observación de aula del área de lenguaje para el análisis de resultados. En este proceso de elección del tema de investigación se modificó el título de la tesis, en el momento de la elaboración del proyecto para el segundo trabajo de campo.

7.2.2 El segundo trabajo de campo

El segundo trabajo de campo se llevó a cabo desde el 23 de septiembre hasta el 15 de noviembre de 2002 en el INS-EIB “Ismael Montes” de Vacas, sujeto al proyecto de tesis, que tenía por título “Sujetos y Voces en la práctica de aula”, como resultado de la modificación del ante proyecto. Tenía por objetivo, describir las diversas formas de prácticas de poder entre las docentes y los estudiantes en el área de lenguaje y comunicación, en los semestres: primero, segundo, cuarto y quinto del ámbito de formación especializada de los futuros docentes. Su finalidad consistía en recoger los datos para la tesis.

El acopio de datos en el trabajo de campo estuvo sujeto al horario establecido en el área de lenguaje. En el horario previsto se pudo aplicar la observación etnográfica de aula y las entrevistas grupales e individuales fuera de las horas de clase.

8. Organización y análisis de datos

La organización de datos se realizó conforme al procedimiento del diseño metodológico de la investigación y se organizó en tres momentos: primero, se inició con la revisión de registro de observación diaria en el trabajo de campo. Es decir, a la conclusión de la observación de aula, en las noches, se procedió a revisar y organizar los datos remarcando la parte relevante de la información registrada con bolígrafo de distinto color, a fin de resaltar y asignado un nombre específico de posible identificación de una categoría descriptiva.

Segundo, al regreso del trabajo de campo se procedió con la transcripción de datos observados y registrados en dos cuadernos de campo en el laboratorio de computación de PROEIB Andes de la UMSS de Cochabamba. Luego se continuó con la transcripción de 11 cassettes grabados de procesos de aula, de entrevista individual de las tres docentes y de los 9 grupos focales de estudiantes que corresponden a 9 paralelos de los cuatro semestres de formación docente. En total, la transcripción de la

observación de aula, de los eventos de comunicación y de las entrevistas, alcanza a un número de 236 hojas, cuyos datos se muestran en el siguiente resumen:

CUADRO DE RESUMEN DE DATOS OBTENIDOS

TÉCNICAS APLICADAS	PRODUCTOS
Observación de aula	7 horas por día, durante 8 semanas Total 280 horas observadas 139 hojas transcritas
Entrevista docente	48 hojas transcritas
Entrevista a grupo focal de estudiantes	49 hojas transcritas Total 236 hojas transcritas
Revisión documental	Los contenidos culturales del DCB, del Plan Base del semestre y de la práctica de aula

Fuente: Elaboración propia sobre la base de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

Tercero, se procedió con la organización de datos en categorías descriptivas de manera global, momento en el que emergieron datos distintos en relación con los objetivos previstos en el proyecto de tesis, como ser: la identidad cultural y lingüística, el enfoque de lenguaje. En consecuencia, se optó tomar en cuenta en este estudio, las voces culturales de los sujetos, especialmente relativos a posicionamientos identitarios y violencia simbólica en la enseñanza de lenguaje, que algunos de ellos representan categorías descriptivas, porque emergieron del registro de datos. A partir de ello, se modificó el título de la tesis, que actualmente se denomina: “Sujetos y voces en la enseñanza de lenguaje”. En esta misma dirección se reformuló algunos objetivos conforme a los datos encontrados.

En el procesamiento de los datos, primero se organizó en categorías descriptivas desde la fuente empírica de datos de observación y entrevista, luego en categorías intermedias y finalmente en categorías generales. Las cuales estuvieron orientados por los objetivos previstos y las mismas guiaron el análisis de los resultados. Segundo, se procedió con la triangulación de datos, a partir de la información empírica, con la referencia teórica y la experiencia del investigador para interpretar los resultados.

La redacción del informe de la tesis se hizo en forma gradual, de acuerdo al ritmo de avance personal y sujeta a la revisión permanente de la tutora de la tesis, hasta llegar a la versión final.

9. Consideraciones éticas

Desde el momento de inmersión en el trabajo de campo y en el proceso de recopilación de datos, se trabajó con bastante cautela y reserva en emitir juicios de valor respecto de la observación de aula, especialmente cuando los investigados mostraron curiosidad sobre los resultados. En este sentido, se evitó toda participación oral del investigador en el aula, a fin de que los sujetos investigados no modifiquen sus actitudes, sus acciones en el aula. Por otro lado, se mostró una conducta de respeto y

humildad con los sujetos de investigación en el proceso de relaciones personales y con toda la comunidad educativa del INS, sin inmiscuirse en asuntos internos de los docentes y de la Institución. Por tanto, los resultados de la presente investigación son evidencias que reflejan la realidad de la cultura de aula en el INS.

CAPÍTULO III

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Introducción

El estudio de Sujetos y Voces en relación con el poder, se sustenta en la teoría socio-crítica de la educación y aborda el fenómeno cultural desde una perspectiva multidisciplinaria¹², puesto que la educación en una sociedad diversa no es posible ver de manera lineal o neutra, sino que requiere una visión global desde diferentes puntos de vista.

Por un lado, este marco teórico está estructurado en función de los datos empíricos encontrados en el trabajo de campo, por tanto, permite analizar los resultados de la investigación desde una perspectiva sociológica y cultural para ver las categorías de poder, ideología, conocimiento, cultura e identidad en la enseñanza de lenguaje.

Por otro lado, en esta parte de fundamentación se aborda las relaciones de poder de tipo cultural y disciplinario que se establecen en aula, a partir de tres dimensiones que articula la teoría socio crítica del poder: los sujetos y voces como poder, las relaciones de poder desde lo macro y micro y finalmente el poder en la formación docente que permitirá comprender los resultados del trabajo de campo.

1 Sujetos y voces en las relaciones de poder

El término sujeto, en esta parte se entiende en su doble sentido. Por un lado, se refiere al sujeto humano en proceso de construcción socio-histórica, definido desde los diferentes tipos de relaciones que se establecen, ya sea en la socialización primaria o la secundaria, ya que el sujeto en el tiempo “se inscribe a la vez en diferentes niveles de ‘integración’ de cada formación social (familia, barrio, instituciones estatales, partidos políticos)” (Talavera 1999:7).

Por otro, se adopta el término sujeto en relación con el poder, un sujeto “sujetado”, tanto por una determinada fuerza externa (como el discurso, las técnicas disciplinarias) como desde lo interno, en el sentido que uno se sujeta a sí mismo, por sus posiciones subjetivas (la identidad las convicciones, expectativas, creencias, etc.). Entonces, los sujetos siempre están bajo sujeción de algo (son sujetos de algo). Según Foucault “el sujeto es constituido a través de prácticas de sujeción o de una manera más autónoma a través de prácticas de liberación, de libertad” (Emilce s/f.:1).

¹² No es posible explicar el fenómeno educativo desde una sola perspectiva; es necesario abordarlo desde distintos campos: sociológico, antropológico, psicológico, pedagógico, histórico, político, etc.

Desde la perspectiva bajtiniana, el sujeto se define como el “ser humano en cuanto tal, es la relación con el otro en el acto creador” (Bajtín 2000: 13). Esto implica, que el ser humano se define en el ámbito social, por la relación que establece con el otro. Es decir, el sujeto está concebido en términos de “yo”, pero no se trata de un “yo” individual, sino esencialmente social. En este sentido, se dice que “percibimos este mundo mediante una óptica triple, generada por [nuestros] actos llevados a cabo en presencia del otro: yo-para-mí, yo-para-otro, otro-para-mí” (Ibid.). Esta es la triple relación del sujeto que se define tanto desde la intrasubjetividad como de la intersubjetividad, en tanto que en un proceso dialéctico, con el cual puede leer la realidad. Por tanto, cada cosa que hacemos en la vida cotidiana es el resultado del encuentro con el otro, así como consigo mismo. Nuestros actos individuales son resultado de otros y de uno mismo.

En este sentido, el sujeto se constituye en un colectivo de numerosos “yoes”. Por tanto, el sujeto es construido en las relaciones con los otros, como influencia de los otros, que el “yo” ha asimilado a lo largo de su vida, a través de múltiples formas de leer el mundo. A esto Bajtín denomina “voces” o polifonía (voces internas) que emergen en el lenguaje, en las “voces” habladas por nosotros y por otros, que pertenecen a fuentes diferentes culturalmente, como: la identidad, historia, creencias, valores, conocimiento del sujeto. En este sentido, las “voces no son sólo palabras, sino un conjunto interrelacionado de creencias y normas denominado ‘ideología’” (Bajtín s/f.:1). Por tanto, no podemos estar fuera de la ideología; porque “hablamos con nuestra ideología –nuestra colección de lenguajes, de palabras cargadas con valores-” (Ibid.). Entonces, las voces son un conjunto de significados culturales (la forma de leer el mundo), la polifonía que produce el sujeto desde su historia interna, con la cual se dialoga en la realidad y que sólo tiene sentido en el contexto.

En este sistema de relación, el acto (el discurso y práctica) que realizamos es una voz, una respuesta a algún acto de voz anterior. Es decir, la voz es producto de una historia vivida, de historias culturales y sociales que se quedaron como marcas en el sujeto, con las cuales se asume la relación en el mundo.

En la perspectiva de Bajtín, la voz no siempre es una expresión verbal del sujeto, sino que constituye la historia vivida, el encuentro con la historia que está presente hecha pensamiento en el sujeto colectivo; está en el silencio cultural y también emerge como experiencia, como identidad, pero sólo es entendida en el contexto cultural. A este respecto, Alcón afirma que “las voces que entran en contacto en el diálogo no son las voces de los individuos aislados y sin historia; sino son perspectivas ideológicas que

solamente pueden ser entendidas en términos de un contexto socio histórico específico” (2001: 35).

Hablando de los sujetos del aula, sostenemos que la interacción no sólo reproduce, sino también construye y recrea significados y conocimientos sobre la base de las voces socio-históricas de los actores; porque el aula es una polifonía de diálogo, de identidad, de historias internas, pero también ejerce el poder al otro con diversos efectos. El silencio mismo puede transformarse en la voz dialógica que transmite voces internas.

En este sentido, las voces pueden constituirse en un elemento de poder de tipo cultural, puesto que los significados de una cultura difieren a la otra. Estos significados diferentes pueden ser fuentes de poder, en la medida en que los sujetos hacen prevalecer sus voces o las imponen al otro con diversos efectos. Entonces, en el aula, con ellas se ejerce el poder o uno se somete ante el otro, porque las voces dependen del contexto cultural y el contacto entre voces de contextos diferentes provoca conflictos de relaciones de poder.

Los sujetos a los que nos referimos en este estudio son docentes y estudiantes, con toda una gama de experiencias, conocimientos, expectativas, identidades e intereses que representan sus voces y son fuentes de la práctica discursiva en la relación de aula.

2 Las voces identitarias de los sujetos

La noción de identidad es actualmente objeto de preocupación de las sociedades diversas, puesto que en una sociedad diversa inevitablemente emergen distintas posiciones identitarias de los sujetos, quienes se distinguen unos a otros, por pertenecer a un grupo determinado y por ciertos rasgos materiales y simbólicos. En este sentido, la base de toda identidad personal es la realidad socio cultural, como un elemento de objetividad del sujeto. En este caso, la base del sujeto social viene a ser la familia; es ahí donde se interioriza los elementos culturales del grupo o de la sociedad. Entonces ésta es una de las fuentes de la identidad individual y colectiva; pero esta socialización primaria no acaba ahí. En las sociedades actuales existen otras fuentes generadoras de la identidad del sujeto, pero el ámbito de la escuela es más influyente que complementa o cambia la identidad; es ahí donde se suministra a los sujetos educandos determinadas pautas culturales que permiten construir un determinado tipo de identidad personal acorde con las políticas del Estado nación. En este sentido, los factores de “la socialización pueden crear identidades socialmente definidas de antemano y establecidas con gran precisión” (Pujadas 1993:47).

Una de las características esenciales del sujeto es la forma de subjetivarse, de distinguirse con relación al otro por ciertos rasgos. Esta adopción de identidad está basada en una realidad objetiva (modos de vivir y relaciones con los otros). En este sentido, los factores que determinan la identidad son múltiples: etnia, clase, género, profesión, estatus de la persona y otros. Estos factores son resultado de la construcción social y constituyen la fuente de la identidad, por ello, la persona tiene “la posibilidad de distinguirse de los demás [y de] ser reconocida por los demás en contextos de interacción y de comunicación” (Giménez s/f.: 3).

En esta perspectiva, la identidad personal está sujeta al reconocimiento del yo y del otro. En otros términos, la identidad se refiere a la intersubjetividad, pero también a la intrasubjetividad del sujeto; lo que quiere decir que las personas se auto distinguen como tales, diferentes del otro por ciertas particularidades objetivas, pero también tienen que ser reconocidas por los otros. En esta perceptiva, “la auto-identificación de un actor debe disfrutar de un reconocimiento intersubjetivo para poder fundar la identidad de la persona”¹³.

A continuación se abordará la identidad cultural y lingüística de los sujetos, elementos que emergieron como datos de trabajo de campo de la investigación:

2.1 Identidad cultural

Inicialmente, es necesario considerar la relación entre individuo y cultura, puesto que el sujeto es producto de una cultura y, a la vez, produce la cultura; entonces, la relación es intrínseca. En este sentido, la identidad es la manifestación de la forma interiorizada de una cultura, de una interiorización selectiva y distintiva de ciertas pautas culturales del grupo o la sociedad. Los elementos culturales de objetividad no determinan directamente la configuración de la identidad, sino que los sujetos como miembros del grupo requieren de una decisión subjetiva y voluntaria para identificarse sobre la base de algún elemento objetivo (lengua, costumbres y creencias). En este sentido, la identidad cultural es la manifestación de ese “conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos (...), a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada” (Giménez s/f.:11).

¹³ Melucci, Alberto, 1985, “Identità e azione collettiva”, in: L. Balbo et alii, *Complessità sociale e identità*, Milán (Italia): Franco Angeli, pp. 150-163. Citado en Giménez (s/f:3).

Es posible analizar la identidad cultural desde dos concepciones culturales: a partir del enfoque esencialista¹⁴, donde la identidad se define en términos de pertenencia del sujeto a un determinado grupo, por razones de vínculos históricos y biológicos, en los que se involucran elementos de raíces culturales: lengua, costumbre. Estos antecedentes ligam al sujeto con su grupo y se manifiestan en actitudes de lealtad y de compromiso con el mismo. Es decir, estas pautas culturales son fuentes generadoras de la identidad cultural de los sujetos.

En este enfoque primordialista prevalece el componente subjetivo, el afecto, una característica esencial que define la identidad cultural de la persona. Es decir, la identidad existe sólo en la conciencia del sujeto; es “esa carga afectiva del sentimiento de pertenencia lo que genera una lectura entre los miembros del grupo étnico, que comparten intereses comunes y que han de defenderlos activamente” (Pujadas 1993:50).

Mientras que en el enfoque relacional¹⁵, la identidad se define como una construcción social, una reconfiguración del sujeto en el tiempo y el espacio, donde el individuo tiene diferentes posibilidades de construir múltiples identidades. Puede así, pertenecer a una nación, a la vez a un grupo determinado por ciertas características simbólicas, estas características definen al sujeto como diferente en relación con el otro. De ahí viene la idea de la identidad multidimensional, como por ejemplo: un sujeto educador por sus raíces culturales puede identificarse como indígena, a la vez, puede tener identidad boliviano y también como educador de un grupo social. En esta perspectiva, la “identidad cualitativa que se forma, se mantiene y se manifiesta en y por los procesos de interacción y comunicación”¹⁶.

En esta línea de construcción, inclusive al interior de un grupo cultural, la identidad es de “carácter generativo, procesual y adaptativo por medio de la cual, los grupos étnicos regulan su comportamiento, en forma de una dialéctica entre sus características socio-culturales y las circunstancias específicas” (Pujadas 1993:49).

¹⁴ La concepción primordialista define al grupo étnico como una unidad cultural. El comportamiento funciona en base a un repertorio. Por tanto, la cultura es considerada como esencia que genera determinados comportamientos en las personas. En esta corriente prevalece la idea conservadora de las pautas culturales al interior del grupo, con pocas posibilidades de generar cambios.

¹⁵ La concepción relacional concibe la cultura como una entidad dinámica, en permanente cambio en la historia social, donde el sujeto es actor de los cambios en el grupo cultural.

¹⁶ Habermas, Jürgen. 1987, Teoría de la acción comunicativa, Vol. II, 145. Citado en Giménez (s/f:3).

En este sentido “la identidad, es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad. Los tipos de identidad, por otro lado, son puros productos sociales”¹⁷.

Si bien la identidad es construcción, se manifiesta en una relación de fronteras, en una relación con la alteridad u otredad, con otros sujetos y culturas: es decir, emerge en una situación de afronte por sentimientos de pertenencia y lealtades hacia un grupo determinado de origen. A este respecto, Giménez afirma que “la identidad de un actor social emerge y se afirma sólo en la confrontación con otras identidades en el proceso de interacción social” (s/f.:4).

La identidad sólo se define en tanto que existe el otro como sujeto cultural diferente. Entonces, “el principio de identidad se basa en la caracterización del grupo o individuo con quien existe una relación de enfrentamiento o de conflicto” (Arrueta 1999:8). En otros términos, la identidad cultural es la subjetivación del yo y la etiquetación del otro en referencia a una cultura, o posición que asume el sujeto como perteneciente a un grupo que tiene una cultura diferente. Es decir, identidad es la adopción de un posicionamiento subjetivo en referencia al otro y objetivación del otro como distinto. En este sentido, cuando un sujeto se posiciona como distinto con referencia al otro, está asumiendo su identidad cultural.

Identidad, en las relaciones sociales, se refiere a los modos de objetivación del sujeto, que Foucault denomina “prácticas divisorias”, en las que “el sujeto está dividido tanto en su interior como dividido de los otros” (s/f.:3). En este sentido, el sujeto está subjetivado en sí mismo como efecto de la objetivación de los otros. Entonces, las relaciones de poder en términos de identidad “son luchas que cuestionan el estatus del individuo: por un lado, afirman el derecho a ser diferentes y subrayan todo lo que hace a los individuos verdaderamente individuos. Por otro lado, atacan lo que separa a los individuos entre ellos” (Foucault s/f.:6). Los posicionamientos de identidad de los actores son luchas de estatus que marcan la diferencia en la relación social.

2.2 Identidad lingüística

El fenómeno de la identidad lingüística de los sujetos es el producto de la relación entre la lengua y los usuarios. En otros términos, los sujetos usuarios se identifican como hablantes de una determinada lengua o de una variante en una situación de comunicación entre individuos o grupos lingüísticamente diferentes. A este respecto,

¹⁷ Berger, P.T.; y Luckmann, TH 1988 - 240: La construcción social de la realidad, Barcelona, Herder. Citado en Pujadas (1993:48).

Moreno afirma que “existe una relación entre lengua e identidad, ésta ha de manifestarse en las actitudes de los individuos hacia esas lenguas y sus usuarios” (1998:180).

Entonces, la identidad lingüística es una marca simbólica o una forma de distinguirse que tiene el sujeto o el grupo por ciertos rasgos de uso de la lengua o variante social, respecto a los otros hablantes.

La lengua es un componente cultural y la conducta verbal influye en la regulación de los miembros del grupo. Pero a la vez, cuando el comportamiento verbal entra en relación con otras lenguas o variantes, emerge en los miembros del grupo un sentimiento de afecto hacia su propia lengua y hacia los hablantes del grupo, quienes perciben el habla de los otros como diferentes. Esto se entiende como identidad lingüística de los sujetos.

La identidad lingüística, a nivel de variantes sociales surge por el uso lingüístico de una determinada lengua, ya que los hablantes, por su condición social, económica marcan su diferencia del uso de una cierta variante prestigiosa o estigmatizada que la sociedad establece. En esta perspectiva, una comunidad de habla se caracteriza por “una variedad lingüística, [que] puede ser interpretada, [...] como un rasgo definidor de la identidad, de ahí que las actitudes hacia los grupos con una identidad determinada sean en parte actitudes hacia las variedades lingüísticas usadas en esos grupos y hacia los usuarios de tales variedades” (Ibid).

En resumen, la identidad lingüística es la voz del sujeto, se revela por la lealtad hacia el uso de la lengua o hacia la variante social. Es decir, el afecto que tiene el sujeto hacia ella por razones ya sea históricas o culturales, dicho afecto emerge en la interacción lingüística de sujetos culturalmente diferentes con los otros. En este sentido, las voces de identidad lingüística del sujeto hacia la lengua o variante prestigiosa juega un rol de poder en situaciones de enseñanza de la lengua.

3. El poder en el plano educativo

El término de poder tiene diversos significados en la realidad social y puede ser estudiado desde diferentes puntos de vista: político, educativo, psicológico, lingüístico y cultural. En esta parte se estudia el poder en su dimensión de relaciones culturales y educativo.

El poder en el plano educativo se da en diversos niveles de decisión y grados de operatividad. A pesar de que las instituciones educativas tienen una relativa autonomía, legitiman el poder del derecho del Estado-nación, puesto que el Estado requiere un tipo de sujeto o ciudadano sumiso, dócil, adaptado a las condiciones

sociales; pues “el buen funcionamiento, la estabilidad y la gobernabilidad de un Estado moderno [requiere de] la homogeneidad cultural de su población” (Giménez s/f: 5b). Entonces, las instituciones educativas no tienen otra alternativa que reproducir las prácticas de poder como valores culturales que se transmiten en forma de procesos naturales, a fin de que el Estado-nación funcione coherentemente, conforme a sus principios. Por tanto, “todo el sistema educativo constituye un medio político”¹⁸. Lo que quiere decir que las instituciones educativas hacen política a nivel de gestión y práctica curricular en el aula, para responder a las expectativas del Estado. En este caso, los INS también persiguen dichos fines, bajo la visión de constituir sujetos eficientes en el conocimiento y en el comportamiento para el bien del Estado.

Desde esta perspectiva, el poder se aborda en su doble dimensión, desde las relaciones de poder macro y micro social. El primer caso, el poder se concibe en términos de relaciones de dominación, puesto que “el poder distribuido en la sociedad funciona con el interés de que las ideologías y formas de conocimiento específicas sostengan las preocupaciones económicas y políticas de grupos y clases particulares” (Giroux 1995: 102). En este sentido, el poder se invisibiliza en el salón de clases. El segundo caso, aborda el poder desde una perspectiva foucaultiana que rompe la visión estatalista y determinista del poder de la estructura social. Es decir, el poder no siempre es sólo el ejercicio de derecho del Estado sobre los sujetos y la obediencia de los mismos ante el poder jurídico.

Los resultados de la presente investigación sugieren problematizar y precisar algunos conceptos básicos de la teoría de poder para evitar interpretaciones diversas en este estudio. En este sentido, se examina la noción del poder, desde lo macro y lo micro, lo que permite relacionar en la interacción áulica.

3.1 Las relaciones de poder desde lo macro

El poder, desde la perspectiva de lo macro, implica estudiar las relaciones de poder en una dimensión de soberanía¹⁹, un poder que emana desde las instancias del Estado. En este sentido, el poder está concebido como una entidad abstracta, “suprema potestad rectora y coactiva del estado” (Ander-egg 1988: 234). Un poder jerárquico, estructurado para dominar y hacerse obedecer por medio de las leyes institucionalizadas.

¹⁸ Foucault, Michel 1979: 46. “Au delà le (sic) bien et du mal”, *Actuel*, n° 14, págs. 42-47 (Trad. cast.: “más allá del bien y del mal” en M. Foucault: **Microfísica del poder**. Madrid, La Piqueta. Citado en Ball 1994: 7.

¹⁹ “Soberanía” significa poder absoluto de una autoridad suprema.

Este tipo de poder está instituido por las reglas del derecho²⁰ jurídico y es el que delimita la acción del poder en dos puntos de relación: “Por un lado, las reglas del derecho que delimitan formalmente el poder, por otro, los efectos de verdad que este poder produce, transmite y que a su vez reproducen ese poder” (Foucault 1980:139). Las reglas del derecho definen y legitiman la soberanía del poder, esta verdad legitimada se transmite y se reproduce en el ejercicio de dicho poder. Este poder atraviesa todo el tejido social.

Además, en cualquier sociedad, “las relaciones de poder no pueden disociarse, ni establecerse, ni funcionar sin una producción, una circulación, un funcionamiento del discurso” (Ibid). Lo que quiere decir que no hay ejercicio de poder sin el discurso de verdad (la ley), por eso el sujeto está obligado a “decir la verdad” y lo hace por medio del poder. En este sentido, “estamos sometidos a la producción de la verdad desde el poder y no podemos ejercitar el poder más que a través de la producción de la verdad” (Ibid.). Una “verdad” estructurada para legitimar el poder de la soberanía. Aunque esta verdad es múltiple en el campo cultural es a la vez relativa en cuanto a la acepción del término en el tiempo y espacio, porque varía y no es absoluta.

Esta es la concepción jurídica estatalista del poder, un poder absoluto y vertical que se ejerce sobre los sujetos. En términos de relación de poder se denomina “soberano-súbdito” o relación autoridad-subalterno. Esto quiere decir que en esta relación hay dos elementos básicos que hay que tener en cuenta. “Por una parte, los derechos legítimos de la soberanía y, por otra, la obligación legal de la obediencia” (Foucault 1980:140). Entonces, la dominación es lineal y directa desde arriba hacia abajo. Aquí no hay relaciones recíprocas, sino que se cumple la disposición en función de la autoridad suprema, que es la que enmascara la dominación y la obediencia. Este es el poder dominante que reduce a los súbditos a cosas y los somete en beneficio del poder real. En este sentido, todos “somos juzgados, condenados, clasificados, obligados a competir, destinados a vivir de un cierto modo o a morir en función de discursos verdaderos que conllevan efectos específicos de poder” (Ibid.).

En otros términos, el poder a un nivel macro se centra en el ejercicio del derecho de la soberanía y de la obediencia de los individuos, por lo que se concibe como un ente que ejerce fuerza, energía; tiene facultad para mandar y hacerse obedecer por medio del discurso de la “verdad” (la ley) y cumple la función de regular la conducta de los sujetos individuales y colectivos.

²⁰ El término “derecho”, para Foucault es un “conjunto de aparatos, instituciones, reglamentos que se aplican al derecho” (1980:142) y no simplemente la aplicación de la ley.

Este poder representa los intereses del sector dominante y define el Estado-nación y la nacionalidad de las personas en beneficio suyo, aunque haya heterogeneidad de culturas en una sociedad. “El sujeto es camuflado en un todo, restringido y masificado en la norma” (MEN 1993: 99). En este sentido, el poder de la cultura dominante reduce al sujeto a la categoría de ciudadano, normado por el Estado. Este tipo de poder se reproduce a través del consumo cultural²¹ en las instituciones educativas.

En esta perspectiva, el poder está pensado para que los sujetos internalicen las normas como “verdades”. Dicho proceso de internación, en términos de Bourdieu se denomina “*habitus*”²², un elemento estructurado y estructurante de las relaciones sociales; por tanto, la subordinación ante el poder se convierte en una práctica natural por parte de los sujetos sociales.

En este sentido, los ámbitos educativos “están sujetos al discurso, pero también están envueltos, en sentido fundamental, en la propagación y divulgación selectiva de discursos, en la ‘adecuación social’ de éstos” (Ball 1994:7). El poder está implícito en los mensajes que emplean las autoridades y los docentes, quienes propagan selectivamente los valores en el discurso para que el sujeto se adapte a la sociedad.

En esta parte se estudia el poder en el plano de las relaciones culturales de los sujetos de aula, puesto que el poder está concebido como un elemento ideológico en la escuela, como instrumento y mecanismo de control “para reproducir las relaciones sociales y las actitudes necesarias para sostener las divisiones sociales de trabajo que se requieren para la existencia de relaciones de producción” (Giroux 1995: 120). En este sentido, la institución educativa es un aparato del poder.

El poder de tipo cultural en una sociedad plural está inmerso en todas las instituciones educativas. En esta parte se aborda la reproducción cultural y sus componentes: el capital cultural y violencia simbólica, a fin de entender cómo se ejerce el poder en la práctica de aula de lenguaje en el INS-EIB.

3.1.1 La reproducción cultural

La teoría de la reproducción empieza por el planteamiento del problema de cómo la sociedad dominante se reproduce para controlar socialmente a otros sectores

²¹ “Consumo cultural” se entiende como la forma de asimilar, practicar y habituarse a los modelos de los conocimientos culturales, estructurados por el sector dominante, para las instituciones educativas.

²² Desde la perspectiva de Bourdieu, “*habitus*” se considera como un elemento estructurado en la mente del sujeto y es estructurante o legitimador, naturalizador de ideologías, con el cual el sujeto actúa en sus relaciones sociales.

sociales. En esta perspectiva, la educación es concebida por el grupo dominante como un espacio político, social y propicio para asegurar el estatus quo de la sociedad.

Desde la perspectiva socio crítica de la educación, las instituciones educativas no son espacios meramente instruccionales y neutros, sino sitios culturales, donde intervienen diversos intereses ideológicos. En este sentido, las escuelas “representan campos de contestación y lucha para los grupos diferencialmente investidos de poder cultural y económico” (Giroux 1995:103). Esto quiere decir que las instituciones educativas son espacios políticos, donde sutilmente se transmite el poder de las estructuras sociales, económicas y políticas de la sociedad dominante, aunque también para otros puede representar espacios de contestación cultural para resistir a otros grupos, como por ejemplo la EIB en la escuela rural. Entonces, la reproducción no se da en forma mecánica y directa, de arriba a abajo, sino de manera velada, encubierta por el sistema social.

La teoría de la reproducción nos permite comprender y distinguir cómo funciona la escuela para reproducir las relaciones del poder y la dominación. Es decir, “cómo éstas penetran y dan forma a la organización de las escuelas y a las relaciones sociales diarias en el salón de clases” (op.cit.: 104).

En esta perspectiva, la reproducción cultural en una sociedad diversa como Bolivia, multilingüe y pluricultural, es un tema preocupante en el sistema educativo, puesto que los saberes culturales de la sociedad dominante son oficiales, mientras que de los pueblos indígenas son considerados como tradicionales. Por tanto, las relaciones culturales son asimétricas y jerarquizadas; unas son legitimadas y otras deslegitimadas, aunque, con la implementación de la EIB en el aula, es posible resistir a las relaciones de poder de la cultura dominante.

El tema de reproducción cultural en las aulas de lenguaje emerge en situaciones de enseñanza de la lengua castellana en el INS-EIB, puesto que la lengua es un componente cultural. Es decir, “lengua y cultura se implican mutuamente por lo que la lengua debe concebirse como parte integrante de la vida en sociedad” (Lomas 1999b: 160). Entonces, si hablamos de usos de la lengua estamos hablando de la cultura de un pueblo. Pero se privilegian los valores lingüísticos y culturales de los estatus sociales jerárquicos, a pesar de que el INS tiene una política educativa de EIB que responde a las necesidades del contexto cultural diverso.

Tradicionalmente, la cultura era entendida como los llamados “estándares de excelencia o simplemente como una categoría neutral de las ciencias sociales” (op.cit.: 103). En esta perspectiva, la cultura fue entendida por la sociedad en términos

selectivos y jerárquicos, puesto que sólo ciertos comportamientos simbólicos eran manifestaciones culturales y los otros eran considerados como formas espurias o vulgares. Es decir, la cultura se refería “al refinamiento y elegancia, al lujo y el confort más sofisticados de la convivencia urbana” (Montaño 1987: 20). Esta concepción se funda en la estructura social y en lo educativo aparece como forma neutral y natural. Es decir, por medio de dicha concepción cultural de aparente naturalidad, se invisibiliza las relaciones de poder, y se refuerza la legitimidad del poder de la sociedad dominante de manera sutil.

La reproducción cultural en la escuela, desde la perspectiva de Bourdieu y Passeron (1977) no se da en forma directa y mecánica, puesto que las escuelas no son el reflejo fiel de la imposición económica de la sociedad dominante, sino “son instituciones relativamente autónomas, sólo indirectamente influidas por instituciones políticas y económicas más poderosas” (Giroux 1995: 119). Esta relativa autonomía permite abrir espacio a las exigencias externas e intereses políticos de los sectores privilegiados, quienes desde allí influyen para definir el tipo de sociedad jerarquizada en valores culturales y estructurada económicamente. Es decir, imponen sutilmente valores selectivos a los desfavorecidos para que consuman la ideología dominante y la reproduzcan para su propia opresión, como por ejemplo: el castellano de “buen gusto” y el castellano motoso del bilingüe.

En este sentido, la escuela es una institución culturalmente simbólica, porque reproduce sutilmente valores y conocimientos a través de “la producción y distribución de una cultura dominante que tácitamente confirma lo que significa ser educado” (Ibid). Entonces, la educación del sujeto bilingüe en una sociedad polarizada culturalmente se define a partir de lo que consume la cultura dominante. Es decir, el sujeto bicultural sólo es entendido como “educado” en la medida que asimila las pautas, los comportamientos de la cultura dominante y si no logra tales valores es concebido como sujeto inadaptado, insociable, etc.

El punto de partida de la explicación de la teoría de la reproducción es la cultura, puesto que ésta es la que constituye el elemento simbólico, por medio de ello los intereses de la élite se transmiten a los sectores subordinados. Es decir, la transmisión de las formas de concepción de vida, los comportamientos simbólicos de la sociedad dominante no aparecen como imposiciones arbitrarias, “sino como elementos naturales y necesarios del orden social” (Ibid: 120).

Por tanto, “la educación es vista como una fuerza social y política importante para el proceso de reproducción de la clase, ya que al aparecer como ‘transmisora’ imparcial y

neutral de los beneficios de una cultura valiosa, la escuela puede promover la desigualdad en nombre de la justicia y la objetividad” (Ibid). En otros términos, la escuela en una sociedad plural crea condiciones de desigualdad social y culturales, en nombre de una enseñanza supuestamente neutral. Entonces, no podemos ver la escuela como espacio ideal e independiente de las fuerzas externas; de una u otra manera la ideología del poder está subyacente en el accionar educativo de las autoridades y de los docentes, aunque ellos no son responsables del proceso de ideologización, sino que es el sistema el que responde a un tipo de racionalidad social.

Entre los diversos tipos de reproducción que se da en el sistema, se abordará sólo la reproducción del capital cultural y la violencia simbólica, por su importancia en la transmisión de conocimientos, valores y actitudes, en este caso, en la enseñanza de lenguaje en un contexto cultural bilingüe.

3.1.1.1 El capital cultural

El capital cultural, en la teoría de reproducción de Bourdieu y Passeron, es un concepto básico para entender los mecanismos de reproducción del poder y su funcionamiento en las instituciones educativas.

Este concepto, en la presente investigación, es el eje orientador que sirve para examinar el tipo de capital simbólico²³ que se prioriza y se tiende a reproducir en las aulas de lenguaje del Instituto Normal Superior. Para ello, se recurre a la noción de capital cultural que se refiere “a los diferentes conjuntos de competencias lingüísticas y culturales que heredan los individuos por medio de los límites establecidos debido a la clase social de sus familias” (Giroux 1995:120). Esto significa que el capital cultural es un conjunto de valores, conocimientos, creencias y comportamientos simbólicos que se aprenden en la familia, en un grupo social; este capital depende de los estatus sociales a los que pertenece el sujeto. Sin embargo, la práctica de valores, de conocimientos, estilos de vida y modos de pensar del sector privilegiado son establecidos como valores estándares debido al estatus social. Es decir, la sociedad dominante otorga a dichos valores un capital cultural “digno de imitación”, más valioso y prestigioso para que el aprendiz se convierta en un sujeto “educado” y legitiman el ejercicio del poder. En este sentido, “las escuelas desempeñan un papel particularmente importante, tanto en legitimar como en reproducir la cultura dominante” (op.cit: 121). Sin embargo, si definimos la cultura como un todo, producido por la humanidad, el capital cultural no es privilegio ni atributo de la élite; pero debido a los

²³ Ver Harvey 1987: 113.

estatus sociales y las relaciones desequilibradas se imponen las formas de pensar, sentir del grupo privilegiado en la escuela y en las instituciones superiores.

El capital cultural en la educación superior se distribuye invisiblemente en los contenidos, conocimientos y en la transmisión de valores y actitudes que legitiman el poder del sector dominante, porque está legitimado en la sociedad. Es decir, a través de la jerarquización de los valores se introducen los intereses ideológicos de la élite. Entonces, los sujetos educandos que no provienen del sector hegemónico y que no poseen el capital cultural altamente valorado, se encuentran en desventaja cultural y terminan adaptándose o en algunos casos resistiendo a dichas imposiciones culturales.

En otros términos, el capital cultural se entiende como el “campo cultural, el llamado mercado de los bienes simbólicos o mercado de los mensajes culturales” (Bechelloni 1996:16). Esto implica que el mercado cultural (bienes simbólicos) puede ser de cualquier sector social, pero en la dinámica de la reproducción, funciona de modo tal que “las clases dominantes ejercen su poder al definir lo que cuenta como significado y, al hacer eso, disfrazan esta ‘arbitrariedad cultural’ en nombre de la neutralidad que enmascara su fundamento ideológico” (Ibid). Esto implica que el sector dominante, al definir los significados culturales valiosos como suyos y de los subordinados como sin valor, está jerarquizando los valores culturales de la sociedad.

3.1.1.2 La violencia simbólica

La violencia simbólica en una sociedad diversa se entiende como una forma de imposición de elementos simbólicos o de significados sobre los grupos culturales subordinados, de modo que tal imposición se concibe como legítima. En este sentido, la reproducción del capital cultural en las instituciones educativas se lleva a cabo por medio de la violencia simbólica y ésta no es una forma de dominación abierta de la fuerza económica y cultural, sino que “está constituida a través del más sutil ejercicio del poder simbólico llevado a cabo por la clase gobernante ‘para imponer una definición del mundo social que es consistente con sus intereses’”²⁴. En otros términos, se puede decir que la violencia simbólica es una forma de inculcación de valores culturales, aparentemente naturales y legitimados por la sociedad, pero detrás de esta imposición están los intereses del sector dominante, lo que es un tipo de racionalidad social que permite la continuidad del poder hegemónico.

²⁴ Bourdieu, P. y J.C. Passeron 1979 *Reproduction in Education, Society and Culture*, Beverly Hills, Cal., Sage. Citado en Giroux (1995:120).

En esta perspectiva de reproducción cultural, para Bourdieu, “todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza” (1996:44). Lo que implica que a través de la violencia simbólica se imponen determinados significados como legítimos. Es decir, en dicha imposición simulada se ejerce y se refuerza el poder en forma simbólica. En este sentido, la dominación es invisible y sutil, pero se introduce en la comunicación y produce efectos en el modo de pensar, actuar y sentir de los estudiantes. De esta manera, la violencia simbólica se ejerce en la transmisión y en la reproducción de contenidos culturales, concepciones, actitudes, normas, valores producidos por el sector hegemónico, que se implementan en el aula de una manera naturalizada para controlar a los grupos subalternos.

Específicamente en este estudio, se adopta el concepto de violencia simbólica de Bourdieu, sólo en términos de imposición cultural o la arbitrariedad cultural que se impone en las aulas de lenguaje del INS-EIB. Sin embargo, este concepto abarca a toda práctica pedagógica que se caracteriza por su doble arbitrariedad. Así, Bourdieu afirma que “toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Ibid). Este fenómeno de violencia simbólica inevitablemente se lleva a cabo en toda enseñanza, puesto que, por un lado, hay un poder arbitrario (docente) y por el otro, hay una arbitrariedad cultural (los contenidos, valores y mensajes) establecidas por la sociedad. Esta última se relaciona con la enseñanza de la lengua castellana en el presente estudio, puesto que los significados que se transmiten no son meramente neutrales ni siempre pertinentes a las características culturales de los pueblos indígenas que los recibe, porque la carga ideológica que se transmite en los mensajes es arbitraria, estructurada por la sociedad hegemónica; pero también la imposición de valores culturales supuestamente valiosos es una arbitrariedad. En este sentido, en una acción pedagógica escolar se “reproduce la cultura dominante, contribuyendo así a reproducir la estructura de las relaciones de fuerza, en una formación social en que el sistema de enseñanza dominante tiende a reservarse el monopolio de la violencia simbólica legítima” (op.cit: 46).

La reproducción del capital cultural hegemónico en las instituciones educativas se lleva a cabo por medio de la violencia simbólica y ésta adopta diversas formas de dominación, “pero tiene siempre como efecto la desvalorización y el empobrecimiento de toda otra forma cultural y la sumisión de sus portadores” (Subirats 1996: 9). Es decir, la violencia simbólica afecta al otro en la desvalorización de su cultura, en la

negación de sus valores y de sus capacidades, sólo con el afán de buscar la adaptación y subordinación del sujeto a ese poder simbólico que la escuela impone.

En este sentido, la teoría de la reproducción cultural aporta significativamente en el análisis de los elementos subyacentes que están detrás de la enseñanza, en este caso de lenguaje. Permite especialmente desmitificar ciertos valores y conocimientos que se transmiten incuestionablemente como universales en las instituciones educativas, especialmente en el campo de la cultura y la concepción de lenguaje.

La teoría de la reproducción establece las relaciones entre lo macro social y lo micro social del aula, haciendo énfasis en la violencia simbólica que se ejerce de manera sutil desde las instancias del grupo dominante hacia los grupos subalternos. Por tanto, la reproducción del poder se reduce sólo a la cuestión de clase social y cultura. En este caso, la cultura interviene como un elemento ideológico de control y de dominación. Esto es cierto, pero en este caso, la teoría de reproducción cae en el poder del determinismo unilateral y lineal, de arriba a abajo, sin tener en cuenta la capacidad de resistencia de otros sectores, como si los sujetos fueran meramente pasivos y receptores de la transmisión cultural de la élite.

En este sentido, la noción de violencia simbólica en esta investigación sirve para analizar el tipo de saberes que se transmiten, las actitudes de valoración y el tipo significados simbólicos que se otorga a objetos, acciones y conocimiento en la enseñanza de lenguaje; especialmente, la imposición de un tipo de *habitus* lingüístico de un grupo socialmente jerarquizado. Es decir, la enseñanza de un modelo jerárquico de la lengua castellana a los estudiantes bilingües de una institución de EIB y la implícita estigmatización de los estilos de habla del contexto, como si no tuvieran valor funcional en situaciones de comunicación académica, ni en otras situaciones de interacción cotidiana.

3.2 Las relaciones de poder desde lo micro

Estudiar las relaciones de poder desde lo micro significa adoptar una perspectiva foucaultiana que rompe con la visión jurídica estatalista del poder. Esto implica estudiar el poder microfísico, como una acción poco visible, un poder desde abajo, desde las múltiples formas de dominación, “los múltiples sometimientos, las múltiples sujeciones, las múltiples obligaciones que tienen lugar y funcionan dentro del cuerpo social” (Foucault 1980:140).

En este sentido, el poder está concebido en términos de relación y técnicas. Estas dos palabras constituyen la base estratégica del poder. Es decir, el poder existe como un ente que circula en red de relaciones y el uso de las técnicas desde las más simples

hasta las más complejas y sutiles que atrapan a los sujetos, unas veces para ejercer el poder y otras para sufrir, por ejemplo: el castigo psicológico, material, el control de tiempo, etc. Esto implica estudiar el poder en sus confines últimos “allí donde se vuelve capilar, de asirlo en sus formas e instituciones más regionales, más locales” (Ibid.). Este tipo de poder existe en la familia, en la escuela, en el hospital; lo que quiere decir que el poder se da en las formas de relación más simple, “adopta la forma de técnica y proporciona instrumentos de intervención material, eventualmente incluso violentos” (Ibid.).

Desde esta perspectiva, “el poder tiene que ser analizado como algo que circula, o más bien, como algo que no funciona, sino en cadena” (Ibid: 144). Implica que el poder no es atributo de nadie ni es privilegio de algunos, sino que unas veces se representa, se transmite, afecta al otro; lo que quiere decir que “el poder transita transversalmente, no está quieto en los individuos” (Ibid).

Siguiendo esta perspectiva, el poder se define como “una fuerza y una relación, una relación de fuerzas” (García 2001: 2). Esta definición tiene un profundo significado y ha transformado la perspectiva de análisis de lo social y lo político. Entonces, la palabra “fuerza” connota un dominio del sujeto sobre el otro o el autocontrol del sujeto sobre sí mismo. “Una relación” constituye una simple influencia entre pares y “una relación de fuerza” significa tensión entre los pares. En este sentido, no hay posibilidad de escaparse del poder ni esperar desde afuera. Los sujetos están involucrados en la cadena de poder, por ello el poder “constituye, atraviesa, produce sujetos”. Lo que quiere decir que el poder “es fuerza, es energía actuante que recorre el campo social de un punto a otro. No es una forma (por ejemplo el Estado), sino que se expresa en toda relación; no sólo el (sic) represivo, sino que produce, incita, suscita; no se posee, se ejerce, sólo existe en acto, es, por lo tanto, un ejercicio” (Ibid).

Este análisis ascendente de abajo hacia arriba muestra que el poder está en el núcleo del sujeto mismo, de cualquier condición social, está en la acción y actúa sobre la acción actual, presente o futura y se dinamiza en la relación. Es decir, el poder está en “lo que hace un cuerpo, unos gestos, unos discursos, unos deseos” (Foucault 1980:143), como efectos del poder; lo que quiere decir que los sujetos somos efectos de un tipo de poder y está en lo que representamos o asignamos valores a las cosas, en lo que pensamos y en la forma en que actuamos en la vida.

Foucault denomina “microfísico” a este tipo de poder, puesto que es poco visible en su cara externa e invisible en su cara interna. El poder es como una facultad que funciona

en sus múltiples formas, desde la dominación al otro por medio de múltiples técnicas, hasta la dominación de uno mismo, como una forma de autocontrol.

Pero hay que entender lo que Foucault dice: “el poder se libera, circula, forma redes, es verdad sólo hasta cierto punto: Del mismo modo que se puede decir que todos tenemos algo de fascismo en la cabeza, se puede decir que todos tenemos algo, y más profundamente, de poder en el cuerpo” (1980:144). Esto deja entender, que el poder no siempre funciona todo en redes como algo independiente de la cabeza del sujeto, sino que está inserto en “una gran tecnología de la psique que constituye uno de los rasgos fundamentales de nuestro siglo” (Ibid: 155). Lo que significa que el control y la dominación se operan desde lo psíquico y también actúan en ello. Entonces, conviene estudiar “cómo estos mecanismos de poder han sido y todavía están investidos, colonizados, utilizados, doblegados, transformados, desplegados, extendidos, etc.” (Ibid: 145), Esto implica que las técnicas de poder cambian en el tiempo y el espacio.

En este sentido, el sujeto está inevitablemente constituido por “la multiplicidad de los cuerpos, de las fuerzas, de las energías, de las materialidades, de los deseos, de los pensamientos, etc.” (Foucault 1980: 143) que están insertados en los sujetos.

Ahora, si bien entendemos el poder en términos de relación de fuerza, “la fuerza puede ser observada desde una doble dimensión: su capacidad de afectar o bien de ser afectada. La capacidad de afectar lleva implícito el ejercicio del poder, en tanto que el ser afectado provoca la capacidad de resistencia” (García 2001:3). La resistencia es un fenómeno presente o virtual, que aparece en todos y cada uno de los actos del ejercicio del poder y se concibe como “arte de la existencia” del otro.

La resistencia es la respuesta de los sujetos al ejercicio del poder del otro, que viene sobre sus cuerpos, sobre sus afectos y afecciones, sobre sus actos y acciones; no es el reverso de las relaciones de poder, sino es parte constitutiva de las mismas.

La resistencia adopta diversas formas de acción, conforme a la situación estratégica de cada momento de lucha; resistencia es poder “móvil, cambiante...aparece en distintos puntos del entramado social” (op.cit.: 4) y adquiere diferentes formas: espontáneas u organizadas, violentas o timoratas, frontales o silenciosas; la resistencia siempre está como otro elemento necesario del poder. Es decir, la resistencia puede aparecer en acciones de evasión o soslayamiento, huida y se convierte en un mecanismo de poder.

Por otro lado, la resistencia también está presente en la relación del sujeto consigo mismo y éste es justamente el nudo de la resistencia. Es decir, “esa fuerza que

detiene los embates del exterior y que es capaz de transformarse en energía para afectar al de afuera, encuentra la forma de afectarse a sí misma, en continuo enfrentamiento, diálogo, pacto y lucha entre las partes que constituyen eso que se da en llamar el adentro [sic] del sujeto, su subjetividad” (op.cit.: 6). Este tipo de resistencia del sujeto sobre sí mismo es permanente, un diálogo de las voces internas o una mirada interna de la relación que los sujetos adoptan con las reglas, los valores propuestos desde la sociedad, ejemplo: la manera en que un sujeto se somete u obedece con una conducta. Ahora bien, si el sujeto problematiza la interiorización de su adaptación o de su resistencia, está construyendo la técnica de resistirse a sí mismo y busca la elaboración de la subjetividad.

En este sentido, según García, la resistencia es “el arte de la existencia”, “ya que sin resistencia, sin ese campo abierto de respuestas, reacciones, efectos y posibles intervenciones, sería impensable la producción de la subjetividad, la intransitividad de la libertad y la obstinación de la voluntad” (op.cit.: 7).

El poder está inmerso en todas las instituciones educativas. En esta parte se aborda brevemente las técnicas disciplinarias y los discursos de poder-saber para entender cómo se ejerce el poder en la enseñanza de la lengua castellana.

3.2.1 Las técnicas disciplinarias

El poder en su existencia siempre adopta diversos recursos o procedimientos tácticos en las relaciones sociales. Es decir, el poder se vale de ciertas técnicas de dominación, desde lo más sutil hasta lo más variado o poco visible, con fines utilitarios y políticos. Las técnicas que se manejan en las instituciones educativas son diversas y persiguen objetivos diferentes.

La técnica disciplinaria es el recurso más eficaz y productivo del poder, por lo que conviene revisar sus antecedentes y sus implicancias en la educación. En este sentido, el poder disciplinario, según Foucault, emergió a fines del XVIII, puesto que desde aquella época la preocupación era el cuerpo como blanco del poder. Por ello, la atención estaba centrada en el “cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican” (Foucault 2000: 140). Este es el punto de partida de la disciplina del cuerpo, un cuerpo que se puede moldear y construir apto para ciertos fines.

Desde esta perspectiva, la disciplina del cuerpo viene de la noción de la “docilidad” del cuerpo manipulable. Es decir, “es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (Ibid.). En este sentido, el cuerpo puede ser transformado en un objeto útil, bajo un procedimiento riguroso de

adiestramiento y castigo. Entonces, el cuerpo se convierte en objeto mecanizado. Esto ha dado lugar a la aparición de los “famosos autómatas” o sujetos que se mueven como máquinas, obedecen sin cuestionar la opresión. En este sentido, el cuerpo no era más que “un muñeco político”, un sujeto de fácil manipulación para ciertos fines predeterminados.

La disciplina está, entre otras cosas, en la forma en que los sujetos imponen coacciones, interdicciones u obligaciones sobre el cuerpo del otro. Esto significa que hay que ejercer sobre el otro “una coerción [...] de asegurar presas al nivel mismo de la mecánica: movimientos gestos, actitudes, rapidez, poder infinitesimal sobre el cuerpo activo” (Ibid). Esta es la disciplina que persigue un fin utilitario, que busca la eficacia, la precisión del cuerpo para ciertos fines. El control de la disciplina no sólo está dirigido al cuerpo físico, como un objeto independiente de la conciencia, sino el cuerpo representa la base materia de la conciencia del sujeto, a la cual apunta la disciplina.

En otros términos, la disciplina del cuerpo no está dirigida estrictamente al control de la conducta del cuerpo, como forma de manifestación, “sino [a] la economía, la eficacia de los movimientos, su organización interna; la coacción sobre las fuerzas más que sobre los signos; la única ceremonia que importa realmente es la del ejercicio” (Ibid: 140-141). Entonces, la disciplina es una técnica ininterrumpida, constante, que fija la atención sobre los procesos de la actividad del cuerpo. Se emplea como requisitos: el tiempo, el espacio y los movimientos para llevar a efecto el control. Todo este riguroso procedimiento se denomina disciplina, “que permite el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantiza la sujeción constante de sus fuerzas y les impone una relación de docilidad-utilidad” (Ibid: 141). Este concepto de disciplina, en términos de poder, tiene doble dimensión; por un lado, entra en juego la utilidad como economía y por otro, la obediencia como política. Es decir, se busca la precisión del cuerpo; éste es el fin utilitario. Pero por medio de ello se garantiza el sometimiento de dicho cuerpo; éste es el fin político. Entonces, el control, la vigilancia, el ejercicio continuo convierten al cuerpo en objeto dócil; esto es a lo que Foucault denomina “anatomía política”. En este sentido, la disciplina es una fórmula de dominación sutil, aunque no hay que confundirla con las distintas formas de dominación, como ser la esclavitud, la domesticación, el vasallaje y el ascetismo.

En este sentido, la mecánica del poder explora, desarticula y recompone el cuerpo. Es decir, “la disciplina fabrica [...] cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos ‘dóciles’. La disciplina aumenta las fuerzas (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia)” (op.cit.:142). Cuanto más se

adiestra el cuerpo, disminuye la misma fuerza de resistencia, porque el cuerpo se mecaniza o se automatiza. En este sentido, el poder construye una aptitud, una capacidad; ésa es la utilidad y disminuye la resistencia; ésto es lo político. Entonces, la sujeción es más fácil, no por voluntad propia del sujeto, sino por el mecanismo que lo ha automatizado. En este sentido, “La coerción disciplinaria establece en el cuerpo el vínculo de coacción entre una aptitud aumentada y una dominación acrecentada” (Foucault 2000: 142). Esto significa que la disciplina aumenta la aptitud y a la vez acrecienta la dominación; lo que implica que cuanto mayor es la coacción en el cuerpo, más se incrementa la capacidad y a la vez aumenta la dominación de la docilidad del cuerpo. Ése es el objetivo de la disciplina.

Por ser una técnica minuciosa, la disciplina se centra en el detalle del cuerpo; esta tradición de la eminencia del detalle viene a asociarse con la pedagogía escolar, que tiene fines de encauzar la conducta. Para el sujeto disciplinado ningún detalle es indiferente, no pasa por alto ningún pequeño “error”. Entonces, los detalles pequeños tienen relevancia y se convierten en grandes méritos, o grandes recompensas, como “la minuciosidad de los reglamentos, la mirada puntillosa de las inspecciones, la sujeción a control de las menores partículas de la vida y del cuerpo [disciplinan al sujeto], dentro del marco de la escuela” (Ibid). En este sentido, una observación minuciosa del detalle de trabajo de los sujetos educandos es el inicio de la aplicación de la técnica de poder en la escuela.

Las técnicas disciplinarias tienen como objetivo desarrollar “un cuerpo dócil que puede someterse, utilizarse, transformarse y mejorarse” (Kenway 1994:176). La racionalidad de estas técnicas disciplinarias es la eficiencia y la productividad del cuerpo, a través de un sistema de “normalización”²⁵.

En el ámbito educativo se aplica dos tipos de tecnologías de poder: las disciplinarias y las reguladoras; las primeras se refieren a las “tecnologías individualizantes e individualizadoras, centradas en los cuerpos de los individuos y destinadas a vigilarlos, controlarlos y adiestrarlos con el objeto de hacerlos dóciles y útiles” (Varela 1994:XII). Entonces, la escuela no es más que un aparato disciplinario que está destinado a encauzar la conducta y adiestrar a los sujetos en una determinada habilidad mental o manual, a través de ejercicios frecuentes para que el sujeto se adapte al modelo de las relaciones de poder de la sociedad y a la vez las reproduzca. Las segundas se refieren a las regulaciones de la conducta social de la población. Estas dos técnicas se

²⁵ “Normalización” se entiende como el “establecimiento de medidas, jerarquías, y regulaciones en torno a la idea de una norma (...) la idea del juicio basado en lo que es normal y, por tanto, en lo anormal” (Ball 1994:6).

articulan para construir “la vida individual y social, maximizando y extrayendo las fuerzas de los individuos y de las colectividades” (Ibid).

Como consecuencia de la aplicación de las técnicas de poder disciplinario y regulador en la educación, se genera el efecto de un tipo de poder opresivo que reduce a los individuos en sujetos mecánicos. Por ejemplo, se constituyen “cuerpos dóciles y útiles sometidos por técnicas inexorables de poder-saber, sujetos sociales pasivos con pocas posibilidades de oponerse y de resistir a las imperiosas coacciones externas” (Ibid.). En este sentido, la pasividad de los sujetos es efecto de las técnicas disciplinarias ejercidas en la escuela y, a la vez, estas técnicas se racionalizan como discursos de “verdad” y se imponen como técnicas de poder-saber a fin de que los sujetos sean disciplinados.

La disciplina escolar es un tipo de perfeccionamiento del cuerpo y de la mente de los estudiantes, que está calculada con fines de utilidad económica y política de los mismos.

3.2.2 El discurso de poder-saber

La noción de discurso está constituida por las palabras y el mensaje; siempre está dirigido a alguien; entonces es parte componente de las relaciones de poder, porque el emisor construye subjetividades en el interlocutor. Por tanto, “los discursos se refieren a lo que puede ser dicho y pensado [...] a quien puede hablar, cuándo y con qué autoridad” (Ball 1994: 6).

Esto significa que el discurso es pensado y expresado por alguien, para alguien y en un determinado tiempo. Según Foucault, citado por Ball, “los discursos no se refieren a objetos; no identifican objetos, los construyen y al hacerlo ocultan su propia invención” (Ibid). Esto implica que los discursos encubren sistemáticamente los significados, ya sea por la posición social o institucional de quienes hacen uso de ellos. Entonces, los significados son contruidos a partir de la identidad social, étnica o práctica institucional en la que se establecen las relaciones de poder. Los significados no emergen de la lengua misma (o del signo), sino de las diversas formas de combinaciones de las palabras. Entonces, el discurso depende de la intencionalidad de los sujetos y de los conceptos de las palabras que se utiliza en cualquier institución.

El discurso es un instrumento verbal o escrito; está potencialmente cargado de mensajes implícitos y explícitos; en este caso, la práctica de aula es un juego de discursos, en el que se transmite, a través de las relaciones de poder, diversos mensajes culturales, conocimientos y actitudes. En este sentido, el discurso de poder configura las formas de exclusión y los privilegios y construye determinado poder-

saber en el sujeto educando; unas veces limita el desarrollo del pensamiento crítico y otras veces puede potenciarlo creando situaciones de reflexión, análisis, pero esto depende del tipo de discurso y las intenciones del sujeto transmisor.

El discurso es poder, porque las palabras y los significados son instrumentos de sujeción de ciertas acciones del sujeto educando; el sujeto educador dispone por medio de la palabra, qué debe hacer y qué no en las relaciones. “Lo básico de estas relaciones es la comunicación, ya que el poder se ejerce mediante la comunicación, es decir que el sometimiento se da a través de un conjunto de signos y símbolos (el lenguaje)” (Medina 2000:1).

Desde la perspectiva de las relaciones de poder, el lenguaje es un elemento mediatizador, que se inserta en el discurso configurando el sentido del mensaje. Así, para Staeheli “El lenguaje se compone de todos los símbolos que se utilizan en la comunicación. En este sentido, es el más técnico de los sistemas de transmisión de mensajes” (2000: 309).

Por tanto, el poder-saber es un concepto básico para entender cómo el poder se ejerce en el aula y se define por medio del discurso. Así, en un determinado tipo de discurso de enseñanza “están ciertos procedimientos, como la prohibición, la exclusión y la oposición entre verdadero y falso” (Kenway 1994:175). Esta técnica discursiva de poder-saber siempre tiende a delimitar la “verdad” y la falsedad, una práctica divisoria del saber que pretende que los sujetos educandos se apropien de ciertos saberes “verdaderos”. Como dice Foucault, “somos juzgados, condenados, clasificados, obligados a competir, destinados a vivir de un cierto modo o a morir en función de discursos verdaderos que conllevan efectos específicos de poder” (1980:140).

Desde esta perspectiva, la noción de saber equivale al conocimiento que se adquiere en la experiencia de la vida y en las instituciones educativas. Este “saber puede fijar el significado, la representación y la razón; [...] la auténtica organización del discurso puede constituir un ejercicio de poder, controlando, limitando lo que puede decirse, así como el derecho a hablar” (op.cit. 1994:175).

En este sentido, el conocimiento tiene fuerza, impone una representación, una razón. Por ello, el discurso transmite un tipo de poder de conocimiento por medio de un juego de palabras. A este respecto, la experiencia de aula nos permite sostener que el poder-saber se ejerce por medio del discurso: disponiendo, decidiendo, profiriendo y transmitiendo mensajes diversos a fin de sujetar al educando y encausarlo en la adaptación a las normas sociales. En este sentido, a través del discurso se produce el

significado social, “por medio del cual se produce la subjetividad y se mantiene las relaciones de poder” (Ibid).

Por tanto, poder y saber son dos aspectos inherentes a sí mismo que se complementan unos a otros en una sola acción. En este sentido, “poder y saber son inseparables, [...] las formas de poder están imbuidas en el saber y [...] las formas del saber están penetradas por las relaciones de poder” (Ibid.), puesto que el sujeto educador se vale del saber que está concibiendo como norma, con el cual ejerce el poder, sin cuyo requisito no hay fuerza para inculcar un determinado conocimiento al sujeto educando.

En este sentido, el maestro aparece como el experto, el especialista y el profesional que produce, promueve y mantiene el ‘régimen de verdad’²⁶ y actúa como juez de normalidad. Es decir, el docente transmite un “juego de verdad”; éste es el poder que puede producir efectos de poder de crecer o de reducirse a la pura obediencia. En este sentido, los conocimientos como ‘régimen de verdad’ se producen y se reproducen como efectos a través de los aparatos de poder.

Los estudiantes aspiran a este poder-saber que está legitimado en la sociedad, por él se sacrifican y sufren, porque los saberes constituyen “discursos verdaderos que conllevan efectos específicos de poder” (op. cit: 1980: 140). Entonces, el poder nos impone un determinado saber con miras a nuestras expectativas que tenemos sobre él. Esta es la realidad que viven los sujetos educandos en la cotidianeidad del aula para apropiarse de un determinado saber.

El poder está inmerso en los diferentes niveles de la organización educativa, especialmente en las relaciones de aula con el fin de constituir sujetos disciplinados en la reproducción del conocimiento y de la conducta.

4. Las relaciones de poder en la formación docente

La formación docente en Bolivia está definida por la Ley 1565²⁷ de la RE. Este marco normativo define el tipo de formación de futuros docentes en los INS y tiene como uno de sus propósitos: “formar maestros con un amplio conocimiento de su realidad, una profunda aceptación positiva de la diversidad cultural y lingüística del país y la valoración del aprendizaje y uso de las lenguas originarias y del uso del castellano como lengua de encuentro y de diálogo intercultural” (MECyD 1999:7). Este enunciado prevé una formación docente en educación intercultural bilingüe. Es decir, pretende

²⁶ “Régimen de verdad” significa conocimiento “verdadero”, legitimado o normalizado por la sociedad (ver Kenway 1994:177).

²⁷ Cap.VI. Art. 15.

formar docentes con una visión que conciba la EIB como un recurso potencialmente pedagógico y no como un factor limitante de la acción educativa.

En términos de poder, la RE como política de Estado despliega un tipo de relación fuerza desde lo macro y micro social, puesto que, a nivel macro, el Estado-nación, especialmente en la formación docente de EIB, comparte las funciones de poder: de control y de participación, juntamente con las organizaciones sociales, como los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOS) para que puedan definir una política educativa de diversidad cultural en los contextos quechua, aimara y guaraní. Además, la Participación Popular y las organizaciones sociales del contexto del INS entran en coordinación con la gestión institucional y la diversificación curricular en los INS-EIB. Entonces, el poder en la formación docente de EIB es de carácter participativo y democrático en las decisiones de políticas educativas.

A nivel micro, el DCB de formación docente, en cuanto a relaciones de poder en el aula, implícitamente define un tipo de poder participativo, democrático de los sujetos educandos en la planificación y en el proceso de implementación del diseño curricular en el aula. El DCB responde a un momento histórico de la diversidad y desarrollo de la ciencia pedagógica, en el que se cuestionan los paradigmas de la educación tradicional. Entonces, el poder en el aula se define específicamente a partir de la fundamentación cultural y epistemológica que sugiere el DCB, en el que se establece un tipo de relación intercultural entre los saberes de pueblos indígenas y la cultura occidental.

Es decir, el poder en el aula, en términos pedagógicos, adquiere una denotación de utilidad, de ayuda por parte del docente y de necesidad de inducir a los educandos hacia la construcción del conocimiento a través de la interacción social entre ellos y con el docente para fortalecer la autoestima, la democracia participativa de los sujetos educandos en el aula.

En cuanto a las relaciones de poder de tipo cultural entre los pueblos indígenas y la cultura occidental, la RE postula una relación recíproca, dialógica y complementaria, ya sea a nivel de conocimientos, de valores o actitudes. A este respecto, el DCB establece que, “la práctica docente implica la relación dialógica con otros sujetos, el conocimiento que despliega el maestro en las situaciones educativas también se halla determinado por la relación con estos sujetos, por su propia historia y por las finalidades morales, lingüísticas, culturales y sociales que el sistema educativo persigue” (MECyD 1999: 12).

Es decir, El DCB de formación docente otorga mayor valor a los saberes del contexto para la socialización en el aula. En términos de relaciones de poder de tipo cultural, se revierte el consumismo cultural, se minimiza las relaciones de legitimación del capital cultural de la sociedad dominante, así como la reproducción de la violencia simbólica, porque tiende a diversificar los contenidos y sistematizarlos a partir de los conocimientos de la lengua y la cultura de los estudiantes. En otros términos, se pretende potenciar la pertinencia cultural y lingüística como base de la calidad educativa de la sociedad diversa. Esto implica otorgar el poder a los pueblos indígenas, de cultura subordinada, como una necesidad básica para establecer relaciones culturales equilibradas con la cultura occidental.

En lo que respecta a las relaciones de poder disciplinario en el aula, el DCB postula las relaciones interculturales: se minimiza el poder de la autoridad, se transfiere el poder a los estudiantes hacia la autoregulación, la automotivación, la participación de los sujetos educandos en el quehacer educativo. En otros términos, el poder se comparte entre los sujetos educadores y educandos en una relación horizontal y democrática.

El tema de poder cultural en la formación docente, especialmente en los países con heterogeneidad cultural y lingüística, requiere tener “en cuenta la necesidad de trabajar con la diversidad cultural y personal, de promover la autonomía escolar, de convocar al trabajo interdisciplinario y de avanzar en la actualización no sólo de ‘los contenidos’, sino del concepto mismo del contenido educativo” (Braslavsky 2002: 21). Estas necesidades representan elementos básicos para trabajar conforme a la situación socio-histórica de las sociedades y para cualificar una formación docente culturalmente pertinente al contexto.

A continuación se desarrolla: la EIB y la interculturalidad en la formación docente.

4.1 La EIB en la formación docente

La EIB en el marco de la Reforma Educativa, en el inciso 5 del Art. 1° de la Ley 1565 establece que la educación “es intercultural bilingüe, porque asume la heterogeneidad sociocultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres” (UCSNE 1994:2). Este artículo prevé la aplicación de la modalidad de educación intercultural y bilingüe para todo el sistema educativo boliviano. Sin embargo, no todos los INS adoptan este tipo modelo de formación, debido a que la Ley 1565, plantea dos formas de uso de la lengua en la aplicación del currículo educativo, Específicamente, en el Art. 9°, inciso 2, la Ley expresa el uso de dos modalidades de lengua en el Sistema Educativo: “-Monolingüe, en la lengua castellana

con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria. -Bilingüe, en lengua nacional originaria como primera lengua; y en castellano como segunda lengua” (Ibid:17). Esta opción de la Ley establece un modelo de lengua definido para el contexto urbano y otro para el área rural.

Por la modalidad de uso de la lengua en la formación docente existen dos tipos de INS, unos son monolingües interculturales y otros bilingües interculturales; esta disposición vigente se encuentra en el DCB que dice a la letra: “Formación docente intercultural monolingüe en castellano, con aprendizaje de una lengua originaria con fines de comunicación. Formación docente intercultural bilingüe, a partir de una lengua originaria” (MECyD 1999:10). La primera modalidad está dirigida a un ambiente urbano y la segunda al contexto rural; en el fondo esta disposición estratifica lingüísticamente a la sociedad en monolingües y bilingües.

Los INS-EIB, en la actualidad, requieren formar un nuevo tipo de docente bilingüe capaz de vivenciar, experimentar y desarrollar contenidos curriculares en dos lenguas, a fin de potenciar las capacidades cognitivas, socio afectivo de los niños/as en el aula.

4.2 La interculturalidad en la formación docente

El término “intercultural” abarca actualmente diversos aspectos de relación, ya sea entre grupos o personas culturalmente diferentes. Es decir, implica considerar la interculturalidad en sus diversas dimensiones desde el ámbito político, antropológico y educativo. En esta parte se aborda el aspecto educativo desde la perspectiva de la interculturalidad y sus implicancias en la interacción áulica.

La interculturalidad en el ámbito educativo se viene desarrollando en el contexto latinoamericano desde mediados de los años '70, como necesidad de incorporar conocimientos y saberes de los pueblos indígenas al currículo de educación bilingüe y como efecto de la diversidad cultural de las sociedades contemporáneas, tal como afirma López (1999 2).

La interculturalidad, para López, se entiende como el “desafío del diálogo y de la comprensión y el respeto entre individuos provenientes de culturas diferentes, aunque como es obvio, desde perspectivas e intereses diferentes” (Ibid.). Este concepto apunta a la construcción de un intercambio comunicativo, la aceptación entre sujetos con rasgos culturales diferentes. Esto significa “la búsqueda de la convivencia, la comprensión y el respeto mutuo en países y/o regiones con diversidad étnico-cultural y lingüística” (Ibid.).

En la misma línea, la interculturalidad para Albó, “se refiere sobre todo a las actitudes y relaciones de las personas o grupos humanos de una cultura con referencia a otro grupo cultural, a sus miembros o a sus rasgos y productos culturales” (2002: 86). Este concepto también está referido al cambio de actitudes de los sujetos diferentes culturalmente, una forma de comprensión de respeto de los valores culturales de unos y otros

Según López, Mosonyi y Gonzáles (1975) fueron los primeros en definir la interculturalidad como un elemento que “busca el máximo rendimiento de las partes en contacto cultural, evitando en lo posible la deculturación y la pérdida de valores etnoculturales” (1999: 2). La interculturalidad está definida, en un sentido antropológico, como el contacto entre culturas y con la visión de conservar la cultura originaria en el currículo escolar de EB. En este sentido, la EIB es el producto de esa compleja relación que existe entre la cultura y la lengua, como elementos complementarios entre sí. Es decir, la cultura no puede desligarse de su componente simbólico que es la lengua; por tanto hablar de educación bilingüe implica hablar de interculturalidad.

Otra característica importante para definir la interculturalidad es el principio de la dinamicidad de las culturas, puesto que, la interacción entre culturas diferentes siempre genera cambios en lo simbólico y material. Es decir, el contacto cultural y lingüístico produce diversos efectos en una sociedad heterogénea, la relación asimétrica genera en los unos ejercicio de poder y en los otros subordinación.

Según la Reforma Educativa, la interculturalidad es un elemento básico del currículo de EIB, puesto que la sociedad boliviana es compleja en su composición cultural y lingüística. Por tanto, la interculturalidad significa “abrir posibilidades para relaciones más simétricas y democráticas en la institución escolar y desde allí proyectarla a la sociedad en su conjunto” (UNICOM 1995: 4).

La interculturalidad en el DCB de formación docente está definido como eje transversal que cruza todos los ámbitos y áreas del currículo académico. Es decir, está diseñado para orientar toda la dinamicidad curricular del aula: para articular conocimientos, diversificar necesidades de aprendizaje, rescatar y socializar valores, etc. En este sentido, la interculturalidad es una visión centrada en la diversidad: de práctica de valores, saberes y conocimientos del contexto local-regional, las mismas se articulan con los conocimientos de la cultura “universal”. En esta perspectiva, “la cultura cotidiana es el punto de partida para la construcción y transferencia de conocimientos, estrategias, valoraciones, actitudes y formas de convivencia en la comunidad

educativa y en la sociedad en general” (MECyD 1999:7). Esto sugiere que el futuro docente, en su proceso de formación, puede ligar sus conocimientos previos con nuevas informaciones en el proceso de su formación, lo que significa que el futuro educador puede asumir la diversidad como recurso potencialmente significativo del aprendizaje. Es decir, saber sistematizar los valores y conocimientos heterogéneos de los educandos. En otros términos, aprender a compartir de los unos y de los otros, rescatar los saberes previos e interactuar sin prejuicios etnocéntricos en el aula. Lo que significa también que el joven está aprendiendo a valorar dichos saberes para su futuro desempeño.

Por otro lado, la implementación de la interculturalidad en el aula implica romper la concepción cultural jerarquizante, la visión homogeneizante, la postura etnocéntrica y las relaciones de estatus. Es decir, significa adoptar una estrategia reflexiva por parte de los actores de manera permanente sobre sus actitudes etnocéntricas respecto al otro sujeto o a grupos culturales diferentes, revisar sus concepciones culturales y asumir una visión de la diversidad como recurso del aula.

En otros términos, la interculturalidad en la formación docente busca en los estudiantes una competencia intercultural²⁸. Es decir, se pretende que el futuro educador conozca, comprenda los comportamientos culturales (lengua, formas de entender la vida, valores) de los educandos urbanos y rurales y contribuya en el diálogo intercultural o interétnico entre estudiantes y docentes. La interculturalidad, en este sentido, no se dirige sólo a la supresión de las actitudes etnocéntricas ni sólo a la convivencia armónica entre diferentes culturas, sino también a compartir conocimientos, valores, creencias y costumbres de los unos y de los otros para construir una sociedad plural y equitativa.

La competencia intercultural de los futuros docentes no termina con el conocimiento de las características culturales de los sujetos o de grupos y no sólo se refiere a lo visible, sino también, lo simbólico que integra al grupo (la identidad, la lengua, la simbolización de los objetos) y lo psicológico (el afecto, la autoestima, la seguridad y la autoimagen que los sujetos tienen de su cultura). En esta perspectiva, la interculturalidad no abarca sólo el respeto a las culturas y/o la diversidad, sino también el intercambio simbólico y la circulación de productos culturales en términos de equidad; implica toda

²⁸ “Competencia intercultural” significa capacidad de redefinir la educación en términos de relatividad cultural, en cuanto a roles, conocimientos, actitudes, concepciones de valores de las diversas culturas. La capacidad de adaptar, relacionar conocimientos, valores y diferentes percepciones de la vida y del mundo del contexto cultural con los de otra cultura.

una construcción de significados que los sujetos tienen respecto de su entorno y el de los otros.

La interculturalidad no implica encerrarse en su cultura ni sólo adscribirse al otro para asimilarse, sino para recrear y construir una perspectiva plural. Es decir, no significa sujetarse rígidamente a lo suyo o a lo ajeno.

La interculturalidad, en el plano interpersonal, se funda en las relaciones recíprocas donde entran en juego los actores de aula, docente-estudiantes o los estudiantes de diferentes culturas en ellos. Esto implica apertura y respeto a la diferencia. Entonces, para ejercer la función de docencia en el INS, los docentes tendrían que reunir los requisitos de competencia intercultural bilingüe, una capacidad de concebir la circulación de la cultura en términos de relatividad y diversidad, en cuanto a roles, contenidos, jerarquía de conocimientos, en el sentido que el conocimiento no es sólo atributo y privilegio del docente, ni es éste el único que produce, sino que los estudiantes también tienen conocimientos válidos del contexto y el tiempo.

La interculturalidad en el marco de la RE, en términos de poder se redefine los roles de docentes y de estudiantes en la interacción áulica, porque busca relaciones horizontales entre los sujetos educandos y educadores y relativiza los conocimientos del docente en la enseñanza y se genera los aprendizajes de los educandos a partir de sus conocimientos previos. En síntesis, la interculturalidad es una corriente cultural contestaria al pensamiento unidireccional y homogeneizante de la sociedad. En este sentido, “se generan lógicas de discusión y complementariedad antes que de oposición, que permit[e]n construir la interculturalidad” (MECyD 1999: 9).

En resumen, la interculturalidad es un espacio de reflexión, de cobertura al otro, de diálogo de conocimientos y de construcción de significados de diversidad en términos de equidad. Es decir, implica la construcción del pensamiento plural, de conocimientos, de valores y actitudes en las relaciones y en la enseñanza.

5. Modelos teóricos de la enseñanza de lenguaje

Los modelos teóricos de la enseñanza de lengua, como producto cultural de los seres humanos, tienen sus implicancias de poder a un nivel ideológico o de fuerza. Unos responden a ciertos intereses políticos, de manera velada, como por ejemplo el modelo normativo. Otros, como la sociolingüística, se aproximan a la realidad social en base a sustentos de la ciencia lingüística. En este sentido, los enfoques de enseñanza de lenguaje pueden constituirse en técnicas de poder, ya sea como fuerza para sujetar a los educandos o como fuerza para ayudar e inducir a crecer a los educandos en la comunicación.

En las investigaciones sobre el campo del lenguaje han surgido distintas corrientes teóricas que han repercutido de diversa forma en la historia de la enseñanza de las lenguas. Dichos modelos teóricos han permitido estructurar diferentes visiones sobre el uso de la lengua en la sociedad, empezando desde la gramática tradicional, pasando por la normativa, la lingüística estructural y la generativa.

Los modelos de enseñanza de lenguaje en una sociedad diversa, multilingüe y multicultural, requieren considerar las condiciones socioculturales de los estudiantes de un contexto y examinar las connotaciones políticas y culturales que están detrás de las teorías de lenguaje. En esta perspectiva se abordará sólo los enfoques normativo, sociolingüístico y comunicativo que nos permitirán comprender los resultados empíricos de la investigación.

5.1 Enfoque normativo

La gramática normativa es un modelo teórico que se caracteriza por constituir una norma externa que regula el habla de los sujetos de una comunidad lingüística. En este sentido, la gramática normativa está entendida como el instrumento que “establece reglas que distinguen las formas correctas y las falsas, que prescribe reglas para el uso lingüístico” (Lewandowski 1992:171). En esta perspectiva, la lengua está concebida en términos de una entidad abstracta, pura y como objeto independiente del sujeto hablante y del contexto sociocultural.

La lengua castellana está sujeta a normas establecidas por una entidad denominada la Real Academia de la Lengua Española. Esta autoridad “dicta las normas de lo que es correcto e incorrecto” (Alcaraz 1997:381). Entonces, la gramática normativa se entiende como un “conjunto de reglas restrictivas que definen lo que puede ser objeto de elección entre los usos de una lengua, si se ha de ser fiel a cierto criterio estético o sociocultural” (Ibid.). Bajo la prescripción de las reglas de uso “correcto” de la lengua subyace un fondo político, como la jerarquización de estatus de lenguaje. Es decir, la definición “correcta” o “incorrecta” de los usos lingüísticos en la comunicación está determinada por dos criterios: el estético y el socio cultural. La norma está sustentada por un efecto estético que se funda en un supuesto teórico, que considera el lenguaje literario como modelo de imitación. Es decir, se sustenta en “la suposición de que una forma determinada del lenguaje (generalmente literario, escrito) es más pura o correcta y las desviaciones/alteraciones lingüísticas están necesariamente ligadas a la ‘corrupción’”²⁹. Concebir el lenguaje artístico y escrito como modelo “correcto”, “implica

²⁹ Lyons, J., 1970. **Nuevos Horizontes de la lingüística**. Citado en Lewandowski (1992:171).

desconocer la finalidad y multiplicidad de las funciones del lenguaje; además significa separar el lenguaje de la sociedad” (Mamani 1999:12). En este sentido, la gramática normativa está concebida en términos del “arte de hablar correctamente, [...] es el buen uso, que es de la gente educada”³⁰. Esta definición tiene una connotación política, porque está sustentada por criterios socio políticos del grupo privilegiado que se ampara bajo el modelo cultural de la “gente culta”.

En lo que se refiere al criterio sociocultural, la norma adopta como referentes los usos lingüísticos del sector social dominante, considerando arbitrariamente como habla “culto” o “correcta”, ya sean para enseñar a los hablantes monolingües o bilingües. A este respecto, Dubois et al, confirman que “es evidente que en esta elección [del habla] influyen razones no propiamente lingüísticas, sino de orden sociocultural: la lengua elegida como referencia para el uso correcto es la del medio que goza del prestigio o de la autoridad (medios de la ‘alta burguesía’)” (1979: 448). En este sustento sociocultural, la norma legitima el poder simbólico de los sectores privilegiados.

En el plano de la enseñanza de la lengua, la gramática normativa es el eje orientador que conduce “hacia la transmisión de unas reglas de comportamiento lingüístico encaminadas a lograr una expresión acorde con patrones unificados, poco flexibles y supuestamente cultos: ‘conforme al buen uso, que es el de la gente educada’” (Tusón 1999:30). Esta es la visión cultural e ideológica que tiene la gramática normativa y quienes la aplican adoptan una posición etnocéntrica, en una sociedad diversa, y ésta se transmite en las instituciones educativas, de manera incuestionable, bajo la apariencia de una enseñanza del buen uso de la lengua.

Por otro lado, Tusón afirma que “el afán correctivo; [...] podría acaso hundir sus raíces en unas pretensiones de unificación idiomática dictadas más por motivos de dominio político que por motivos estrictamente lingüísticos” (op. cit.: 31). En este sentido, el fin velado de la aplicación de la gramática normativa en la enseñanza de la lengua, es que bajo la apariencia de una supuesta unidad idiomática, subyace una intención política e ideológica y se estructura en la mente de los que enseñan como “*habitus*” lingüísticos para que los educandos los reproduzcan. En términos de Bourdieu, “el afán correctivo” en la acción pedagógica no es más que la violencia simbólica, una forma de imposición de una arbitrariedad cultural en beneficio de la élite dominante, en desmedro de otros sectores sociales menos favorecidos, sin tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística de la sociedad. Es decir, el supuesto modelo de habla

³⁰ Bello, Andres. Gramática de la Lengua Castellana, Ed. Spena. Bs. As. Citado en Tavarone (1992:39).

“correcta” que postula la gramática representa el capital simbólico del sector favorecido y la transmisión de tales valores no es más que una forma de violencia simbólica. Una manera de reproducir el poder en forma simbólica.

Este enfoque normativo está aún vigente en las instituciones educativas, como en el caso del INS. La corrección del habla emerge de la visión normativa; se convierte en una actividad de rutina y es común en las clases de lenguaje, cuyo fin es el de suprimir toda forma de desviación o variación del uso de la lengua de los estudiantes.

En cuanto a la contribución de la gramática normativa en el campo educativo, ésta es muy limitada, puesto que enfatiza la repetición de las reglas, las recetas establecidas para el supuesto buen uso de la lengua. Al respecto, Lyons sostiene que, “desde el punto de vista lingüístico (o sea funcional comunicativo), es rechazable el prejuicio de la gramática normativa, de carácter literario/culto y aparte purista”³¹. Precisamente el enfoque normativo en la enseñanza de la lengua en una sociedad diversa, adopta los juicios valorativos sobre los usos de la lengua que conllevan a relaciones de poder entre el sujeto enseñante y el aprendiz.

Desde la perspectiva crítica, el enfoque normativo se enmarca especialmente en el conocimiento de la estructura interna de la lengua, cómo funciona y cómo debe funcionar. Este tipo de conocimiento implica estudiar la lengua de manera separada de sus hablantes, en parte, pone énfasis en el desarrollo de la memoria de los estudiantes. Al margen de la habilidad comunicativa, se rige en “el afán normativo a ultranza, el aprendizaje memorístico de reglas y definiciones, el énfasis excesivo en el análisis sintáctico” (Tusón 1999:29).

Así mismo, Tusón considera que el enfoque normativo favorece sólo “el aprendizaje memorístico de reglas y paradigmas gramaticales no garantiza en absoluto el dominio práctico de las estructuras gramaticales” (op.cit.: 32).

A principios del siglo XX, la gramática normativa fue cuestionada fuertemente por la lingüística moderna, porque esta gramática carecía de una supuesta objetividad científica en el análisis de la lengua. Como consecuencia, emerge la lingüística descriptiva que difiere con la teoría/postura anterior sobre la visión de la lengua, puesto que busca el conocimiento de la estructura de la lengua en un momento dado.

En una sociedad pluricultural y plurilingüe como Bolivia, la gramática normativa se convierte en un mecanismo de poder de violencia simbólica que, muy sutilmente,

³¹ Lyons, J., Introducción en la Lingüística Teórica. 1979. Citado en Lewandowski (1992:171).

estratifica lingüísticamente a la sociedad y crea actitudes de prejuicio y subvaloración hacia los hablantes bilingües de la variedad local y regional de la lengua castellana.

5.2 Enfoque sociolingüístico

Estudiar lenguaje desde una perspectiva sociolingüística implica adoptar una opción teórica interdisciplinaria, puesto que la sociología y la lingüística son ciencias interdependientes entre sí; sólo por convención de estudio se presentan en forma separada, pero en la realidad social, el ser humano no es más que el resultado del lenguaje y el lenguaje es, a la vez, producto cultural de la sociedad. En este sentido, la sociolingüística se ocupa de los usos lingüísticos como variantes de un contexto socio cultural, en el que esos “usos lingüísticos están condicionados por la pertenencia de las personas a determinada clase social, género, edad o comunidad de habla y regulados por un conjunto de normas” (Lomas 1999b: 37). Es decir, son las condiciones socio-culturales de las personas las que definen la variación del uso de la lengua.

Desde esta perspectiva, la lengua oral está concebida en términos de variación, como una entidad dinámica en el tiempo y el espacio. Esta variación de la lengua es objeto de estudio de la sociolingüística; por tanto, la dinámica cultural de la sociedad o del grupo cultural genera cambios en la estructura interna de la lengua. De esta manera, la sociolingüística rompe la concepción tradicional de la lengua como unidad monolítica, homogénea y pura. En este sentido, la enseñanza “no puede prescindir de la variación intrínseca de las lenguas, de ahí la importancia que se está dando tanto a la contextualización sociosituacional, como a las variedades mismas” (Moreno 1998: 320).

En cuanto a valoraciones de los usos lingüísticos, así como “los juicios sobre los niveles de la lengua sobre todas las declaraciones del tipo ‘es correcto, es incorrecto’ merecen estudiarse” (Dubois et al 1979:578). La sociolingüística desmitifica tales prejuicios, estereotipos lingüísticos respecto al habla “culto” y “vulgar”, juicios valorativos que obedecen a factores extralingüísticos (prestigio social, político, económico que no son inherentes a la lengua misma).

Por otro lado, la sociolingüística, por su carácter interdisciplinario, abarca un ámbito de estudio más amplio y comprende “el multilingüismo, el uso social de las lenguas y de los dialectos, el bilingüismo y la diglosia, la interacción conversacional, los sociolectos, las actitudes y los prejuicios ante las lenguas, los campos lingüísticos o los factores asociados al uso del lenguaje que influyen en el éxito o el fracaso escolar” (Lomas 1999b:47). En este sentido, es posible investigar cualquiera de estos aspectos

relacionados entre lengua, cultura y sociedad para explicar el fenómeno de las variaciones de la lengua.

El punto clave y central de la concepción sociolingüística es la diversidad lingüística de un grupo cultural o de una sociedad, el punto de partida para cualquier explicación de las relaciones entre las lenguas y sus variantes, tal como Lomas afirma, “la diversidad lingüística es precisamente el contenido de la socio lingüística” (op. cit.: 48). Desde esta perspectiva, toda sociedad es heterogénea, en ella “existen diferentes grupos que mantienen complejas relaciones de poder, solidaridad y dominación” (Tusón 1994:58). El caso de Bolivia, sociedad históricamente multilingüe y multicultural, se reproducen múltiples formas de dominación cultural y que sólo a través de la investigación sociolingüística se puede analizar y comprender la diversidad lingüística, como los fenómenos de la diglosia, los contactos, los efectos y las actitudes ante las lenguas, las variantes y sus connotaciones de poder cultural.

En esta parte se aborda la sociolingüística en el campo pedagógico, ya que en los resultados de la investigación aparecen las variaciones del castellano como efectos del contacto lingüístico (quechua-castellano) y la valoración de las docentes respecto a la producción del tipo de castellano de los estudiantes.

En este sentido, la diversidad lingüística y cultural está presente en cualquier centro educativo, es decir está inmersa en un entorno determinado con una característica sociolingüística concreta. De esta manera, las instituciones educativas tienen su propio perfil lingüístico; sobre ello se implementa una política lingüística, tal como afirma Tusón “cada centro en particular, tiene una política lingüística esté especificada o no en el proyecto del centro” (op.cit.:59).

El enfoque sociolingüístico en la enseñanza de lenguas en el aula tiene su punto de partida en el uso lingüístico como valor cultural de los estudiantes del contexto. Es decir, la variación social y regional del habla representa la capacidad potencial comunicativa de los estudiantes, cumple la función referencial, expresiva, apelativa, etc. En este sentido, para la sociolingüística, “el individuo se nos representa no como un hablante oyente ideal, sino como usuario concreto de una lengua o una lenguas, miembro de un grupo” (Ibid). Esto quiere decir que el sujeto pertenece a un grupo cultural determinado, tiene su estatus social, tiene un bagaje de conocimiento y posee un repertorio verbal para establecer relaciones sociales.

En este sentido, la sociolingüística toma en cuenta el aspecto cultural de los estudiantes, sus conocimientos, sus valores y creencias del entorno social son expresados en diferentes formas de variación regional y social. Ésta es una forma de

rescatar los contenidos vivenciales del contexto en el uso de la lengua y, a la vez, implica que se toma en cuenta el aspecto psicológico de los estudiantes, potenciando el desarrollo de la autoestima personal, para que los sujetos se sientan seguros de sí mismos, de sus capacidades comunicativas, de sus valores culturales que valen y que merecen ser potenciados.

5.3 Enfoque comunicativo

Una de las formas de estudiar el lenguaje es el enfoque comunicativo, una visión teórica que concibe la lengua como entidad social que tiene una función esencialmente comunicativa y constituye el fundamento básico de la interacción social de los seres humanos. En esta perspectiva, la lengua no es sistema formal de mera descripción, sino “una acción humana regulada en sus contextos socioculturales de recepción y producción” (Lomas 1994:95).

El enfoque comunicativo adopta la postura pragmática³² que toma en cuenta el acto de habla³³ como “la comprensión y la emisión de los mensajes, los procedimientos lingüísticos y no lingüísticos, en definitiva, la creación del sentido” (op. cit.: 94). En este sentido, la comunicación no sólo abarca lo expresado lingüísticamente, sino también el silencio, las imágenes, los gestos, los tonos, la mirada y otras maneras de expresar.

En el enfoque comunicativo, los elementos de la pragmática y la sociolingüística son factores que definen el tipo de comunicación. Es decir, el uso de la lengua en diversas situaciones socioculturales es base de la comunicación lingüística y objeto de estudio.

Esto implica atender la diversidad de usos verbales y no verbales que se usan en la práctica comunicativa; los seres humanos, como hablantes y oyentes, lectores o autores de diversos tipos de textos, producen actos de habla, los cuales están regulados por una situación sociocultural del contexto. En este sentido, el lenguaje no se convierte en un sistema abstracto, ajeno a las intenciones de los usuarios, sino en “un repertorio de códigos culturales cuya significación se construye y renueva mediante las estrategias de cooperación y convicción (op. cit.: 96-97).

En el campo de la educación, a partir de los años ochenta, el enfoque comunicativo ha relegado a la corriente normativa y estructuralista, porque éstas no permitieron el desarrollo de la comunicación lingüística de los estudiantes. En esta perspectiva,

³² La pragmática se entiende como “el conjunto de principios y estrategias que regulan el uso de la lengua en la comunicación” (Lomas 1999b:422).

³³ Acto de habla se entiende como “enunciado emitido por un hablante determinado con una intención y una función determinada, en una situación determinada y que tiene un efecto determinado; unidad básica de la descripción pragmática” (Moreno 1998:345).

Lomas afirma que “no basta con el aprendizaje (a menudo efímero) de un saber lingüístico que por sí solo no garantiza la mejora de las capacidades de uso expresivo y comprensivo de las personas” (1999a:31). Lo que quiere decir, que la simple teorización de las estructuras del funcionamiento de la lengua no desarrolla la producción comunicativa.

En este sentido, la enseñanza de la lengua en las instituciones educativas, actualmente, se orienta hacia la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes, entendida como “la capacidad de oyentes y hablantes *reales* para comprender y producir enunciados *adecuados* a intenciones *diversas*, en comunidades de habla *concretas* en las que inciden factores lingüísticos y no lingüísticos que regulan el sentido de las interacciones comunicativas” (Lomas 1994: 95).

En esta perspectiva, el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas pretende, sobre todo, desarrollar la producción de las habilidades comunicativas por encima de la forma lingüística, priorizando la comprensión del significado y el sentido del texto oral y escrito, ya sea en la lectura o en la emisión verbal. Lo que quiere decir que, desde la función comunicativa, se estudia los diferentes significados que adquiere un acto lingüístico, que depende de los factores situacionales del contexto, “una misma forma lingüística puede expresar varias funciones, igual que una misma función comunicativa se puede expresar a través de varias formas lingüísticas” (Littlewood 1996:2).

El enfoque comunicativo está ligado a las teorías cognitivas de la psicología del aprendizaje, en las que la comunicación se propicia en “un espacio cooperativo de creación y recepción de textos de diversa naturaleza e intención en el que se atiende, tanto a la adquisición y desarrollo de las destrezas de uso comprensivo y expresivo del alumnado” (op.cit: 96).

El enfoque comunicativo va más allá de la mera descripción de la lengua; es el que enfatiza y adopta el criterio funcional de la lengua, que produce significados diversos en una situación comunicativa, en el sentido de lo que “la lengua puede hacer o, mejor dicho, lo que el hablante, niño o adulto, puede hacer con ella” (Halliday 1994:27).

La aplicación del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua no tiene que confundirse con una mera práctica de diálogo, sino que es preciso tener en cuenta la complejidad de los elementos de la comunicación que entran en la estructuración del lenguaje “la forma de mensaje, el contenido, el ámbito y la situación de los emisores y receptores del mensaje, la finalidad del mensaje y el resultado final” (Llobera 2000:12).

En otros términos, el sujeto hablante y el oyente tienen que tener en cuenta el lugar dónde se produce la comunicación, el tipo de mensaje, el uso del código, el canal de transmisión, y las intenciones pragmáticas de los interlocutores, lo que se complejiza aún más en la forma escrita.

En este sentido, el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguaje, tiene la finalidad de mejorar la capacidad comprensiva y expresiva de los estudiantes, puesto que esta capacidad permitiría la producción y recepción de habilidades comunicativas, de acuerdo a las condiciones socio culturales en las que se encuentran los estudiantes. Entonces el poder, en este enfoque, funciona como técnica de ayuda que induce al crecimiento cognitivo y al potenciamiento de la seguridad afectiva del sujeto educando.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

1 Contextualización del estudio

El presente estudio tiene por escenario geográfico, social y cultural el contexto quechua del Valle Alto de Cochabamba, de donde provienen los sujetos educandos con sus voces culturales (lengua, identidad, expectativas) diferentes en relación con otros sujetos de otras culturas, con las cuales interactúan en el aula de lenguaje. Por otro lado, el INS tiene su propia voz, una historia que identifica y refleja las condiciones socioculturales y políticas de los diferentes momentos históricos que vivió la sociedad boliviana y marca los hitos de formación docente en la historia de la Educación Boliviana, cuya realidad repercute en las diversas interacciones sociales y culturales de los actores de aula en la formación docente.

En esta parte se describirá brevemente el contexto socioeconómico y cultural del entorno del INS y su breve reseña histórica en el tiempo y el espacio.

1.1 Contexto socio cultural

Vacas es la capital de la segunda sección de la provincia de Arani. Se encuentra situada al este de la capital de la provincia, a una distancia de 85 Kms. de la ciudad de Cochabamba, capital del departamento y muy cerca al camino Cochabamba-Mizque, Aiquile.

La segunda sección de Vacas limita al norte con la provincia de Tiraque, al sur con la tercera sección de Alalay de la provincia de Mizque, al este con la provincia de Carrasco y al oeste con la primera sección municipal de Arani.

Vacas se encuentra a una altura de 3.650 metros sobre el nivel del mar, tiene un clima frío, con fuertes corrientes de aire. Su topografía es accidentada por las colinas que lo rodean y sobre todo resaltan sus lagunas: Acero khocha, Parko Khocha, Kollpa khocha, Ch'aquí Khocha, Junt'utuyo, pilawit'u y Yanatama.

En el aspecto económico, la mayoría de la población se dedica al cultivo de tubérculos y cereales, también al pastoreo de ganado vacuno, ovino y una pequeña parte a la pesca. Por otro lado, existen algunas organizaciones no gubernamentales (ONGs), como INCA, CASDEC, CESAT y otras que contribuyen en el desarrollo productivo de la zona.

En el aspecto sociocultural, la mayoría de población de Vacas es quechua hablante, lengua que predomina en la comunicación cotidiana de adultos y niños, aunque también existe una población considerable de hablantes bilingües quechua-castellano

como efecto de la castellanización en la escuela y debido a factores de movilización social de sus pobladores hacia la zona urbana. El uso del quechua en el contexto tiene una variación regional, puesto que, los pobladores en la comunicación diaria alternan los códigos de quechua y castellano, lo que comúnmente se denomina “el quechuañol”, que representa una característica de variación cultural y lingüística de los hablantes del contexto.

1.2 Breve historia del INS

La reseña histórica de la institución³⁴ de formación docente empieza con la fundación de la Escuela Normal el 18 de febrero de 1916, en la finca de Toncolí, jurisdicción de Colomi, Provincia Chapare del departamento de Cochabamba; pero, por cuestiones políticas, a fines del mismo año se traslada a la finca de “La Florida”, jurisdicción de Sacaba, provincia Chapare, de allí egresa la primera promoción de maestros rurales.

El 8 de junio de 1922, la Normal se traslada a la localidad de Tarata, donde funciona en dos secciones, la de señoritas que se instala en la parte sur de la población y la sección de los varones que se instala en Laca-Laca.

El 12 de abril de 1926, la Normal se traslada a la localidad de Vinto, donde continua la bifurcación, la de los varones en Vinto y la sección de las señoritas en Quillacollo. Dos años después, el 22 de mayo de 1928, las dos secciones se trasladan a la propiedad del Estado, al lugar “La Violeta” próximo a Tiquipaya.

Durante los años de 1928-1938, década de la guerra del Chaco, se dispone la clausura de las Escuelas Normales rurales en el país. Pasada la contienda bélica con Paraguay, el gobierno de Germán Busch dicta una resolución, el 10 de marzo de 1938, disponiendo la reapertura de la Normal rural de Cochabamba, esta vez en Calacala, “El Rosedal”.

En 1940, por Resolución Ministerial, como homenaje al precursor de la Educación Boliviana, se designa la Normal de Cochabamba con el nombre de “Ismael Montes”.

En 1941, en el mes de enero, la Normal se traslada a la población de Punata. Pero después de 4 años de funcionamiento, en el año 1945, por motivos internos, la Normal es clausurada temporalmente.

³⁴ La referencia histórica de la institución está basada en la información de la revista, publicada en 1991, con motivo de sus Bodas de Diamante de la Escuela Normal de Vacas.

En 1946, el profesor Toribio Claure Montaña, fundador del Núcleo Escolar Campesino de Challhumayu, consigue de la municipalidad la adjudicación de extensas tierras laborables en la comunidad de Challhumayu, próximas a la localidad de Vacas, (Provincia Arani, Departamento de Cochabamba), ahí es donde la Escuela Normal se queda y viene funcionando hasta ahora.

1.2.1 Transformación de Escuela Normal en INS

Con la promulgación de la Ley 1565 de la Reforma Educativa, el 7 julio de 1994, las Escuelas Normales entran en proceso de transformación institucional y curricular, previo cumplimiento de los requisitos de elaboración de un proyecto de transformación y su acreditación por parte de organismos evaluadores. Tal como establece la Ley: “Las escuelas normales urbanas y rurales serán transformadas en INS en los que se llevará a cabo la formación y capacitación de los docentes que el sistema educativo requiera” (UCSNE 1994:9).

En este proceso, 8 Escuelas Normales logran transformarse en Institutos Normales Superiores, bajo la Resolución Secretarial N°. 78 del 14 de febrero de 1997, como ser: “Mcal. Sucre” de Sucre, “Simón Bolívar” de La Paz, “Enrique Finot” de Santa Cruz, “Trinidad” de Trinidad, “René Barrientos O.” de Caracollo-Oruro, “Mcal. Andrés de Santa Cruz” de Chayanta-Potosí, “Ismael Montes” de Vacas-Cochabamba y “Juan Misael Saracho” de Canasmoro-Tarija, durante el gobierno de Lic. Gonzalo Sánchez de Lozada.

A partir de la gestión de 1997, el INS “Ismael Montes” de Vacas ingresa a la fase de transformación institucional y curricular. En dicha gestión se experimenta un diseño curricular basado en núcleos orientadores que permite construir campos de conocimiento en cada área. El enfoque de este nuevo diseño curricular base orienta a formar profesionales educadores con “profundo respeto por la diversidad cultural y lingüística del país, mediante un conocimiento fundamental del conjunto social y cultural del país y del continente” (MECyD 1998:9). Para cuyo efecto, el Ministerio de Desarrollo Humano institucionaliza el personal docente y autoridades en el INS, mediante un proceso de selección, conforme a las normas establecidas y bajo el amparo de la Resolución Secretarial N°. 723 del 2 de septiembre de 1995 y la Resolución Secretarial N°. 78 del 14 de febrero de 1997 y, tal como prevé la Ley: “El plantel docente de los INS, estará conformado por los profesionales con grado académico igual o superior a la licenciatura” (op. cit. 1994:9). A partir de ello, ingresan a trabajar al INS docentes con grado académico de licenciatura. En cuanto a la implementación del diseño curricular, este proceso tuvo limitaciones, especialmente en

la estructuración de los campos de conocimiento, bajo la guía del tronco común de los núcleos orientadores, puesto que cada INS estructuró los contenidos curriculares de diversa forma y con criterios diferentes.

A partir del año 2000, se reestructura el DCB, teniendo en cuenta la formación de maestros con especialidad para diferentes ciclos de Nivel Primario, en base a cuatro ámbitos de formación: Formación General, Práctica Docente e Investigación, Formación Especializada y Formación Personal. El primero, incluyen las áreas de: Educación y Sociedad, Aprendizaje Enseñanza y Currículum, Psicología Evolutiva, Gestión Educativa, Integración Educativa y Tecnología de la Información y Comunicación Aplicadas a la Educación. El segundo, es solo Práctica Docente e Investigación. El tercero, incluyen las áreas de: Lenguaje y Comunicación, Segunda Lengua, Matemática, Ciencias de la Vida, Tecnología, Expresión y Creatividad, Ética Moral, Transversales. El cuarto, con sus áreas: Aprendizaje y Desarrollo de una Lengua Originaria, Liderazgo y Ética y Responsabilidad Social.

Conforme al DCB de formación docente, el INS Vacas está orientado a formar Técnicos Superiores en EIB, con especialidad polivalente para el primer y segundo ciclos, y especialidad de matemáticas para el tercer ciclo de Nivel Primario.

El DCB del área de lenguaje y comunicación, para algunos docentes de lenguaje que recién ingresaron a trabajar al INS de Vacas, probablemente es nuevo y para quienes pareciera que la visión de la EIB en el INS es poco conocida. Como consecuencia, aún persisten las posturas culturales y lingüísticas de continuidad socio histórica en el modelo anterior a la RE.

1.2.2 Organización institucional

El INS "Ismael Montes" de Vacas, por su población cultural eminentemente quechua es considerado INS-EIB, puesto que responde a sus antecedentes históricos y culturales en la realidad del contexto boliviano.

El plantel docente, en la actualidad está conformado por 26 docentes, de los cuales 7 son mujeres y 19 varones, con diversos grados de formación académica y proceden de los departamentos de Oruro, Potosí y de la ciudad de Cochabamba. En su mayoría, son hablantes bilingües: hay 9 docentes bilingües quechua-castellano, 7 profesores castellano-quechua, 7 educadores aimara-castellano y 3 docentes monolingües castellano. Esta pluralidad lingüística de los sujetos educadores ¿cómo contribuirá en la implementación de la EIB y qué efectos producirá en un INS de contexto quechua?.

El plantel administrativo de la institución está integrado por cinco personas: un Director General, Director Académico, Director administrativo, un técnico computador y una secretaria. Por otro lado, el personal de servicio está conformado por siete personas: 1 albañil, 1 carpintero, 1 agropecuario, 1 panadero, 1 portero y 2 cocineras.

Actualmente, en el INS “Ismael Montes” de Vacas existen 569 estudiantes, de los cuales 261 son varones y 308 son mujeres, quienes son procedentes del contexto cultural quechua del departamento de Cochabamba, especialmente del Valle Alto, como Punata, Arani, Villa Rivero, Cliza, Ucureña, Tarata, Vacas y una minoría de Capinota, Chapare, Quillacollo, Mizque, Sacaba, Totorá, Tiraque, Ayopaya, Aiquile y del propio centro de la ciudad; también existen algunos estudiantes de Oruro.

En cuanto al uso de la lengua, la mayoría de los estudiantes es bilingüe quechua-castellano. Es decir, debido al hecho histórico del contacto de lenguas, los estudiantes usan un tipo de castellano variado a un nivel social y regional, y es la base de la comunicación cotidiana. Por tanto, dicho uso lingüístico es la cultura de los educandos del contexto del INS. En este sentido, la procedencia y características lingüísticas culturales de los sujetos educandos son una de las fuentes de información de la presente investigación.

2 Descripción e interpretación de resultados

En esta parte de resultados se muestra la descripción y análisis de los datos encontrados en el trabajo de campo. Es decir, para responder a los objetivos y preguntas de la investigación se jerarquiza los datos en categorías descriptivas, intermedias y generales. Los datos empíricos son la base de la triangulación de resultados entre la teoría socio-crítica del poder y la experiencia del investigador, a fin de entender el significado del discurso en la enseñanza de lenguaje e inferir algunos hallazgos que permitan reflexionar al investigador y a los investigados sobre la EIB.

A continuación se desarrolla las voces de los sujetos educadores en la enseñanza de lenguaje, que se refieren a los modos de imponer las voces culturales a los sujetos educandos. Luego, las voces de las docentes y estudiantes, donde se abordan los posicionamientos identitarios de los actores y las prácticas disciplinarias de poder-saber que ejercen las docentes en el aula. Finalmente, se describe las voces de los estudiantes que se refieren a la participación de los educandos en su proceso de aprendizaje.

2.1 Las voces de los sujetos educadores en la enseñanza de lenguaje

Cuando se habla de voces, en esta parte no nos referimos estrictamente a la expresión verbal o a la forma externa del lenguaje del sujeto, sino, a las voces

“internas” de los educadores y dichas voces se refieren a la heterogeneidad de significados culturales contruidos en la historia de las relaciones con los otros y que sólo se reflejan en el discurso del lenguaje.

En otros términos, las voces de las docentes son ideologías tejidas en la historia colectiva, en un espacio cultural, internalizadas y embebidas en la vida cotidiana, en la experiencia profesional. Dichas voces en el aula juegan un rol de poder, pero también tienen que ver con la orientación de la política educativa de EIB y, específicamente, con el Diseño Curricular Base (DCB) de formación docente, que define de manera implícita un tipo de poder en el aula. Es decir, la relación de poder se define a partir de los fundamentos culturales y lingüísticos, epistemológicos y pedagógicos del currículo: el enfoque de lenguaje, el programa, la interculturalidad y el bilingüismo en el marco de la RE, puesto que en la actualidad el INS implementa dicha política educativa en el aula.

Desde esta perspectiva, las voces de las docentes en el aula son fuentes de análisis de las diferentes formas de enseñanza de lenguaje. En otros términos, a partir de las voces de las docentes se intenta comprender significados culturales que se transmiten implícitamente en la enseñanza de lenguaje

Las voces de las docentes, en esta parte son identificadas como categorías generales que incluyen los contenidos culturales en el aula, la percepción del habla del otro y los estilos de enseñanza, cuyas categorías se describen a continuación.

2.1.1 Contenidos culturales en el aula

Se denomina contenidos culturales a los conocimientos, y valores que se socializa en el aula de lenguaje. En esta parte se explora los contenidos que sugiere el DCB de formación docente, los contenidos que se planifican para el semestre y los mensajes que se socializa en la enseñanza de la lengua castellana.

Según el DCB de formación docente, los contenidos culturales en el área de lenguaje están estructurados en módulos de aprendizaje de primero a sexto semestre de formación. En esta parte se analiza y se compara sólo los contenidos del módulo de segundo semestre, con el Plan Base del semestre y con la práctica de aula, puesto que los módulos de otros semestres tienen similar organización curricular en comparación con el Plan Base.

El DCB del módulo 2 “La construcción del lenguaje” (Psicolingüística) para el segundo semestre sugiere los siguientes contenidos:

Génesis y desarrollo del lenguaje: estructuración y reestructuración. Teorías del desarrollo del lenguaje. Pensamiento y lenguaje. Motivación y significación, cognición y metacognición, en el desarrollo de lenguaje. Sistema lingüístico (fonología, morfología, sintaxis, semántica léxica oracional y pragmática). Problemas de desarrollo del lenguaje en la edad escolar. Detección y evaluación de los problemas del lenguaje. Orientaciones didácticas para trabajar con los problemas del lenguaje. (MECyD 1999: 95)

Como se ve, estos contenidos son un listado de temas generales del tronco común que está diseñado para todos los INS. Para su implementación en el aula, estos contenidos son planificados previamente para el semestre en función de los propósitos del área. Es decir, dichos contenidos pueden ser contextulizados y adecuados conforme a las necesidades de los estudiantes de un contexto cultural, tal como sugiere el DCB: “cada institución elaborará los planes y programas específicos para los seis semestres de formación, [...] adecuados a su situación particular y a las necesidades de cada una de las regiones en las cuales se encuentra, y los presentará al MECyD para su aprobación” (MECyD 1999: 2). Después de haber revisado el Plan Base del segundo semestre del área de lenguaje, aparecen los siguientes temas:

- Teorías del desarrollo del lenguaje.
- Génesis y desarrollo del lenguaje
- Estructuración y reestructuración del lenguaje.
- Pensamiento y lenguaje.
- Motivación y significación.
- Cognición y metacognición.
- **Literatura y sociedad**
- La fonología
- La morfología
- La sintaxis
- La semántica.
- La pragmática
- Detección y evaluación de los problemas del lenguaje.
- Problemas del desarrollo del lenguaje.
- Orientaciones didácticas para trabajar con los problemas del lenguaje³⁵

Como se ve, este listado de temas que ha planificado la docente del A2 para el segundo semestre, no varía en relación con los contenidos que sugiere el DCB del módulo 2 (Psicolingüística), con excepción de un tema: “literatura y sociedad”, que se incluye en el Plan Base del semestre. Esta inclusión probablemente se debe a la inquietud de la profesora que tiene afición a la literatura. Pero aquí se pregunta la pertinencia del tema de “literatura y sociedad”, por un lado: ¿qué tipo de literatura se requiere que los estudiantes conozcan en un INS-EIB?, ¿será para conocer la

³⁵ Plan Base, documento de planificación curricular del área de lenguaje para el segundo semestre en el INS-EIB “Ismael Montes de Vacas. 2002 s/p.

literatura oral andina o la producción literaria del contexto urbano? ¿o ambas?. Este tema, en sí, requiere ser trabajado desde la perspectiva intercultural, puesto que el INS forma docentes en EIB. Por otro lado, la inclusión del tema “literatura y sociedad” en el módulo de psicolingüística no viene al caso, más bien corresponde al campo de la lingüística textual. En este sentido, los contenidos del módulo 2 no se contextualizan conforme a los requerimientos e intereses de los estudiantes y proyección del INS.

Esta planificación de contenidos del segundo semestre deja entender que la docente se rige más a los contenidos del módulo 2, que sugiere el DCB, y no tiene en cuenta la adecuación de los contenidos con la participación de los estudiantes en la fase de la planificación curricular.

Por otro lado, los contenidos del módulo 2, en sí, son importantes para la formación docente, ya sea EIB o monolingüe, puesto que dichos contenidos representan una base teórica conceptual de los conocimientos del área para la enseñanza de la lengua en la educación primaria. Pero, el contenido de la psicolingüística tiene mayor pertinencia con el ámbito urbano, porque aborda el desarrollo del lenguaje de niños citadinos y no de los niños quechuas del contexto rural. Por tanto, en un INS-EIB se requiere una adecuación de contenidos de investigaciones sobre el desarrollo del habla de niños andinos y no sólo se necesita abordar teorías producidas en otros contextos. Entonces, la falta de adecuación y diversificación de contenidos culturales en el aula de lenguaje provoca la continuidad de la reproducción cultural en el aula.

Por otro lado, los contenidos que sugiere el módulo del DCB requieren ser elaborados en temas específicos, de manera detallada para su implementación en el aula, previa orientación de los propósitos del área y competencias a desarrollarse. Aquí se requiere el apoyo de un material bibliográfico especializado y junto con la experiencia del docente para socializar los temas en el aula.

Ahora, si comparamos los contenidos del Plan Base con lo que se desarrolla en el aula, estos se aproximan relativamente, pero la docente del A2 como sujeto educador, tiene su postura pedagógica y los principios culturales que orientan la enseñanza de la lengua castellana. Como consecuencia, a pesar de existir otros contenidos teóricos, ella prioriza ciertos contenidos, como ser: los niveles de la lengua castellana en función de la expectativa profesional que tiene la docente. Esto se ve cuando escribe en la pizarra los siguientes temas para que el grupo exponga en la próxima clase:

1. ¿Qué es fonología? Su etimología.
2. ¿Qué es fonema? ¿Qué son los fonemas?.
3. ¿Qué es la fonética? El aparato fonador.
4. La morfología, sintaxis y pragmática.
5. Comparación entre castellano y quechua.

Después de terminar de escribir, la docente dijo: “Estos tienen que saber para evitar esa morosidad (...)”. (CC-23-08-02:16, 2°B)

Como se ve, estos contenidos están dirigidos al conocimiento de la lengua castellana y el último enunciado que dice: “estos tienen que saber para evitar esa morosidad (...)” advierte la preocupación de la docente sobre la interferencia. Por otro lado, se pudo observar que la educadora, en diversas de situaciones de enseñanza de la lengua, privilegia los contenidos transcritos líneas arriba. Otorga mayor valor a los contenidos mencionados (ver contenidos del examen, Pág.:87), puesto que la docente implícitamente asume su posición cultural y prefiere trabajar la parte de la pronunciación del castellano.

Ahora, si comparamos los contenidos del DCB, los programados para el semestre y los contenidos que se desarrolla en el aula, existe una variación sustancial. En el Plan Base, la docente incluye un tema de “literatura” y en la práctica de aula se trabaja los contenidos de la “comparación entre castellano y quechua”. Este último punto no está en la propuesta del DCB, ni en el Plan Base. Esto implica que la docente enfatiza los contenidos relativos a los niveles de la lengua castellana para comparar con la estructura quechua y para atacar las interferencias lingüísticas del quechua en el castellano, bajo el argumento de desarrollar ciertas competencias de lenguaje de los estudiantes bilingües.

En resumen, los contenidos culturales que se programan en el Plan Base del segundo semestre son los mismos que sugiere el DCB, con excepción de un tema que se incluye para el semestre, pero esto no garantiza la contextualización de los contenidos para trabajar en el área, especialmente en un INS-EIB. Por otro lado, los contenidos que se transmiten en el aula de lenguaje se aproximan relativamente a los módulos de lenguaje que sugiere el diseño y el Plan Base, pero la docente en la práctica de aula define el tipo de contenidos relativos a la fonología y sintaxis para desarrollar las competencias de pronunciación del castellano.

A Este respecto, también emergen las categorías descriptivas, como ser: la fonología en el aula y el discurso del castellano “correcto” que se describen a continuación.

2.1.1.1 La fonología en el aula

La pronunciación de las palabras en la segunda lengua de los estudiantes bilingües del INS adquiere un significado importante en la enseñanza de la lengua, ya que la docente otorga un sentido relevante al término de fonología para la “correcta” pronunciación de las palabras de una lengua. Éste fue el punto central de la actividad de enseñanza del lenguaje; debido a ello, en forma recurrente, la docente prioriza e

insiste en que los futuros docentes puedan enseñar la “correcta” pronunciación del castellano en la escuela. Este caso se evidencia en el siguiente ejemplo:

La docente dijo: “Aquí entramos en la parte teórica. La lingüística estudia el lenguaje humano y los niveles de la lengua como la morfología, la fonología, la sintaxis”. Y preguntó “**¿Cuál de estos es más importante?**” Una estudiante respondió: “**la fonología, para la correcta pronunciación**”. La docente dijo: “En una canción se aplica la fonología pronunciando los sonidos” y preguntó: “¿A qué nivel iríamos después?” Los estudiantes respondieron en coro: “Las oraciones”. La docente complementó: “La coordinación de las palabras en la oración”. (CC 11-07-02: 35, 2ªA)

En este ejemplo, la fonología aparece como el componente más importante del campo lingüístico, aunque tampoco se dejó de lado la consideración de otros niveles de la lengua.

En este sentido, la docente está concibiendo la fonología y la sintaxis como saberes necesarios de referencia básica para los futuros docentes, pero los estudiantes entienden el concepto de fonología, como si se tratara del estudio de la “correcta” pronunciación, como si fuera la norma para suprimir los “errores” de pronunciación del hablante bilingüe, cosa que la docente refuerza implícitamente. Aunque la fonología, en su sentido estricto se ocupa del “estudio de los fonemas y las oposiciones fonológicas; [es una] teoría de los elementos constitutivos del lenguaje, que, al contrario que la fonética, no se dedica a los actos lingüísticos (concretos), sino al sistema funcional de los sonidos” (Lewandowski 1992: 138). En esta perspectiva, la fonología contribuye al conocimiento del sistema fonológico de una lengua y no a la “correcta” pronunciación, como lo conciben los estudiantes y la docente. Esto se evidencia en el siguiente ejemplo:

La docente pregunta: “¿Qué es la fonología?, **esto de por vida van a manejar**, entonces. ¿Cuál es su importancia? ¿De qué se ocupa esta ciencia o disciplina? ¿Y la pronunciación?, con ejemplos tienen que mostrar, no hay análisis (...)”. (CC-28-10-02:26, 2º B)

Por otro lado, también se hace énfasis en el estudio de la lingüística y los niveles de la lengua, como por ejemplo:

La docente dijo: “la lingüística es la ciencia de las lenguas, la fonología, la semántica, la sintaxis, la morfología y pragmática son bases y **un soporte de los estilos de habla**”. En otro momento la docente dijo: “**Gracias a esta ciencia lingüística hablamos de interferencias y vamos mejorando aquello**. ¿Para qué más nos puede servir? Para conocer diferentes lenguas y sus relaciones”. (CC 08-07-23,1ºB)

Como se verá en esta transcripción, la docente al igual que en el anterior ejemplo, asigna mayor importancia al estudio de los niveles de la lengua y considera los mismos como herramientas de apoyo en el uso de la lengua; a la vez concibe la lingüística como ciencia destinada a evitar las interferencias, cuando dice: “gracias a esta ciencia lingüística hablamos de interferencias y vamos mejorando aquello”. Esto deja entender, que la lingüística está entendida como un instrumento prescriptivo del

uso de las lenguas. A este respecto, Lewandowski afirma que la “lingüística es el estudio del lenguaje con la finalidad de describir y explicar el lenguaje humano, sus relaciones internas, su función y su papel en la sociedad” (1992: 211). En este sentido, la preocupación de la docente se centra en cuidar la pronunciación del habla de los estudiantes bilingües y este hecho domina en la enseñanza de la lengua castellana.

En la entrevista individual, la docente asevera la importancia de la lingüística en el aula y justifica su posición en los siguientes términos:

“Para desempeñar el rol de profesor en el área rural ¿no? ¿No cierto? (necesita), **que tengan las bases fundamentales de la lingüística, así concretamente las interferencias**. Después así los criterios claros de lo que significa la lectura, la escritura”. (Ch.17-XI-02,A2)

La docente ratifica así la relevancia de la lingüística, tal como se mostró en la práctica de aula, concebida como herramienta básica de la enseñanza de la lengua. Esta posición es interesante, puesto que para enseñar lenguaje en la formación docente se requiere tener conocimiento lingüístico. Como sostiene Escobar, “en cualquier nivel educativo, la tarea del maestro de lengua española o de cualquier otra, se verá enriquecida y solventada por el apoyo que la lingüística general y los estudios sobre la lengua que enseña, le pueden brindar” (1977: 96). Pero entender la lingüística como herramienta para trabajar las interferencias en la lengua castellana desvirtúa el principio de la objetividad de esta ciencia. La lingüística es importante en sí, porque precisamente permite despejar ciertos prejuicios y estereotipos culturales que se practica en la sociedad diversa, para “combatir y desterrar inveterados prejuicios que afectan [...] la metodología y apreciación del manejo del idioma” (Ibid). A nuestro modo de ver, los contenidos de la lingüística estructural: fonología, sintaxis y otros son importantes para los futuros docentes de nivel primario, porque al sujeto aprendiz permite conocer las estructuras y el funcionamiento de la lengua castellana para la comunicación escrita. Pero en la comunicación oral, el hablante no siempre aplica las normas del sistema, tal cual como está estructurado ni sólo el conocimiento de los niveles de la lengua favorece el desarrollo de la competencia comunicativa, la capacidad de comprensión y el sentido de la comunicación en los estudiantes.

La inculcación de la noción de la lingüística como herramienta que controla la interferencia en el habla, produce efectos de reproducción del concepto en los estudiantes. Esto se percibe en las siguientes transcripciones:

La docente pregunta: “¿Qué es la lingüística?” Una estudiante contesta: “**Es el arte de hablar para mejorar nuestro lenguaje** (...). La docente dijo: “para eso nos sirve la lingüística y la gramática, **si no qué barbaridad sería** y ¿a las wawas? (¿a los niños?), hay que hacer notar sus “errores” (...). (CC-28-10-02:26, 2° B)

En otra situación de clase, cuando se aborda un tema de lenguaje, la docente pregunta:

“¿Qué es la lingüística?”. Un estudiante responde: **“Es la correcta expresión** con concordancia y no podemos cometer errores (...)”. (CC 11-07-02:38 2ºB)

Estos dos ejemplos nos muestran que los estudiantes conciben la lingüística como función literaria y herramienta prescriptiva, cuando dicen: “es el arte de hablar”, “es la correcta expresión”. Esta forma de entender la ciencia, es el efecto de la inculcación del concepto de lingüística, puesto que la docente implícitamente refuerza el significado aprendido por los estudiantes. Este tipo de discurso se ha percibido en forma recurrente en el aula. Esto nos deja entender que la docente tiene una postura pedagógica y lingüística que pretende infundir sus posiciones culturales en el aula.

En este sentido, la conceptualización de la lingüística, la teorización de los niveles y la priorización de la fonología, implícitamente en la enseñanza de la lengua se asocian a los valores de prestigio social del uso de la lengua. Esta percepción aún está vigente como visión y expectativa de la docente. Es decir, se busca el conocimiento conceptual de los niveles de la lengua de manera teórica y discursiva para trabajar el castellano ideal, lo que indirectamente contribuye a reproducir los prejuicios lingüísticos que existen en la sociedad, porque no tiende a romper las actitudes de prejuicios lingüísticos de los sujetos que menos valoran a los hablantes “incorrectos”.

2.1.1.2 El discurso del castellano “correcto”

La postura de habla “correcta” del castellano, desde la perspectiva sociolingüística, se entiende como el habla estándar de una lengua, una variante social del sector privilegiado de la sociedad. En otros términos, el habla “correcta” no está definida por méritos lingüísticos, sino que es definida “por razones generalmente extralingüísticas (políticas, sociales literarias, etc.), [cuando] una variedad dialectal se impone a costa de las demás y se constituye en lo que se llama la forma estándar” (Cerrón-Palomino 1977a: 114).

En esta parte se pretende mostrar algunas formas de prácticas discursivas de la docente del A2 respecto al uso “correcto” del castellano en el habla de los estudiantes, a fin de entender qué implicancias tiene esta postura en la enseñanza de lenguaje.

El discurso de habla “correcta” de la docente se percibió algunas veces de manera indirecta, cuestionando el “error” y/u otras sólo induciendo a los sujetos educandos al uso “correcto” de la lengua. Es decir, la enseñanza del lenguaje tiene el objetivo de controlar, corregir e infundir el castellano “correcto” por parte de la docente en el aula. En este sentido, se describe la forma de advertencia al “error” del habla, la corrección,

el purismo de la lengua y la jerarquización de las variantes sociales que adopta la docente.

En una clase, la docente llamó la atención a un estudiante, cuando tuvo dificultades de organización de ideas en la exposición del tema.

Un estudiante dijo: “Que el habla está, cuando una persona puede hablar o cómo hablas tú en grueso o delgado, ahí nos comunicamos (...)”. La docente dijo: **“Tiene que saber elaborar su oración, aprenda a hablar bien para transmitir la idea, si el mensaje no está claro, no habrá comunicación”**. (CC 16-07-02: 43, 1º B)

Este ejemplo nos muestra que el habla del estudiante tiene una estructura quechua y no precisa el concepto de habla. Entonces, la docente percibe el habla del educando como “error” en función de la estructura gramatical de la lengua castellana. En este sentido, la docente implícitamente se posiciona como sujeto educador culturalmente diferente en relación con los estudiantes y está otorgando un valor “superior” al habla “correcta” y, a la vez, está estigmatizando el habla del estudiante. Sin embargo, el educando bilingüe está pensando en la estructura quechua y está hablando en castellano, pero la docente invalida dicho castellano. Esto significa, en términos de poder, ejercicio de violencia simbólica, porque se está imponiendo a los estudiantes bilingües una práctica de lenguaje al estilo de habla de un monolingüe castellano. Por otro lado, la docente ejerce el poder disciplinario a fin de que los estudiantes organicen adecuadamente sus ideas al hablar.

También se pudo observar una serie de correcciones del habla de los estudiantes, puesto que la preocupación de la docente se centra en producir el castellano “correcto”. En una situación de enseñanza de lenguaje.

Después de escuchar la narración de una composición de una estudiante, la docente dijo: “Vamos a corregir lo que dijo su compañera. No se dice ‘cuenta con una costumbre’, se dice ‘tiene una costumbre’, ‘cuando está de carácter bueno’, se dice ‘es de buen carácter’, no se dice ‘juriosa’, sino ‘furiosa’ (...)”. (CC-12-11-02:39 4º U)

En este ejemplo, el tipo de “error” de habla de la estudiante está en la transferencia de la sintaxis del quechua al castellano. Esta influencia lingüística en el habla castellana le parece extraña a la docente. Entonces, la corrección de la docente desde su posición de educadora está buscando la “eficiencia” en el habla de los estudiantes. Esto implica ejercicio de poder-saber de la docente, puesto que ella impone un habla estándar diferente al uso que la estudiante hace del lenguaje. Es decir, “corrige los errores y a la vez ‘señala las fallas cuando se discute’” (Foucault 2000: 181), a fin de que los estudiantes acepten su condición de subordinados aprendices y dependientes de la jerarquía del saber de la docente. Esta corrección del habla, desde la perspectiva cultural, implica también imponer significados culturales de habla “correcta” de la élite dominante sobre los sujetos educandos como una necesidad de aprendizaje, bajo la

apariencia de formar sujetos “educados”. Entonces, por medio de la legitimación de dicho valor simbólico, se cumple el ejercicio del poder y se somete a los estudiantes, como si esa práctica fuera natural.

El discurso de la docente sobre el castellano “correcto” no acaba con la corrección del “error”, ni con la insistencia de la pureza, sino abarca hasta la forma de inducir a los estudiantes hacia el uso “correcto” del castellano. Esto se observó en diferentes sesiones de aula.

“Una cosita, chicos: cuidar la expresión oral, la coherencia de contenido, la expresión clara de ideas”. (CC-19-08-02:8,4° U)

“Hay que enriquecer nuestro castellano, chiquitos, consulten en su almohada y los mapas conceptuales (...)”. (CC-19-08-02:11, 2° A)

“Hablar con propiedad, precisión y coherencia. Esto tiene que ser ejercitado continuamente”. (CC-28-10-02:24, 2° A)

“¿Qué nos falta? Y ella misma respondió: “la precisión, vocabulario, claridad, reflexión (...)”. (CC-28-10-02:24, 2° A)

“Queremos ser agradables en la lengua oral, vocabulario variado, ser consistentes, ser precisos, causar impacto”. (CC-30-10-02:28, 2° A)

Esta forma de inducir a los estudiantes hacia una expresión “correcta” del castellano por parte de la docente, sin especificar la “propiedad”, la “coherencia” o la “precisión” del castellano, no es más que un discurso de lo que ella entiende sobre el uso del castellano. Este discurso en sí, responde a voces internas de la profesora: su convicción, su postura cultural, sus expectativas, el reflejo de su formación profesional y su especialidad como docente de lenguaje y literatura. Bajo este discurso se esconde la connotación política e ideológica que en el fondo busca reproducir el poder simbólico de la sociedad dominante y un tipo de poder opresivo que sutilmente controla la movilidad social de los de abajo. Bajo una clasificación binaria, implícitamente estratifica a los hablantes en “buenos” y “malos”, sin tener en cuenta los registros lingüísticos, ni los elementos culturales, geográficos, sociales de donde proviene el discurso de los chicos.

También se percibió la valoración del habla “culto” del médico y la desvalorización del habla “vulgar” del comerciante o del campesino, una forma de jerarquizar los usos lingüísticos en la sociedad. En diferentes paralelos y en distintas situaciones de enseñanza del tema sobre la variación social de la lengua, se registró la siguiente observación:

La docente dijo: “En lo social, la variante que usan los profesionales es diferente, **el médico tiene norma más culta que de un comerciante**, el mismo **médico en lo situacional habla bien (...)**” En otro momento, la docente ordenó: “Hagan cualquier sociodrama, con un jampiri y médico, con un potosino y un qhuchalo para que no se olviden, ¿de acuerdo? ¡Ya, a moverse! **Cada uno va anotando el uso de la lengua vulgar o culto del médico, ¡adelante!**”. (CC 08-07-02:23, 1°B)

En este ejemplo, según la docente, existen dos tipos de niveles de lenguaje en la sociedad: un habla “culto” y otra “vulgar”. El habla del médico aparece como lengua “culto” y la de los comerciantes como “vulgar”. Esto significa una jerarquización de los usos lingüísticos en función de estratos sociales de las personas; aquí la docente está reconociendo un valor de poder simbólico al habla “culto”. Esta es una concepción de estatus de lenguaje basada en la jerarquía social. En el fondo, connota una posición política que infunde subordinación, sujeción de los educandos ante los valores convencionales de la élite, y de forma inconsciente el sujeto educador reproduce el capital cultural hegemónico y las relaciones de poder.

De esta manera, el trabajar el castellano “correcto” en el aula connota una práctica política, puesto que sutilmente pretende reforzar y legitimar las relaciones de poder, la dominación cultural de la élite, es decir, se “valoran las prácticas comunicativas ‘con arreglo al patrón de las prácticas legítimas, las prácticas de los dominantes’”³⁶.

Lingüísticamente, el habla “culto” del médico y “vulgar” del campesino no tienen nada de vulgaridad ni de cultismo, sino que son mitos que se ha construido en la historia de las relaciones culturales, a fin de conservar los estatus sociales. A este respecto, Mendoza dice que “el mito de lo correcto frente a lo incorrecto se torna intrascendente, puesto que lo válido es lo socialmente aceptado” (1986: 7). Entonces, esta diferencia es un supuesto y es una postura política, no simplemente una estratificación exclusivamente lingüística. La diferencia está dada por el estatus social de los sujetos o por los factores extralingüísticos: poder económico, prestigio social y político. Así, desde la sociolingüística, el habla “correcta” o “incorrecta” es una simple variación proveniente del estatus social y no es más que “la idea de que hay un dialecto que es correcto, [lo que] no es ningún hecho científico; sino creencia social” (Luykx 2001). Entonces, la carga valorativa que asume la docente respecto a estos niveles de habla está implícitamente buscando la reproducción del capital cultural e ideológico del grupo dominante.

En este sentido, enseñar el castellano correcto en el aula de lenguaje implica inculcar significados culturales selectivos que responden a los estratos sociales privilegiados. En otros términos, la visión dicotómica del habla “incorrecta” o “correcta” en castellano bilingüe, no significa más que asignar un prestigio al capital simbólico (estilo, elocuencia) del sector social privilegiado para que los estudiantes aprecien dichos valores y se conviertan en sujetos “educados”. Debido a ello, el capital lingüístico

³⁶ Bourdieu, P. (1982:2) ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid: Akal. Citado en Lomas 1994: 98).

adquirido en la historia familiar y escolar de los estudiantes no es aceptado en el intercambio simbólico de la cotidianeidad del aula de lenguaje del INS. Dicho castellano bilingüe aparece como incoherente ante el discurso de lenguaje “correcto” y este ejercicio se convierte en violencia simbólica, porque se impone a los estudiantes como legítimo una arbitrariedad cultural, un poder invisible, sutilmente transmitido en el aula.

Desde la perspectiva foucaultiana, la “verdad” del conocimiento no existe, pero se ejerce el poder por medio del saber en la escuela. El castellano “correcto” no es más que un discurso de poder que encubre las sutilezas del “juego de verdad”, así como “los efectos de poder configuran una práctica discursiva” (Cherryholmes 1999: 80). En este caso, como efecto del poder, la docente encauza a los educandos hacia su adaptación a los valores de la sociedad.

2.1.2 Percepción del habla del otro

El término “percepción del habla del otro”, en esta parte se refiere a las actitudes de valoración que adoptan los sujetos educadores respecto al habla de los estudiantes y la forma de enseñanza del castellano en el aula.

Sólo es posible entender las diferentes formas de uso de la lengua de los sujetos educandos a partir de una adopción implícita o explícita de una teoría de lenguaje que subyace en la enseñanza de lengua, así por ejemplo, la gramática normativa evalúa el habla del sujeto, mientras que la corriente sociolingüística concibe el habla como variación cultural y social. En este sentido, cada una de ellas persigue objetivos diferentes en el desarrollo de una determinada competencia de lenguaje en los estudiantes y, a la vez, induce a los sujetos a valorar el uso de la lengua de manera diferente. A este respecto, Moreno afirma que “las lenguas no sólo son portadoras de unas formas y unos atributos lingüísticos determinados, sino que también son capaces de transmitir significados o connotaciones sociales” (1998: 180). Es decir, enseñar la lengua no sólo significa el hacer conocer la estructura de la lengua, sino implícitamente se transmiten significados culturales (ideologías) que están encubiertos en la postura normativa del lenguaje y están asociados a ciertos valores culturales establecidos, porque el lenguaje es producto social y cultural de la sociedad.

Para describir y analizar los datos en esta parte, se considera previamente algunos puntos de vista. Por un lado, para enseñar la lengua castellana en una comunidad bilingüe se requiere adoptar una teoría de lenguaje coherente con el contexto sociocultural que permita comprender los contactos lingüísticos y culturales, a fin de

contribuir, en el sujeto educando, el potenciamiento de su identidad cultural y evitar el divorcio de la enseñanza de la lengua con el contexto sociocultural.

Por otro lado, es necesario tener en cuenta el enfoque epistemológico y pedagógico de lenguaje que adopta la RE en la enseñanza de la lengua. De esta manera, la Guía didáctica de segundas lenguas sugiere “un enfoque comunicativo, constructivista y textual común a todas las lenguas del país” (MECyD 1997b: 8). En la misma dirección, el DCB de formación docente busca desarrollar la competencia comunicativa para el desempeño del futuro docente y lo expresa en los siguientes términos:

“El área de lenguaje y comunicación pretende desarrollar las competencias comunicativas orales y escritas, con énfasis en la lectura y creación de textos literarios y las competencias pedagógicas y didácticas del área de Lenguaje y Comunicación en la lengua materna de las personas que opten por prepararse como futuros docentes polivalentes del nivel primario”. (MECyD 1999:92)

En este sentido, la propuesta del DCB de formación docente propone un tipo de enfoque comunicativo, constructivismo y textual para desarrollar la competencia comunicativa en la enseñanza de lenguaje de los futuros docentes.

A continuación se describe y se analiza las categorías descriptivas: el “error” del habla bilingüe y las interferencias lingüísticas, cuyos datos descriptivos se examinan en el marco de la visión cultural y sociolingüística, para inferir los elementos subyacentes que se transmiten detrás de la enseñanza de lenguaje.

2.1.2.1 El “error” del habla

El “error” del habla sólo puede ser entendido a partir de la distinción entre la noción de la norma gramatical, la norma lingüística³⁷ y la situación del uso de la lengua. Es decir, el “error” del habla se puede estudiar desde diferentes perspectivas, ya sea desde la norma gramatical, desde la enseñanza de la segunda lengua o desde el uso de registros lingüísticos³⁸, lo que se abordará más adelante. Pero el “error” del habla de los estudiantes se analiza en el marco de las relaciones de poder de tipo cultural y política, puesto que los sujetos educandos son bilingües de un contexto quechua.

En la enseñanza de lenguaje, la docente del A2 identifica el castellano de los estudiantes como “error” de habla. En otros términos, la profesora considera dicho castellano como problema de comunicación en aula, un “lenguaje incorrecto”, “motoso”, “incoherente”. Como consecuencia, siempre cuestiona el “error” del habla

³⁷ “Las normas lingüísticas no se consideran normas ideales prescriptivas o metalingüísticas, sino regularidades (en el nivel de la lengua o del habla) que no pueden ser incorrectas en su funcionalidad si son generales” (Lewandowski 1992:243).

³⁸ Registros lingüísticos son la “variedad de uso de una lengua determinada por las características de la situación comunicativa (el tema, la intención, el lugar, las diversas relaciones entre los interlocutores, el canal, el grado de formalidad...)” (Lomas 1999b: 424).

durante las clases de lenguaje. En varias situaciones específicas se ha observado la llamada de atención a los estudiantes por el “error” del habla, como por ejemplo:

Un estudiante al momento de exponer el tema de lengua dijo: “**los** características de la lengua (...)”. La docente dijo: “**dos estudiantes me han cometido errores garrafales** en concordancia, debe darse en género y número, tiempo y persona” (CC 11-07-02: 36.2ºA).

La docente preguntó: “¿Qué errores estamos cometiendo?” Un estudiante respondió: “la concordancia, **el** poesía”. La docente preguntó: “¿Por qué ese error?. ¿Dónde hemos cometido?” El estudiante respondió: “En accidentes gramaticales, ejemplo: el poesía, un poesía, es de género y número”. La docente dijo: “**esto no podemos permitir**” (CC-02-07-02: 3, 2 ºB).

La docente dijo: “Si bien **el lenguaje es el arte de hablar**, pero frente a ello está **lo repugnante del error, la incoherencia en la comunicación**” (CC-15-08-02:6,1ºA).

En el primer ejemplo, la docente muestra su actitud de rechazo al “error” del habla de los estudiantes, según ella es imperdonable la falta de concordancia entre artículo y sustantivo, en género y número. Esto implica que el “error” está visto desde una referencia de la norma gramatical; en esta perspectiva, obviamente el habla del estudiante aparece como “error” de aprendizaje, porque no coincide con las reglas del castellano. Esta corrección directa del habla de los estudiantes puede incidir negativamente en la autoestima de los mismos y puede crear, en el futuro, una actitud de inseguridad, temor de hablar en público. A este respecto, Davis afirma que “la corrección de errores no es recomendable durante la práctica oral, se debe hacer en el trabajo escrito” (1997: 22). Sin embargo, si analizamos desde la sociolingüística, dicho “error” corresponde a la variante social no estándar, pero cumple la función comunicativa. Si lo vemos desde la perspectiva cultural, dicho “error” del habla, es el uso del habla cotidiana, constructo cultural de los sujetos bilingües, pero en la enseñanza de lenguaje se considera como “inferior” frente al hablante nato del castellano. Es decir, el habla de los estudiantes bilingües se percibe como “agramatical” y los usos de los sujetos monolingües como gramaticales: Esto significa una jerarquización del lenguaje en base a estatus sociales, en la que subyacen las “relaciones sociales, políticas e ideológicas a las que apunta [este tipo de evaluación] y que él legitima” (Giroux 1990:42).

Esto nos deja entender que la docente en términos culturales está adoptando una postura cultural selectiva, de privilegio al habla de la gente citadina y monolingüe. En un contexto diverso incide en los estudiantes bilingües a crear una actitud de subestimación hacia sus valores lingüísticos y culturales del contexto.

En el segundo, al igual que en el primer ejemplo, la docente adopta una visión normativa para atacar la falta de concordancia. Los estudiantes se percatan del “error” de concordancia en accidentes gramaticales. Esto supone que en el aula, el castellano

de los estudiantes se analiza desde la gramática normativa para detectar “errores” de habla, debido a ello salta la actitud coercitiva de la docente, cuando dice: “esto no podemos permitir”. La docente tiene el objetivo de suprimir el “error” de habla y de hacer ver a los sujetos educandos bilingües como negativos y no hacer ver el “error” como construcción de aprendizaje; a la vez, induce a los estudiantes a adoptar una actitud normativa con los niños bilingües en el futuro. Entonces, la práctica de la docente que cuestiona el “error” del habla bilingüe de los estudiantes no coincide con el enfoque comunicativo, textual y constructivista que sugiere la RE. En términos culturales, la enseñanza del castellano, basada en la norma gramatical de uso de la lengua de la sociedad dominante, implica inculcar dichos valores lingüísticos como legítimos en nombre de la enseñanza. Esto es hacer política en el aula, una forma de sujetar a los educandos a ciertos valores hegemónicos para que ellos reproduzcan y legitimen las relaciones de poder. Es decir, esto “es un producto de dominación política constantemente reproducida por instituciones capaces de imponer el reconocimiento universal de la lengua dominante, constituye la condición de la instauración de las relaciones de dominación lingüística” (Bourdieu 1999:20).

En el tercer ejemplo, la docente concibe el lenguaje en términos del “arte de hablar” y el “error” de lenguaje como “repugnante”. Aquí entra en juego la actitud valorativa de la profesora respecto al uso del lenguaje de los estudiantes. Esta forma de entender el lenguaje como arte (bello) es un referente que tiene la docente para juzgar a otros tipos de lenguaje como “feos”. Esta concepción, en términos culturales tiene fines de reproducir el capital lingüístico del castellano prestigioso para que los sujetos educandos se apropien de dichos valores para sujetarse a ellos. En otros términos, esta forma de inculcación de la variante social prestigiosa en los estudiantes bilingües del contexto rural se denomina violencia simbólica, porque se impone una arbitrariedad cultural para legitimar el poder del capital lingüístico de la élite dominante, en nombre de la enseñanza de la “gran cultura”.

La forma de enseñar el castellano atacando el “error” del habla bilingüe emerge, también en las voces de los estudiantes. Esto se evidencia en el siguiente ejemplo:

Cuando una estudiante expone un tema de fonología, la docente pregunta: “¿Cómo puedes enseñar a los niños?, a ver María”: La estudiante contesta: **“mejorar su lenguaje haciendo observaciones** o corrigiendo errores”. (CC11-07-02:36,2ºA)

Este ejemplo nos muestra que la estudiante está convencida de que el castellano se enseña observando el “error” para mejorar el lenguaje de los niños. Ésta es la incidencia que la estudiante experimenta en su proceso de formación como efecto de la aplicación del modelo normativo en la enseñanza de la lengua.

Los ejemplos anteriores de “error” habla se puede estudiar a partir de tres conceptos básicos: “la norma ya sea gramatical o de uso de la lengua de los grupos dominantes [...] o con los usos de acuerdo a la situación” (Rey Pardo, 1988:71). Es decir, el “error” existe por un lado, en la medida en que un acto de habla de un sujeto bilingüe no coincide con la norma gramatical, especialmente con la estructura de la lengua meta (ver interferencia lingüística). Por otro lado, el “error” existe cuando el hecho lingüístico del hablante bilingüe no guarda relación exacta con el uso de la variante social prestigiosa del grupo dominante (la lengua correcta o estándar) y, finalmente, el “error” existe cuando el acto de habla no se adecúa a la situación de uso en una circunstancia social, es decir, el habla del sujeto no se acomoda a la situación del momento.

El “error” del habla de los estudiantes bilingües en los ejemplos anteriores, puede ser concebido desde dos perspectivas: una, desde la interferencia lingüística y otra, desde la perspectiva de la interlengua³⁹. La primera entiende que el “error” se encuentra en el uso del sistema de la L2 como influencia de la L1. “Estos errores parecen tener su origen en la aplicación de las reglas de la L1 a la L2 en construcción, errores que han sido tradicionalmente denominados “interferencias” (Ruiz 2000: 76). La segunda entiende el “error” como un proceso de construcción de aprendizaje de la L2. Es decir, el aprendiz de la segunda lengua avanza en estadios, por tanto el uso de la segunda lengua en construcción se estanca en una determinada fase y no coincide con la lengua meta. En este sentido, “los ‘errores’ forman parte del proceso de maduración del dominio de las estructuras de la L2, independientemente de cuál sea la L1 del alumno; a éstos se denomina ‘errores de interlengua’” (Ibid).

En este sentido, el “error” de habla bilingüe de los estudiantes, en términos de aprendizaje de L2, puede entenderse como fenómeno de interlengua fosilizada⁴⁰. Esto significa que los estudiantes bilingües se estancaron en una determinada fase del desarrollo de la segunda lengua, lo que quiere decir que los aprendices no lograron una competencia adecuada en la segunda lengua; a esto se denomina interlengua individual. En otros términos, la fosilización de la interlengua consiste en que “muchos hablantes, cuando dominan suficientemente la segunda lengua como para poder comunicarse, experimentan una ‘fosilización’ de sus habilidades en ésta; dejan de avanzar en su adquisición y su competencia queda truncada en un nivel caracterizado por la intrusión de las estructuras de la lengua materna” (Luykx 1998b:201).

³⁹ Interlengua es “el sistema lingüístico que el alumno construye partiendo del input lingüístico al que se le ha expuesto” (Larsen Freeman y Long, 1994: 63). Citado por (Ruiz 2000: 76).

⁴⁰ “Interlengua fosilizada” se refiere al fenómeno por el que “los que aprenden una L2 no llegan realmente a aprender a hablar la lengua con corrección” (Ravera 1996:16).

En resumen el “error” del habla de los estudiantes en la enseñanza de lenguaje en el A2 está visto desde la norma gramatical, porque la docente tiene la norma castellana como instrumento para evaluar el habla de los sujetos educandos, y busca que los estudiantes hablen un castellano estándar parecido/cercano al modelo socio cultural del medio urbano, pero no tiene en cuenta el nivel sociolingüístico de los sujetos educandos (contacto de lenguas, nivel socio económico y valores lingüísticos del contexto). La forma de concebir el habla bilingüe como “corrupto”, desde la perspectiva cultural, tiene una connotación social e ideológica que pretende reproducir la estratificación lingüística y cultural en la sociedad diversa. Es decir, se inculca la variante social prestigiosa a los hablantes bilingües del contexto rural, con fines de reproducir el capital cultural hegemónico y legitimar las relaciones de poder.

2.1.2.2 Las interferencias lingüísticas

El fenómeno de las interferencias lingüísticas en esta parte se entiende como influencia del sistema de la L1 en la L2. A este respecto, Dubois et al. sostienen que “hay *interferencia* cuando un sujeto [...] utiliza, en una lengua-meta A un rasgo fonético, morfológico, léxico o sintáctico característico de la lengua B” (1979: 360).

En el acápite anterior, el habla de los estudiantes estaba concebida en términos de “error” de lenguaje, por parte de la docente del A2. Pero ella, a la vez, entiende dichos “errores” como interferencia lingüística en el habla castellana de los estudiantes y los cuestiona en forma permanente. En una situación específica de enseñanza de lenguaje, la docente objeta la interferencia:

Una estudiante al exponer dijo: “la comunicación es permanente y uno tiene que tener buena comunicación, buena vocalización y también nos expresamos así: te voy a poner, ahí está **la** jonema /a/, nuestra lengua **jorma** parte de un sistema al quechua (...)”. La docente intervino: “Es mejor que organices tu idea, no te pongas nerviosa, hay que tener organizada en mente la idea”. Luego en otro momento, la docente preguntó a los estudiantes “**¿Qué interferencias hubo?** Uno de los estudiantes respondió: **la jonema, al** quechua. La docente dijo “**tienes que ejercitarte: forma, fue, forma, fue** hasta mejorar. A ver lee el texto” y le preguntó a la estudiante “¿Entiendes? Te vas a preparar María Rojas” (CC 17-07-02: 56, 1° B).

En este acto de habla de la estudiante aparece la confusión en la concordancia de una palabras “la jonema”, el artículo no concuerda con el sustantivo; luego aparece la pronunciación del fonema /j/ por /f/. Esta variación del sonido en el habla bilingüe de los estudiantes es la influencia de los patrones lingüísticos y culturales del quechua en el habla castellana. Es decir, este comportamiento lingüístico de los estudiantes constituye el habla del contexto cotidiano, por tanto es un valor cultural de la comunicación, pero la educadora se posiciona como sujeto hablante nativo del castellano para cuestionar las interferencias lingüísticas de los educandos y entiende que su función es enseñar el castellano de “buen gusto”. Entonces, la docente intenta

suprimir la variación de “mal gusto” por medio de un esfuerzo personal de la estudiante, haciendo repetir la pronunciación. En términos culturales implica violencia simbólica.

Esto nos deja entender que la estructura fonética y sintáctica de la lengua quechua está presente en el castellano de los estudiantes, pero dicha influencia está entendida como habla “incorrecta” en el castellano. Entonces, la palabra interferencia para la docente adquiere “una connotación negativa de ‘desvío de la norma’ que no se corresponde ni con la extensión ni con la intensidad del fenómeno” (Moreno 1998: 263). Es decir, la docente está concibiendo las interferencias como “corrupción del castellano”. Esto implica juzgar los valores lingüísticos del contexto a partir de los valores que la sociedad dominante establece de manera jerárquica. Esta posición induce a los sujetos educandos hacia el desprecio de las interferencias en nombre del castellano “correcto”. Sin embargo, “los fenómenos derivados del contacto forman parte de lo ‘habitual’, de lo ‘natural’, dentro de la complejidad sociolingüística” (Ibid).

En cambio, la confusión de la consonante /j/ por /f/, que aparece en el ejemplo, se percibe como un tipo de variación regional de la lengua castellana, puesto que es muy común en algunos estudiantes del Valle Alto. Esto requiere una investigación más específica en el futuro.

En otra sesión de clase, un estudiante identifica la interferencia del quechua en el habla castellana y se muestra en el siguiente ejemplo:

Un estudiante al exponer el tema de fonología dijo: “En nuestra lengua hay tres fonemas con eso hablamos, en castellano hay cinco, en eso el quechua no puede (...)”. la docente dijo: “El sistema quechua no ayuda al castellano, entonces tenemos que estudiar bien el castellano”. (CC-14-08-02:3, 2ºA)

En este ejemplo, el estudiante muestra la diferencia de fonemas entre quechua y castellano e identifica al quechua hablante como sujeto que no puede pronunciar todos los fonemas del castellano y lo ve como dificultad. La docente refuerza esta posición del estudiante, otorgando a la lengua quechua un valor negativo que interfiere en el castellano. Esto deja entender que la docente adopta una posición cultural castellana y ve el bilingüismo como un problema, a pesar de que su intención es inducir a los estudiantes hacia el buen uso de castellano.

A continuación se examina dos tipos de interferencias que se observaron en el aula: la fonética y la sintáctica en la lengua castellana.

➤ **Interferencia fonética**

La interferencia fonética es un fenómeno lingüístico que emerge de la influencia de las vocales o consonantes de una lengua A sobre la lengua B por efecto de contacto. En

las aulas del INS, la variación fonética del castellano es un fenómeno perceptible, debido a ésta, los estudiantes son cuestionados por la docente del A2. En una situación de aula se pudo observar la llamada de atención:

Un estudiante al exponer el tema dijo: “en poesía lírica el autor mismo expresa sus sentimientos, eso es. La docente preguntó: “¿Qué interferencia hemos visto? Uno de los estudiantes del curso respondió: “El compañero dijo: “sentimientos, autor mismo expresa sus sentimientos”. La docente dijo: “El castellano es diferente a la lógica del quechua, además en el quechua no hay artículo Ej. La mesa, la silla (...)”. (CC-02-07-02: 4, 2ºB)

Este ejemplo muestra la transposición de la vocal /i/ por /e/ por parte del estudiante. Por un lado, la docente está considerando la pronunciación de la palabra “sentimientos” como “error”, que ella intenta corregir por medio de la toma de conciencia de los estudiantes sobre la interferencia. Por otro lado, la docente se posiciona como hablante del castellano estándar en relación con los sujetos bilingües y, debido a ello, cuestiona las interferencias como desviación fonética del castellano y está juzgando dicha interferencia desde su fonética castellana, porque la pronunciación no coincide con la de su habla, e implícitamente está inculcando el habla “correcta” del castellano, a lo que deberán sujetarse los estudiantes bilingües. En este afán de enseñanza contrastiva⁴¹ de dos lenguas, la docente implícitamente muestra su carga valorativa y estigmatiza las interferencias lingüísticas como factor negativo del habla castellana.

En un segundo ejemplo, se percibe claramente este fenómeno y aparece cuando la docente advierte la pronunciación inadecuada de otro estudiante:

La docente dijo: “La fonología es todo hablar de sonidos”. Una estudiante preguntó, “¿Qué significa enunciación?” La docente contestó: **la elaboración correcta es enunciación y no como pronuncia enonciación. Ese alumno que pronuncia enonciación está en un curso superior que no voy a decir el nombre y no se puede permitir esto (...)**. (CC 14-08-02: 2, 2ºA)

En este ejemplo la docente muestra su postura lingüística y su actitud desfavorable hacia la interferencia fonética de los estudiantes. En términos de poder, la docente está castigando al sujeto infractor para cambiar la pronunciación de “enonciación” por enunciación. Por otro lado, la profesora implícitamente está construyendo en los educandos el significado de interferencia del quechua en el habla castellana como una arbitrariedad cultural, como elemento intruso que bloquea el habla estándar del castellano. En otros términos, según la docente, el estudiante quechua hablante aparece como un sujeto “ineficiente” que no pronuncia “correctamente” el castellano. Esta deducción se aproxima a los prejuicios lingüísticos que se vierte sobre los hablantes bilingües. Así, en circunstancias semejantes, “se los denigra y mira con

⁴¹ Consiste en la comparación de estructuras internas de las lenguas en contacto, con fines de destacar diferencias o semejanzas.

desdén y hasta se los considera menos válidos verbales, motosos, incapaces de aprender a hablar bien el castellano” (López 1990: 91). En este sentido, las interferencias fonéticas en el habla bilingüe están concebidas por la docente como una forma de violación de la ley fonética castellana. Esta concepción connota el ejercicio de la violencia simbólica, una forma de imponer cierto significado cultural a los estudiantes como si fuera el único y el legítimo, en el fondo tiende a reproducir las relaciones de poder. En este sentido, “el ejercicio de la violencia simbólica es tan invisible a los actores precisamente porque presupone la complicidad de los que más sufren”⁴².

Además, la docente ejerce el poder-saber, porque concentra el poder en la capacidad de saber, en la creencia de un “régimen de verdad” como el castellano “correcto”, una convención social que busca suprimir la pronunciación “incorrecta”.

➤ Interferencia sintáctica

La interferencia sintáctica se entiende como la influencia de las estructuras internas de las lenguas en contacto, por efectos de la primera en la segunda lengua o viceversa. Este fenómeno de interferencias sintácticas en el habla de los jóvenes se percibió cuando la docente hizo notar la diferencia entre las estructuras gramaticales del quechua y el castellano, como por ejemplo:

Un estudiante dijo: “La sintaxis se ocupa de las relaciones de las palabras”. La docente intervino “¿Qué nos tiene que regir para esto? Ella misma respondió: S.V.O = O. Esto es la oración en castellano: sujeto, verbo, complemento. En quechua es S.O.V, **esto estamos repitiendo en castellano** como si fuera normal, entonces **¿cuál de éstas es nuestra debilidad?** (...)”. (CC 10-07-02:33 1°C)

La distinción que hace la docente entre las estructuras del quechua y el castellano parece interesante para trabajar en la lengua escrita, pero la docente centra su atención sobre las interferencias de la estructura del quechua en el habla castellana, ésto es evidente, cuando dice: “en quechua es S.O.V, esto estamos repitiendo en castellano”, porque concibe el quechua como factor interferente en la sintaxis del castellano y a la vez considera dicha interferencia como debilidad de aprendizaje de los estudiantes. Esto induce implícitamente a los estudiantes a negar su lengua materna porque están construyendo el significado de la influencia de la lengua quechua como perjudicial en la cultura castellana. En este sentido, implícitamente los hablantes bilingües están concebidos como sujetos “semilingües”⁴³ o “deficitarios de aprendizaje” en la segunda lengua.

⁴² Thompson, John B. 1984:58, sin referencia bibliográfica. Citado por Harvey (1987: 114).

⁴³ “Semilingüe”, significa una clasificación despectiva de los hablantes bilingües; en la que “el grupo es considerado como ‘sin suficiente’ competencia en cualquiera de las dos lenguas” (Baker 1997. 36).

Por otro lado, la docente está mirando el habla bilingüe a partir de la estructura gramatical de la lengua castellana. En este caso, el hablante bilingüe quechua-castellano (q-c) ha de aparecer como “motoso”; pero si se mira al bilingüe castellano-quechua (c-q), también el hablante aparecerá con interferencia. Esto deja entender que todo hablante bilingüe, ya sea (q-c) o (c-q) es “motoso” o tiene interferencias en la segunda lengua, porque transfiere los sistemas fonológicos y morfosintácticos adquiridos en la L1 al sistema de L2, ya sea en una lengua extranjera o nativa. En este sentido, el término de “interferencia tiene una connotación negativa. Como consecuencia, en la actualidad, se usa el término “de ‘transferencia’, que evitaría la connotación de agramaticalidad que implica la noción de interferencia” (Moreno 1998: 263). Esto significa que la docente concibe la interferencia como una “arbitrariedad” lingüística. Por otro lado, ella no reflexiona sobre su propia condición de bilingüe y su competencia en la segunda lengua, pero aquí entra en juego su actitud, su *habitus* lingüístico, su formación profesional y su experiencia, donde las otras voces (la visión cultural de la sociedad) definieron la postura lingüística de la docente. Es decir, la otras voces culturales fueron las que concibieron la interferencia como un “problema cultural” y como consecuencia, ella jerarquiza el castellano prestigioso para enseñar y para estigmatizar las interferencias del habla bilingüe.

Por otro lado, la docente cuestiona las interferencias en base a los prejuicios lingüísticos arraigados que tiene la sociedad, como por ejemplo:

La docente dijo: “el castellano de Goni está en la pronunciación, las incoherencias de habla de Goni se van a notar en la estructuración, **le falta estudiar el castellano**, le falta el castellano. **Aquí en Bolivia, la censura es fuerte al indígena, al mestizo, entonces hay que trabajar (...)**”. (CC-28-10-02:26, 2° B)

En otra situación de clase, la docente puso de ejemplo: “Evo [Morales], tiene problemas en su habla, es notorio, la gente se da cuenta, eso (...)” (CC-06-07-02:11, 2° A)

Como se ve en estos ejemplos transcritos, la docente cuestiona el habla bilingüe de Goni y de Evo en base al poder-saber que ella tiene de la disciplina; pero a la vez, ella revela los prejuicios lingüísticos que tiene la sociedad ante el indígena y el mestizo y, a partir de esta referencia, juzga la interferencia como negativa, y ella misma cae en ese prejuicio.

En la entrevista individual, la docente confirma la presencia de interferencias lingüísticas en el habla castellana de los estudiantes bilingües, en estos términos:

En las observaciones que he podido hacer, **el quechua hablante no distingue plenamente esos sonidos la e abierta y la o abierta**, en que muchas consonantes del castellano que no están en el abecedario del quechua. **De igual forma es una gran falencia, cuando conversan en el castellano y escriben el castellano**, las palabras donde están los fonemas típicos del castellano, como formar, el fonema /f/ o Juan combina la /j/ o fuerza o fue no sé. En este momento se me ocurre eso, es que **los chicos utilizan la /f/ en lugar de la /j/ o cambian la /j/ finalmente por la /f/, porque**

igualmente no hay esa claridad en esos fonemas y claro, el primer caso que cuando cambian la /f/ por la /j/, es eso que no tienen en sus esquemas mentales el fonema /f/ y buscan un fonema con un sonido parecido a la /f/ y de ahí que sale la /j/. En la **parte sintáctica**, que es también digamos la parte **que hay más interferencias**, la estructura del quechua interfiere en la estructura del castellano: En lugar de manejar el “SVO”, si quieres sujeto más verbo, más objeto, he estamos, los muchachos acá manejan sujeto, objeto, verbo y es más, **me parece que, como no tienen claridad en el manejo de la estructura del castellano pues llegan a confundirse** mucho más y a **alterar ese orden lógico gramatical**. Alterar incluso esas estructuras figuradas que manejamos en el castellano, **pero que si no tienen un mensaje claro, entonces los chicos pierden el mensaje, la claridad en el mensaje**. (Ch 18-07-02, A2)

Este dato nos indica primero, que la docente asume su posicionamiento identitario como hablante nativa del castellano; a partir de ello cuestiona y etiqueta a los quechua hablantes como sujetos que tienen interferencias en el castellano, porque cambian las vocales abiertas por cerradas o viceversa. En esta opinión aparece “una actitud [favorable] para con las formas o sistemas favoritos y [negativa] para con los tenidos por espurios” (Cerrón-Palomino 1977a: 147). Desde su posición identitaria, la docente asigna un mayor valor al castellano prestigioso e implícitamente valora en términos de inferioridad el habla bilingüe. Es decir, la docente asume su ideología, sus *habitus* lingüístico en legitimar el poder de la cultura hegemónica y deslegitimar la cultura nativa. Segundo, la docente identifica las interferencias de los estudiantes como problema lingüístico de comunicación oral y escrita. Esta manera de entender las interferencias parece normal, pero aquí no se está distinguiendo las diferentes funciones que cumplen la lengua oral y la lengua escrita. Además, el código escrito requiere un tipo de tratamiento específico. A este respecto, Cerrón-Palomino afirma, “lo que se condena en el sistema escrito, se lo [sic] emplea libremente en otros estilos de habla” (Ibid). Es decir, la construcción del sistema de escritura es más rígida, mientras que la construcción del habla es más libre y espontánea. Pero, en sus apreciaciones, la docente cae en los fines de reproducción del capital simbólico de la sociedad dominante. Es decir, la profesora implícitamente induce a que los estudiantes bilingües reconozcan y legitimen el poder simbólico de la variante social prestigiosa del castellano para que se sometan a él sin cuestionar. Tercero, la docente identifica las interferencias como déficit de aprendizaje de los estudiantes, dejando entender que el hablante bilingüe es “ineficaz” en apropiarse de la cultura dominante, como si hubiera una necesidad de adaptar a los bilingües hacia la cultura hegemónica, extirpando las interferencias lingüísticas. Es decir, según Cerrón-Palomino “los afanes correctivos de la motosidad llegan a un punto muerto: [porque entra] el divorcio entre el castellano académico-literario impartido oficialmente y la realidad circundante” (1990:172). A este respecto, en el aula tampoco se reflexiona, especialmente sobre los factores culturales e históricos que provocan esta realidad cultural, ni los prejuicios que aún existen en la sociedad.

Por otro lado, el cuestionamiento que hace la docente sobre la “claridad en el mensaje” del castellano bilingüe de los estudiantes nos parece una apreciación muy subjetiva, puesto que dicho castellano puede resultar impreciso o ambiguo para el hablante castellano nativo, pero para los hablantes bilingües puede ser entendible el mensaje. Entonces, es muy relativa la validez del significado del término de “claridad del mensaje” en el uso de la lengua. Aquí se sobreponen las voces culturales de la docente para juzgar como negativo al castellano que tiene interferencia. En otras palabras, “el problema de la claridad se convierte con frecuencia en una máscara que oculta cuestiones acerca de los valores y los intereses” (Giroux 1990:42).

En síntesis, las voces “internas” de la docente que identifica “la falta de claridad”, “la falta de comunicación”, “la incoherencia” en la voces de los sujetos bilingües, sólo tiene sentido y efecto en una relación social, cuando los sujetos culturalmente son diferentes, como el caso de la docente y los estudiantes. A este respecto, Ruiz afirma: “un texto puede resultar incoherente para otro receptor [y para otro no]” (2000:123). Esto quiere decir, cuando el sujeto es de otra cultura entiende el texto oral de su interlocutor como incoherente. En cambio, en un contexto rural dicha incoherencia no tiene valor, porque se logra la comunicación. Esto deja entender que ella tiene otras voces culturales, es poseedora de una cultura castellana, con la cual lee el sistema lingüístico y cultural de los sujetos educandos como diferentes.

Las voces lingüísticas y culturales de la docente permiten ejercer el poder-saber para disciplinar a los sujetos en una lógica cultural hegemónica, supuestamente como un bien cultural, en beneficio de la legitimación de las relaciones de poder.

La docente desde sus voces “internas” (su experiencia y su formación profesional) está etiquetando el castellano bilingüe de los sujetos educandos como ineficiente, que no comunica mensajes “claros”, que necesita aprendizaje y esfuerzo personal. En otros términos, la docente implícitamente enseña el castellano en el aula con su propia carga ideológica. En términos de Bourdieu, se denomina “*habitus*” lingüístico a “un sistema de disposiciones o un sistema de esquemas de percepciones, por medio del cual se perciben tales vinculaciones como naturales y razonables” (Harvey 1987: 114).

En el A3 se percibió que algunos estudiantes mostraban interferencias sintácticas al momento de exponer el tema, especialmente en la concordancia entre artículo y sustantivo, como por ejemplo:

Un estudiante dijo: “El texto nos trayeron el Feliciano Gutiérrez. Para nosotros es un nuevo tema, esa tema es más mejor y no conjundir con el otro (...)”. Otro estudiante pregunta: “¿cómo vos eliges una tema? (...)”. (CC 08-07-02:20 4ºB)

Esta confusión de concordancia, de conjugación de verbos, y de pronunciación /j/ por /f/ se percibió, pero la docente no advirtió a los estudiantes al instante de la clase, quizá por no interrumpir la exposición o a fin de no afectar la autoestima de los educandos. Una vez terminada la sesión, dijo: “tengan cuidado en su castellano, corrijan y no se olviden de pronunciar correctamente” (CC 08-07-02:20 4ºB).

En el otro paralelo, la misma docente percibió la inadecuada pronunciación de las palabras, pero al momento de finalizar la exposición de los estudiantes, les advirtió de la siguiente manera:

“Tienen que manejar la pronunciación Ej. fuego y no **juego**, estrofas y no **estrojas**. Por favor, no mezclen esas letras, es increíble que sigan con esto y no repitan lo que han leído la hojita. Los tres han dicho 3 veces la misma cosa”. (CC 04-07-02:12,5ªA)

Este tipo de corrección de la docente fue pocas veces observada en el aula. La docente, al igual que sus colegas está cuestionado el habla de los sujetos educandos, aunque con menor énfasis, como por ejemplo, la variación de la pronunciación de /j/ por /f/, a pesar de que este fenómeno parece ser una variación regional y no simplemente una interferencia de la lengua materna (quechua) de los estudiantes en el castellano. Entonces, esta variación fonética convendría rastrear en futuras investigaciones. En esta perspectiva, la docente cuestiona y concibe dicha variación como “error” y como consecuencia de esta concepción, ella sugiere la apropiación del poder simbólico de la “correcta” pronunciación del castellano. Esto significa que la docente trabaja con la convicción de corregir las interferencias en la enseñanza de lenguaje.

En la entrevista individual, la docente confirma la presencia del fenómeno de interferencia lingüística en el habla bilingüe de los estudiantes del INS, en estos términos:

“Sí, hay problemas, realmente. Primero, **hay interferencia en algunos jóvenes** de lengua Quechua en la lengua Castellana. **Segundo, el nivel de manejo de la lengua castellana es pues de nivel un tanto bajo**, por cuanto ellos **vienen un tanto de contextos rurales**. La mayoría de los estudiantes son del valle. Yo me animaría a decir que son el 80% o 90% vienen del valle alto, de las provincias y secciones de valle alto. Entonces estas interferencias del quechua en el castellano **repercuten en la escritura**. Entonces, eso **no les está ayudando un poco a trabajar con la lengua escrita en el castellano**. (Ch 18-07-02, A3)

Este ejemplo muestra que la docente percibe las interferencias en el habla de los estudiantes, pero no especifica la frecuencia y los tipos de interferencias. Por otro lado, concibe el castellano de los estudiantes como insuficiente, de un “nivel bajo”, pero lo atribuye a factores sociales y culturales del contexto. Esto significa que la docente estratifica a los hablantes en función de los contextos culturales, así los educandos procedentes del Valle Alto tienen interferencias en el castellano y no

aquéllos que vienen de la ciudad, que probablemente hablan “correctamente” esa lengua. Esto implica estratificación y jerarquización lingüística y cultural de los usuarios. Por último, la docente identifica las interferencias como factor negativo en la comunicación escrita de los estudiantes. Obviamente, esta competencia requiere otro tipo de tratamiento y de sistematización en relación con la comunicación verbal. En esa misma dirección, la docente me comunicó que ella trabaja la cuestión de la oralidad para superar las interferencias.

Sin embargo, el habla bilingüe de algunos estudiantes del INS parece constituirse en un fenómeno de interlengua fosilizada, puesto que en el contexto emerge una cierta variación regional del sistema castellano, especialmente en las estructuras sintácticas y fonológicas, como resultado de la interacción colectiva de los usuarios de la lengua en la región.

2.1.2.3 ¿El habla regional?

Esta pregunta surge ante un cuestionamiento que hace la docente del A2 sobre la variación fonética de algunas palabras del castellano en el habla de los estudiantes. La docente concibe dicha variación como “error” de habla y de aprendizaje. Este caso se evidencia, cuando uno de los estudiantes se defiende ante una llamada de atención que hace la docente.

La docente preguntó a los estudiantes: “En vez de decir **fue**, ¿por qué dicen **fe**, ¿Por qué ese error? Un estudiante respondió: “Desde chiquitos hemos aprendido en casa”. La docente preguntó “¿Cómo vamos a mejorar esto?” Otro estudiante dijo: “Separando la palabra” [para pronunciar]. La docente contestó: “No es recomendable [separar] eso con la Reforma Educativa”. (CC-14-08-02:2,2ºA)

En otro paralelo, cuando un estudiante al exponer el tema de lingüística, la docente preguntó al curso:

“¿Los niños, por qué no pronuncian bien?, aquí dicen: **Fanito fe** a Vacas ¿Está bien eso?, entonces, ¿Qué tenemos hacer? (...)” (CC 05-07-02: 17.1ºB).

Estos ejemplos nos dejan entender que hay variación de la fonética f por j y supresión de la u en la pronunciación de los estudiantes y de los niños de la región. La docente se aferra en querer suprimir dicha variación fonética del castellano como “error” de habla de los sujetos educandos. Sin embargo, en el primer ejemplo, algunos estudiantes afirman que ellos aprendieron la pronunciación de “fe” en casa, en la región. Por tanto, esta variedad no parece ser el resultado del aprendizaje de la segunda lengua, ni “error”, sino una variante aprendida en forma natural en la infancia. Entonces, esto hace suponer que la concepción del “error” como interlengua individual de los estudiantes es un fenómeno de interlengua social de la región.

Esto indica que la docente percibe la variación fonética a un nivel regional como problema de pronunciación. La entiende como “error” y le cuestiona en un afán de cambio. Ahora, aquí surge la pregunta ¿Qué implicancias tiene el insistir el cambio de pronunciación de “fe” por la pronunciación “correcta” “fue” en un contexto cultural que los hablantes tiene como variación regional la lengua castellana?. La respuesta surge, el cuestionamiento de la variación regional de la lengua como “error” no tiene sentido; sólo significa imponer unos valores lingüísticos y culturales de otro contexto para asimilarlo a los hablantes hacia los supuestos del “buen uso” de la lengua del sector dominante. En términos de Bourdieu, esto significa un ejercicio de violencia simbólica, una forma de imponer una arbitrariedad cultural a un grupo cultural que no reconoce como suyos los valores, pero se inculca tales usos con fines de enseñanza para que los aprendices reconozcan como “superiores” y lo suyo como “error”. Es decir, “la imposición de la cultura dominante [que] establece unas jerarquías y enmascara la realidad de las relaciones sociales” (Subirats 1996: 9).

Otros autores denominan a esta variante, el “castellano andino”. Al respecto, muchos investigadores se preocuparon de la variación del castellano en la zona andina, como en el caso del Perú: Escobar 1978, Cerrón-Palomino 1977a y por último, Julca afirma que ésta “se constituye como una variedad del castellano regional andino, que tiene características peculiares que se explican como el resultado de la influencia que el quechua ha ejercido sobre la variedad del castellano rural andino” (2000: 86).

En Bolivia estudiaron este tema: Mendoza 1986, Michenot 1985, Guarachi 1996 y otros, que también encontraron diferentes tipos de variación de la lengua castellana, por efecto del contacto lingüístico con las lenguas andinas.

En resumen, la percepción del habla del otro de parte de las docentes en el aula, respecto al castellano bilingüe de los estudiantes, no difiere sustancialmente debido al tipo de formación profesional, a la experiencia de trabajo y las expectativas que tienen con relación al área. En este sentido, en el A2, la docente percibe el habla de los estudiantes como “error” y las interferencias como déficit de aprendizaje de los estudiantes en la segunda lengua (castellana). Además, para cuestionar el habla bilingüe, la docente se apoya en los prejuicios lingüísticos que tiene la sociedad, entonces induce los sujetos educandos a adaptarse a ello para mejorar el castellano. En otros términos, ella asume una posición cultural dominante de la lengua castellana, desde la cual juzga, valora e induce a los estudiantes implícitamente a legitimar el poder simbólico de la variante social prestigiosa y para que se subordinen a ello sin cuestionar. Es decir, la docente en el afán de enseñar los valores prestigiosos del castellano por medio del enfoque normativo ejerce la violencia simbólica como una

forma de enseñanza natural a los sujetos educandos; pero va en desmedro y deslegitimación de la cultura de los estudiantes bilingües. La docente del A3 concibe las interferencias lingüísticas de los estudiantes como efecto de la influencia cultural y cuestiona dicha interferencia como un “nivel bajo” del habla castellana, pero no lo atribuye a la falta de aprendizaje de la lengua.

2.1.3 Estilos de enseñanza

Las voces de las docentes no sólo se refieren a las formas de entender la cultura y el lenguaje de los estudiantes, sino también se reflejan en los modos de enseñanza que adoptan las docentes en el área de lenguaje, donde manifiestan sus expectativas y experiencias para concretar la enseñanza. Los estilos de enseñanza en el aula se entienden como una serie de procedimientos que se emplean para llevar a cabo una acción educativa. En esta parte se describirá algunas estrategias que aplican las docentes en la enseñanza de lenguaje, así como la asignación de temas y la búsqueda de participación que exige cada una de ellas.

2.1.3.1 Asignación de temas

La asignación de temas es una de las estrategias de enseñanza de lenguaje que adoptan las docentes para que los estudiantes expongan temas en el aula. Es decir, es una forma de distribuir contenidos a cada grupo de estudiantes para que expongan en horas de lenguaje.

Al inicio del semestre, las docentes organizan a los estudiantes en grupos de 5 a 6 en todos los paralelos para desarrollar los contenidos del área de lenguaje. En este sentido, los estudiantes tienen que asumir la responsabilidad de desarrollar los temas y la docente asume el rol de evaluadora en el aula.

En el A1, la docente inicialmente utiliza las estrategias del texto “oficial” de lenguaje⁴⁴ para desarrollar los contenidos curriculares de lenguaje I. En una situación de clase, la docente exige que los estudiantes tengan su propio texto para trabajar en el aula y fuera de ella, por ejemplo:

La docente grita: “¡Apúrense chicos!. A ver, atiendan chicos, desde hoy hemos empezado en lenguaje” Al poco rato dijo: “Todos deberían tener su libro, abran la página 26 a 30; los que no tienen pueden agruparse al que tiene el libro. Tienen 15 a 20 minutos para leer. Si tienen alguna duda, me llaman”. (CC-20-08-02: 48,1°D)

⁴⁴ Texto de lenguaje, que lleva por título: **Lenguaje I sociolingüística y pragmática. P. profesionalización**, escrito por Melita del Carpio Soriano y Lidia Coca. Instituto Normal Superior Católica “Sedes Sapientiae” Departamento de educación a distancia. s/f. ed. studio Cbba.

Como se ve, la estrategia de enseñanza de lenguaje que emplea la docente está basada en el texto “oficial” de lenguaje y desarrolla de la siguiente manera:

La clase se inicia con la lectura de un fragmento textual que contiene al interior del texto “oficial” y que se refiere al tema de cultura y lenguaje. Luego, la docente pone en discusión la comprensión de lectura sobre la base de las preguntas que sugiere el texto. Finalmente, la docente sugiere a los educandos que escriban una síntesis del tema como tarea para la próxima clase e indica que el trabajo de la tarea se insertará en la carpeta de evaluación de cada estudiante. (CC-20-08-02: 48, 1°D)

Esta estrategia de trabajo basado en un texto “oficial” en el aula tiene una doble connotación. Por un lado, reporta cierto beneficio a los estudiantes, puesto que los educandos leen el contenido en forma individual, en presencia de la docente y elaboran la síntesis del tema en las clases. En este sentido, dicha práctica probablemente favorece la comprensión de la lectura y la práctica de la escritura en el aula. Por otro lado, el trabajar con el texto “oficial” implica para la docente una forma de subordinarse a las actividades y contenidos que sugiere el texto, con pocas posibilidades de variar la metodología, puesto que los estudiantes tienen el texto y siguen la secuencia lógica de la estrategia del texto.

Después de haber trabajado con la metodología del texto “oficial” de lenguaje por espacio de un mes y más, la docente adopta la asignación de temas del área a diferentes grupos, como por ejemplo:

La docente dijo: “Bueno, quiero cambiar la modalidad de trabajo: Vamos a dividirnos en 8 grupos: Lo que pasa, los temas son amplios, busquen contenidos de la biblioteca para ampliar el tema que estoy dando. Los grupos van a ser de 6 y no más. En una hojita me pasan sus nombres”. (CC-24-10- 02: 54, 1° C)

En este ejemplo, la docente organiza grupos para la exposición de temas, pero siguiendo la estrategia del texto “oficial” de lenguaje en el aula. En este sentido, el texto se convierte en un mecanismo de control de la propia docente, crea dependencia en lo técnico, porque la profesora no tiene opción de investigar otros materiales y ella se convierte en técnica sumisa que sólo ejecuta las instrucciones del manual del texto, sin poner en juego su potencialidad creativa y personal, tal como afirma Giroux: “los materiales controlan la decisiones de los profesores, que por lo tanto no necesitan ejercitar un juicio razonado” (1990:44). Por otro lado, adoptar dicha estrategia implica, para la docente y los estudiantes, elegir el camino más fácil para desarrollar los contenidos, con menor esfuerzo de investigación. En este sentido, el trabajo con el texto “oficial” reduce a la docente y a los estudiantes a la repetición del conocimiento y estrategias elaboradas por otros autores.

En el A2, el estilo de enseñanza de lenguaje de la docente se centra en la asignación de temas. Es decir, la docente distribuye un listado de temas generales a grupos de

estudiantes para que desarrollen el contenido curricular del área durante el semestre y sugiriendo la bibliografía respectiva, como por ejemplo:

La docente ordenó: “1° Génesis del lenguaje, 2° Estructuración y reestructuración del lenguaje, 3° Pensamiento y lenguaje, 4° Motivación y significación del lenguaje, 5° Cognición y metacognición, 6° Detección y evaluación de los problemas de lenguaje, 7° Problemas de desarrollo del lenguaje, 8° Orientaciones didácticas para trabajar con los problemas del lenguaje”. (CC-22-10-02:22,2°B)

Los temas consignados son distribuidos a ocho grupos, con la finalidad de que cada grupo los desarrolle en orden correlativo durante el semestre (ver participación de los estudiantes).

Esta forma de asignación de temas a los estudiantes al inicio del semestre tiene por objetivo desarrollar la participación y adquisición de los conocimientos del área por parte de los educandos. Sin embargo, cuando se reflexiona sobre este punto nos parece poco productivo, puesto que la elaboración del tema se deja como tarea al libre criterio de los estudiantes. Esto implica dejar que los educandos repitan el conocimiento mínimo de la teoría. En este sentido, la tarea de la docente se reduce a presentar los temas como “conocimiento que consiste en hechos, normas, etc., presentados a los alumnos como datos objetivos a ser memorizados” Luykx 1998a:7). De esta manera, el ejemplo transcrito nos muestra que el conocimiento está concebido por la docente como objeto, como dato que requiere almacenamiento desde la bibliografía y no está pensado específicamente para construir en un espacio de interacción social, de debate entre estudiantes y con la guía de la docente.

Al mismo tiempo, la docente sugiere a los estudiantes las estrategias de trabajo en grupo o la forma de adquisición del conocimiento del tema por medio de la bibliografía respectiva. En la asignación de temas, la docente sugiere:

“Esquematicen el tema y trabajen juntos con el representante del grupo; después se sortean, hacen la lectura interpretativa del tema. La defensa es individual; entonces depende del grupo. Si el grupo se ha preparado mal, ya verá cada uno. La nota es individual”. (CC 14-08-02: 4, 1°A)

En este ejemplo, los pasos que sugiere la docente para el trabajo en grupo es interesantes, porque en grupo se puede discutir la comprensión de la lectura individual, pero cuando la docente sugiere sortearse el tema en subtítulos, implica que los educandos sólo leen su parte que le corresponde y no todo el tema para exponer. Esto deja entender que la asignación de temas y la estrategia de sortearse los subtemas conducen a los estudiantes hacia el aprendizaje teórico y de manera fragmentada (ver exposición de los estudiantes).

A este respecto, en el A3, la asignación de temas no se percibió directamente en el aula, pero se pudo observar la exposición de los estudiantes por grupos, lo que quiere

decir que la docente distribuyó anteriormente los temas para la exposición. Por otro lado, también la docente expuso algunos temas alternando con los estudiantes. Esto deja entender que la profesora intenta innovar relativamente las estrategias de enseñanza. En la entrevista personal, la docente confirmó la modalidad de enseñanza que aplicó en el aula.

Entonces, por ejemplo, para quinto tenemos la participación en el aula, tenemos cuaderno de ejercicio, tenemos repasos, tenemos exposiciones grupales, exposiciones individuales. (Ch.17-XI-02, A3)

En esta información aparecen dos tipos de exposición, una individual y otra grupal. Esta última no se percibió en el aula, pero supone que existió la asignación de temas por parte de la docente para que los estudiantes expongan los contenidos.

En resumen, se puede decir que el trabajo con el texto “oficial” en el A1 tiene doble función. Por un lado, parece que permite a los estudiantes desarrollar la comprensión de la lectura y la síntesis del tema en el aula. Por otro lado, el texto “oficial” parece que convierte en un mecanismo de control del conocimiento de la docente y de los estudiantes. Es decir, el texto como material de enseñanza poco o nada favorece la capacidad creativa e iniciativa de la docente, porque no permite poner en juego una serie de alternativas estratégicas para construir el conocimiento; además el texto proporciona seguridad a la docente, de manera que puede casi institucionalizar su poder-saber apoyada en un texto “oficial”; pero, quizá a la vez, es una opción que encuentra la docente por desempeñar su primer año de servicio en formación docente.

En el A2, la asignación de temas y sugerencia de trabajo en grupo es una actividad de rutina al inicio del semestre, pero también persigue fines de aprendizaje del conocimiento bibliográfico.

En el A3 aparecen dos tipos de estrategias expositivas, una desde los estudiantes y otra desde la docente, pero siguiendo la asignación de temas.

Entonces, la asignación de temas a los estudiantes para la exposición es similar en las tres aulas y está concebida como una estrategia de enseñanza para que los estudiantes participen oralmente y se apropien del conocimiento del área. En el fondo, las docentes otorgan un sentido de poder al conocimiento teórico, en esa perspectiva tienden a que los estudiantes reproduzcan en nombre del aprendizaje, como si el conocimiento existiera sólo en los libros y no en otras fuentes ni articularlo con los conocimientos del contexto.

2.1.3.2 Modelo de destrezas

El modelo de destrezas se entiende como un método de enseñanza de lenguaje, que tiende a desarrollar los componentes básicos de lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir en los educandos..

El modelo de destrezas está concebido por la docente del A2 como una serie de ejercicios de repetición continua del habla corregida. Esta visión de enseñanza coincide con el concepto del método de destrezas que “parte de la realización de ejercicios en la L2, de gramática, vocabulario, de la pronunciación, etc.” (MECyD 1997b:13).

El método de destrezas fue explicitado y valorado por parte de la docente como una estrategia efectiva de enseñanza del castellano. Esta práctica discursiva se observó en reiteradas situaciones de clase, como por ejemplo, cuando:

La docente dijo: **“Lo que me ha gustado aquí son las cuatro habilidades que ha salido: hablar, oír, leer y escribir; aunque la Reforma Educativa critica estas habilidades de destrezas”. En otro momento dijo: en la Reforma Educativa quiere que tomemos lo psicológico, el contexto del niño; la Reforma separa las destrezas como tradicionales, [la RE propone el enfoque comunicativo y no el modelo de destrezas] sin embargo, el niño va desarrollando las habilidades y tiene que hablar bien, escribir bien, oír bien, leer bien”.** (CC 11-07-02:38 2ºB)

En esta información, la docente asigna un valor positivo al modelo de destrezas, porque lo concibe como método que desarrolla las cuatro habilidades del lenguaje de manera “correcta”. Entonces, el desarrollo de las destrezas está asociado al uso “correcto” del castellano. Ésta es la postura pedagógica coherente con la visión cultural y lingüística que tiene la docente respecto a la enseñanza del castellano. Como consecuencia emerge la poca predisposición o resistencia al manejo del enfoque psicológico, teniendo en cuenta el habla del contexto del niño, como punto de partida para la enseñanza que sugiere la RE, porque dicho enfoque no busca el uso “correcto” en la segunda lengua, sino tiende hacia el desarrollo de la competencia comunicativa en los niños/as.

En otra ocasión, la docente induce a los estudiantes hacia la valoración del método de destrezas para enseñar la pronunciación “correcta” del castellano, como por ejemplo:

“Hablando de destrezas, primero es oír, hablar, leer y escribir. Ese juego de destrezas que sea sistemático en la pronunciación (...) fonemas y no jonemas, mesa y no misa. **Eso tiene que repetir miles de veces, millones de veces hasta que aprenda el alumno”.** (CC 16-07-02: 52,1ºB)

En este ejemplo, el modelo de destrezas aparece como estrategia de corrección de “errores” de pronunciación del hablante bilingüe. Es decir, el método de destrezas está concebido por la docente como herramienta de control para que el futuro docente busque suprimir las interferencias en los niños bilingües. Lo que quiere decir, enseñar

el sistema fonológico de la segunda lengua (castellano) se hace por medio de ejercicios de repetición frecuente hasta hacer distinguir los sonidos /f/ por /j/, /e/ por /i/. A este respecto, Willams y Burden sostienen que “el papel del profesor consiste principalmente en desarrollar buenos hábitos lingüísticos en sus alumnos, lo que se consigue principalmente con ejercicios estructurados, la memorización del diálogo o la repetición a coro de estructuras lingüísticas” (1999: 20). Este modelo desarrolla una determinada destreza de hablar, de escribir por medio de un estímulo de fuerza desde el docente/a y una respuesta mecánica de los aprendices hasta perfeccionar la habilidad. Esto implica que este método no induce al desarrollo productivo de la comunicación reflexiva en los niños.

En la entrevista individual, la docente confirma sobre la importancia del modelo de destrezas y su aplicación que hizo en el aula. Dijo en estos términos:

“Es como esas graderías que un poco respetando cómo aprende el niño una lengua más o menos, en ese sentido pues también en el aula he **empezado por la oralidad** ¿no cierto?. El **ejercicio constante, un ejercicio adecuado predominante en la oralidad**, un poco que **es lo que yo he hecho en este semestre**. ¿Te das cuenta? He incidido predominantemente en la oralidad”. (Ch 18-07-02, A2)

En esta opinión, la docente revela que ella aplica el método de destrezas en las aulas del INS y lo entiende como una práctica de “ejercitación constante en la oralidad”. Es decir, lo que la docente cuestiona el “error” y lo que corrige la pronunciación oral es la práctica del modelo de destrezas. En otros términos, con este principio metodológico, la docente mira el habla bilingüe como “incorrecta” y busca el lenguaje “ideal” en los estudiantes. Esto significa que la docente trabaja en el aula con la postura pedagógica, el método de destrezas, porque tienda desarrollar sólo las habilidades fonéticas en los sujetos educandos como un fin en la enseñanza de lenguaje.

El desarrollo de las destrezas de hablar “bien” tiene una doble connotación social y política. Por un lado, en términos de Foucault, conlleva un ejercicio de poder disciplinario en la enseñanza, puesto que controla y castiga las desviaciones de aprendizaje. Entonces, el poder busca un *habitus* lingüístico en los educandos. Por otro lado, los ejercicios de repetición, memorización del habla “correcta” en la forma oral, inducen a disciplinar la conciencia del sujeto educando para que reproduzca dicha habilidad con “eficiencia” y se someta a ella en el futuro.

Este modelo, basado en la psicología conductista, representa un aprendizaje mecánico en los estudiantes. Entonces, para la formación de los futuros docentes, la innovación pedagógica de la EIB representa el desafío de sustituir esta postura y construir el enfoque comunicativo textual y constructivista.

La asignación de un valor relevante al modelo de destrezas implica concebir la interferencia como un “problema cultural” y adquiere implícitamente un sentido de supresión y control de dicha interferencia por medio de un método rígido y tradicional, con el fin de trabajar el castellano “correcto” en el INS-EIB. Esto contribuye a la deslegitimación del habla bilingüe y, en términos de Bourdieu, significa distribución del capital cultural hegemónico a la sociedad diversa para la legitimación de las relaciones de poder.

2.1.3.3 Búsqueda de participación⁴⁵

En la enseñanza de lenguaje, las docentes buscan la participación de los estudiantes, especialmente en la práctica de expresión oral, a fin de que pierdan el miedo al hablar en público; por ello exigen a los educandos que pregunten, opinen sobre el tema que se desarrolla en el aula; pero en los estudiantes hay un cierto grado de abstención hacia una participación activa, la cual será abordada más adelante.

En esta parte se describirá cómo las docentes exigen la participación de los estudiantes en el aula y cuáles son las expectativas que tiene cada una de ellas respecto a la intervención oral de los estudiantes en el aula.

En el A1 emerge la búsqueda de participación como una necesidad metodológica, puesto que la docente, en una situación de clase, se dio cuenta de que ella había usado la palabra la mayor parte del tiempo de la clase y que los estudiantes se encontraban en silencio. Por tanto, la docente sugirió que sus interlocutores participen oralmente, especialmente sobre algunas dudas que tuviesen respecto a su aprendizaje, como por ejemplo:

“Lo que les he de pedir” (dijo la docente) “ es la comprensión **y no yo hable más, hablen más ustedes**”. (CC-21-08- 02: 50, 1° C)

Cuando los estudiantes terminaron la exposición de un tema, la docente preguntó: “¿Por qué se dice que lengua es familiar? **Si no preguntan yo les pregunto**, ¿Qué relación hay entre fonemas y grafemas?”. (CC-4-11-02: 57, 1° C)

En el primer ejemplo, la docente está exigiendo que los estudiantes participen hablando más tiempo en las clases; quizá por razones metodológicas busca que haya preguntas y discusión sobre el tema. Esto significa que la profesora está percibiendo que los interlocutores no intervienen oralmente de manera activa y espontánea y, como consecuencia, ella insiste la participación para que la clase sea más dinámica.

⁴⁵ El término de participación implica toma de decisión de los sujetos educandos en su propia acción educativa, planificación, implementación curricular. Pero en esta parte, según los datos, se entiende como intervención oral en el aula por parte de los estudiantes, ya sea preguntando o aportando con criterios para la discusión del tema.

En el segundo ejemplo, la preocupación de la docente es más directa sobre la falta de participación de los estudiantes, puesto que ella busca que los educandos intervengan oralmente, ya sea preguntando, o respondiendo sobre el tema aprendido. En otros términos, la docente está cuestionando el silencio, el hermetismo de los estudiantes en el aula. Parece que este silencio fuera un factor cultural, como una de las “voces internas” construidas en la historia colectiva y puede representar para los estudiantes un signo de “respeto” al otro, el no inmiscuirse en asuntos del otro, o una forma de participación sólo escuchando. Esta conducta de silencio también fue abordada en un estudio etnográfico en el INS de Warisata, en el que los estudiantes fueron etiquetados por el docente como sujetos “callados”, “tímidos”, lo cual “se expresa en momentos determinados: [...] en la memorización y los “silencios” dentro de la clase” (Alcón 2001:73). En este sentido, las voces culturales de los sujetos educandos no se toman en cuenta en la enseñanza como alternativa de participación, porque el silencio es una forma de comunicación y de comportamiento del sujeto en el aula.

Por otro lado, la insistencia en la participación indica que hay necesidad de cambiar el tipo de aprendizaje, anteriormente denominado “aprendizaje receptivo”. Esto supone que la docente está buscando la participación desde la lógica de la RE, como si toda participación fuera aprendizaje. En ese sentido, la educadora no está considerando el silencio como voz interna de los estudiantes, como factor cultural, que implica que la presencia del sujeto educando en el aula significa participación, aunque no intervenga oralmente.

En cambio, en el A2, la docente busca insistentemente que los estudiantes opinen o pregunten sobre algunas dudas que tuviesen respecto al tema. Es decir, la profesora tiene la intención de dialogar con los jóvenes, pero esta intención a veces no se cumple, debido a que algunos estudiantes fueron silenciados por la docente en otras situaciones de clase ya sea por sus “errores”, o “incoherencias” de lenguaje. En ese contexto, la búsqueda de participación parece contradictoria.

En una situación de aula, por ejemplo:

La docente dijo: **“Una señorita que no ha dicho nada**, ¿puedes decir con respecto a lo que dijeron o explicaron tus compañeros?. Vamos a dar oportunidad a las señoritas (...). (CC-28-10-02:24, 2°A)

En otra ocasión la docente percibió el silencio y dijo: “Están soñando. No han dormido. Yo voy a calificar, así clarito, **han participado 4 personas hasta ahora**. Tiene que haber coherencia en lo que dicen”. (CC-11-11- 02:37,2°A)

En el primer ejemplo, la docente plantea el problema de género, cuestiona el silencio de las señoritas y exige que intervengan oralmente sobre lo que su compañero ha explicado en el aula. Aquí, la intención de la docente salta a claras, que las señoritas

tengan las mismas opciones de los varones de participar en el aula, pero por las relaciones tensas que se mantienen con la docente o por cuestiones culturales, las mujeres estructuran el silencio en el aula (ver exclusión de voces).

En este sentido, la exigencia de participación se reduce a la reproducción del conocimiento en el aula, porque los educandos sólo tienden a rememorar lo aprendido o preguntar sobre alguna duda y no se busca una opinión propia o una crítica diferente al punto.

En el segundo ejemplo, la docente percibe el silencio de la mayoría de los estudiantes, entonces los amenaza, los condiciona por medio de la calificación. En este sentido, la docente está entiendo el silencio como un factor negativo, un ineficiente aprendizaje de los sujetos educandos. Por tanto, la falta de participación en el aula es un signo revelador de un silencio estructurado, una forma de resistencia por la que optan los estudiantes ante el ejercicio de poder de la docente. Entonces, la exigencia de participación por parte de la docente parece incoherente, ya que ella, en la práctica, interrumpe e invalida las voces de los educandos (ver interrupción de la exposición).

En el A3, por otra parte, la búsqueda de participación desde la docente está orientada hacia la evaluación de la comprensión del tema, a fin de que pregunten sobre las dudas que tuviesen respecto a sus aprendizajes, por ejemplo:

La docente preguntó “**¿Alguna otra pregunta?, tienen que preguntar (...), me tienen que preguntar de lo que han apuntado.** Sólo han visto la guía del lenguaje”. (CC-24-09-02:66,5°B)

Al momento de exponer el tema, la docente exigió la participación de los jóvenes utilizando frecuentemente estas preguntas: ¿Alguna otra pregunta?, ¿han entendido?. Cuando no había preguntas de parte de los estudiantes, ella pasaba a otro punto o terminaba el tema. Sin embargo, en otras situaciones de clase, como en el ejemplo transcrito, la docente está insistiendo en que los estudiantes participen preguntando sobre lo que han apuntado o lo que no han entendido. Esto significa que la insistencia en la participación está dirigido al reforzamiento del tema y no tanto hacia la reflexión de otros temas o la crítica, o la posibilidad de elaborar respecto a ese tema.

La exigencia de participación de los estudiantes en el proceso áulico es algo parecido en las tres docentes de lenguaje, puesto que ellas buscan mayor discusión en las clases. Si se cumpliera esta expectativa, en la que los estudiantes participasen de manera espontánea, la clase se convertiría en una práctica de reflexión y de debate sobre diferentes temas. En este sentido, poco o nada se avanza hacia la perspectiva crítica de los educandos.

En resumen, en el A1, la búsqueda de participación está concebida en términos de evocación de conocimiento y comprensión del tema por parte de los estudiantes. En cambio. En el A2, la exigencia de participación no sólo busca la evocación del conocimiento mediante las preguntas por parte de los estudiantes, sino que la docente espera una opinión, una reflexión sobre otros temas, aunque esta intención no se cumple, porque los estudiantes prefieren estructurar el silencio para no sufrir la invalidación de sus voces. En el A3, la búsqueda de participación, al igual que en el primer caso, se reduce a una mera reproducción de conocimientos desarrollados en el aula por parte de los estudiantes, porque la docente espera que los futuros educadores pregunten sobre sus dudas en las clases de lenguaje.

En este acápite de las voces de los sujetos educadores se revela que la docente del A2 prioriza los contenidos de fonología y sintaxis para trabajar las interferencias de los estudiantes bilingües. A su vez, los sujetos educadores privilegian los valores culturales de la sociedad dominante como si fueran los únicos para imponer el modelo del habla ideal, apoyándose en la norma gramatical que responde a una visión cultural hegemónica, a fin de que los sujetos educandos asimilen y se adapten a los estilos de hablar de la gente “educada”. Bajo esta acción se reproduce la violencia simbólica, como una forma de anular la visión cultural de los estudiantes bilingües y, de reproducir el capital cultural del sector privilegiado. Como consecuencia, se legitima las relaciones de poder. En la segunda parte, se revela la adopción de las formas de asignación de temas, la aplicación del modelo de destrezas en el aula para buscar el *habitus* lingüístico en la pronunciación y la búsqueda de participación oral de los sujetos educandos en el aula, significa un intento de acercamiento a las formas de enseñanza que sugiere la RE.

2.2 Las voces de las docentes y los estudiantes

En este acápite se analizan las categorías denominadas las voces de las docentes y estudiantes, entendidas en términos de voces “internas”⁴⁶ en la enseñanza de lenguaje. En la primera parte se describe los posicionamientos identitarios de los sujetos de aula. En la segunda, se describe los ejercicios de poder que despliegan las docentes en términos de técnicas disciplinarias y la resistencia silenciosa que adoptan los estudiantes ante ello y, finalmente, los juegos de poder en situaciones de afronte entre docente y estudiantes que se generan en la enseñanza de lenguaje.

⁴⁶ Voces “internas” se refieren a un conjunto de significados culturales construidos en la historia familiar, la comunidad, la escuela, el colegio y las instituciones educativas superiores, con los cuales los sujetos leen el mundo y se relacionan con los otros de manera diferente.

2.2.1 El posicionamiento identitario

La identidad se entiende como un proceso de construcción social, una especie de transacción entre el “hetero y auto-reconocimiento”⁴⁷ de los sujetos en interacción. En la enseñanza de lenguaje han emergido cierto tipo de posicionamientos culturales y lingüísticos de los sujetos educadores y estudiantes. En otros términos, aparecieron conductas verbales cargadas de signos de distinción, por ciertos rasgos simbólicos que caracterizan a los sujetos de aula.

Las percepciones sobre el otro, como diferente, emergen a partir de las voces “internas” de los actores, con las cuales entran en juego y se posicionan en la dinámica del aula.

A continuación se examina algunos de los elementos más perceptibles, como la identidad cultural y lingüística de las docentes y estudiantes, a fin de entender las implicancias de los posicionamientos identitarios que asumen las docentes y cómo los estudiantes construyen su identidad cultural y lingüística en la enseñanza de lenguaje de formación docente de EIB.

2.2.1.1 Identidad cultural

La identidad cultural en esta parte se entiende como la forma de distinguirse entre las docentes y los estudiantes, en base a ciertos rasgos simbólicos e históricos. Esta característica de los sujetos define la pertenencia a un cierto grupo cultural distinto del otro. A partir de esta diferencia los sujetos leen y construyen significados diferentes respecto al otro.

La docente del A1, en una situación de enseñanza, se identifica como sujeto cultural quechua de manera explícita, como se evidencia en el siguiente ejemplo:

La docente preguntó: ¿Qué identidad tienen ustedes? ¿Qué lengua hablan? Ejemplo **yo soy quechua**, todos provenimos de una cultura”. Uno de los estudiantes respondió: “yo también soy quechua”. (CC-20-08- 02: 48, 1° D)

Esta información nos muestra que la identidad cultural de la docente se define por el uso de la lengua quechua y ella aparece como integrante de dicho grupo. En este sentido, el signo distintivo de las personas se define por el elemento simbólico de la lengua que marca la pertenencia a una determinada cultura. De esta manera, la docente da opción al posicionamiento de identidad cultural de los estudiantes e implícitamente induce a los jóvenes hacia la construcción de su identidad cultural quechua para que estén conscientes de su pertenencia a su grupo cultural.

⁴⁷ Ver Giménez s/f.:4

Por otro lado, los estudiantes del A1 muestran sus voces identitarias como sujetos distintos de su origen cultural indígena. En una situación de evento de aula, un estudiante al exponer el tema de cultura y lengua, dijo:

“Los españoles **traeron** la lengua y nos enseñaron, era lógico, porque **los indígenas eran inferiores que no sabían leer**. Gracias a los españoles hablamos el castellano”. (CC-5-11- 02: 58, 1° D)

En este ejemplo, el estudiante implícitamente se excluye del grupo indígena, a pesar de que él mismo es de esa extracción cultural y asume su carga afectiva otorgando un sentido de valor “superior” a la cultura española, a quienes considera como portadores de saberes “superiores” y etiqueta a los indígenas como “inferiores”. Ésta es una concepción cultural construida en la historia, en las relaciones culturales, en la escuela y el colegio. A este respecto, Patzi sostiene que “la concepción occidental [...] afirma que la racionalización impone la destrucción de los vínculos sociales, de los sentimientos, de las costumbres y de las creencias llamadas tradicionales” (2000: 150). Esta forma de representación de valores y *habitus* occidentales, en sí legitiman la reproducción del poder de la violencia simbólica del colonizador como un reconocimiento de la “superioridad” cultural del occidente en relación con los indígenas.

Esto significa que las voces de los estudiantes están construidas en la historia colectiva de homogeneización cultural, por ello leen las relaciones culturales asimétricas como normales en el aula de lenguaje y asumen la exclusión de su origen como efecto de la inculcación de una historia colonial diferente de su realidad cultural. Entonces, la institución de EIB, a partir de una sutil legitimación de valores y saberes del colonizador, refuerza el ejercicio de la violencia simbólica en nombre del aprendizaje de la cultura universal.

En otra ocasión, cuando se comentó sobre el tema del “año nuevo andino” que se había recordado el 21 de junio en el INS, en la clase de lenguaje emergió el siguiente comentario:

Un estudiante dijo: “**Me parece vulgar el saludo al día del sol**, para mí es pérdida de tiempo. **Yo no creo en eso y que no podemos aceptar**”. La docente dijo: “la cultura llevamos en nuestras raíces, a mí también me parece pérdida de tiempo”. El estudiante dijo: “en vez de eso deberíamos mejorar en aprender otras cosas, aquí no hay cambio, el 100 % yo no creo”. La docente dijo: “te respetamos tu opinión, Germán, pero ¿no crees que debería respetarse lo que piensan ellos? Es malo para ti”. El estudiante respondió: “hay un dicho grande de un filósofo, **Bolivia nunca va a crecer, porque siempre está regresando atrás, se va a quedar, se va a estancar**”. La docente dijo: “**Esto hay que revisar**”. (CC-23-08- 02: 51, 1° B)

En este ejemplo, el estudiante cuestiona la cosmovisión cultural de los indígenas y las prácticas culturales realizadas en el INS y se posiciona como sujeto identitario excluyente del grupo cultural de donde él proviene, Esto nos indica que el educando

tiene una identidad ideologizada y aún con un pensamiento colonizado como efecto de la violencia simbólica ejercida por el sistema educativo de manera disimulada en desmedro de los indígenas y con este *habitus* occidental lee la realidad cultural de su pasado y la diversidad del INS como algo negativo. Este posicionamiento tiene que ver con la afirmación de Patzi: “Así se ha ido trabajando en el alma indígena para que ésta se adscriba o se integre conforme a los *habitus* de la cultura blancoide o según un modelo cultural arbitrariamente creado por la clase dominante” (Ibid). En la interacción, la docente se posiciona también como sujeto identitario excluyente del grupo indígena, pues no siente ni comparte plenamente con la creencia de dicho grupo. Ahora bien, si comparamos la posición anterior (de ser quechua) con esta última (en la que se excluye), la docente no tiene una identidad definida en términos de pertenencia a un grupo cultural específico. Esto nos deja entender que la docente lleva una identidad aculturizada y sólo comparte la lengua y no las costumbres del grupo quechua para asumir una posición. No podría, entonces reflexionar sobre este punto en el aula.

En el A2, la docente muestra su identidad cultural de manera implícita y no de forma abierta, sino encubierta por un sistema cultural que hace aparecer como natural la dominación. Bajo la apariencia de una supuesta neutralidad, la docente muestra su posicionamiento identitario en su discurso y en sus actitudes de etiquetación al otro. Es decir, la docente se identifica culturalmente diferente en relación con los indígenas por el uso de la lengua y por la forma de pensar; por esta razón, ella se excluye y los etiqueta a los indígenas como sujetos diferentes, como por ejemplo:

En una situación de clase, al referirse a la bibliografía de F. Gutiérrez, la docente dijo: **Es admirable que un indígena escriba y sus libros son una belleza (...)**. En ese instante, un estudiante que estaba a mi lado, en voz baja dijo: “Yo soy boliviano”. La docente no logró escuchar. (CC 16-07-02: 49.2°C)

En este ejemplo, la docente implícitamente aparece con una identidad excluyente del grupo indígena y etiqueta al otro como sujeto originario⁴⁸ en una forma irónica. Por un lado, otorga un sentido peyorativo al autor, cuando dice: “Es admirable que un indígena escriba” y por otro como positivo por su obra; debido a ello el estudiante se posiciona como sujeto boliviano y no como indígena.

Aquí se deduce que la docente está tomando en cuenta, como elemento distintivo, el uso de la lengua, ya que ella es hablante castellano-quechua y el otro es aimara-castellano y a la vez, quizá ella tiene en cuenta las características físicas del otro para identificarla como diferente. Foucault denomina estos posicionamientos identitarios de

⁴⁸ Nativo y originario de las tierras precolombinas.

exclusión y los modos de objetivación del sujeto como “prácticas divisorias” en las que “el sujeto está dividido tanto en su interior como dividido de los otros” (s/f. 3). En este sentido, el sujeto no está exento de la objetivación de los otros, esto significa que estamos identificados desde los otros y desde nosotros mismos como diferentes.

Por otro lado, volviendo al ejemplo anterior, el estudiante se posiciona como sujeto boliviano subvirtiendo la categoría indígena, aunque siendo él de esa raíz cultural. Esto significa que el estudiante concibe la noción indígena como categoría negativa o peyorativa y debido a ello elige la identidad boliviana, como efecto de los mecanismos de integración del sujeto indígena en la concepción occidental. En esta perspectiva, las voces de los educandos están ideologizadas desde la escuela y la sociedad para desclasarse de su origen y excluir a su grupo, como diferente e inferior. A este respecto, sería interesante rastrear en futuras investigaciones el fenómeno de identidad de ciudadanía de los estudiantes.

Lo anterior implica que hay relaciones excluyentes entre la cultura dominante y la subordinada, porque la docente asume su posicionamiento cultural urbana e integracionista de las diversas nacionalidades. Es decir, “la integración ocurre en el plano subjetivo, en la imposición de la creencia de que estas diferenciaciones sean consideradas como naturales, esto es: [una forma] de la dominación” (Ibid). Esta compleja realidad se polariza en la relación de docentes y estudiantes, procedentes de grupos culturales distintos, como resultado de las voces históricas internalizadas en contextos culturalmente diferentes y aún está vigente en la relación de aula de lenguaje del INS.

En otra situación de aula, la docente revela su marca cultural al hacer un comentario sobre el periódico “Ñawpaqman” (hacia adelante), ella mostró a los estudiantes la portada del periódico con la figura indígena y dijo:

“Este es un instrumento político campesinuspaqta, **documento polítikun paykunaqta, kay politican armanku jina kanmancha** (*Este periódico es documento político de los campesinos, esta política puede ser su arma*), este instrumento político, tiene mensaje, kay runa jatun yuyayniyuq kanman imaynamanta yuyachiq, (*este hombre puede ser el líder*). [La docente está comentando a los estudiantes sobre la imagen de un sujeto indígena con su azadón que se encuentra en la tapa del periódico, para que los educandos entiendan el mensaje] **Esto incita a una subversión. Es terrible el mensaje, muy fuerte, hay que cuidar esto** en la institución, **armonizar a través de la interculturalidad. La EIB de repente es el sentir de la gente, no les va a favorecer al Espíritu Santo, pero también hay que cuidar esto (...)**”. (CC-07-11- 02:35 2° B)

En este ejemplo, la marca cultural de la docente salta a la vista, puesto que su posición identitaria excluyente del grupo indígena hace ver como algo extraño las posiciones ideológicas de los indígenas, y hasta advierte el mensaje del periódico como algo subversivo. En este afán, la docente entiende la interculturalidad como

ideología intermedia, conciliadora entre el pensamiento cristiano y la posición de los indígenas, pero ella aún duda de las perspectivas de la EIB, cuando dice: “La EIB de repente es el sentir de la gente”. En ese sentido, ella no define la EIB como una necesidad y alternativa para la reivindicación de los pueblos indígenas y, a la vez, cree que es contraria a la religión cristiana, por lo mismo advierte el cuidado del “Espíritu Santo”. Esto es posicionamiento ideológico de la docente, porque pone en juego dos ideologías la EIB frente al cristianismo. Esto deja entender que la docente asume la defensa de su identidad cultural cristiana e induce a los estudiantes implícitamente a conservar dicha ideología dominante en un INS-EIB.

Sin embargo, según el DCB de formación docente, la EIB en los INS está orientado a responder a las necesidades de la población indígena: es decir, en la formación docente tiene que desarrollarse la práctica de “valores y conductas de acuerdo a la lógica y cosmovisión de las sociedades del país, desarrollando actitudes de respeto y comprensión hacia las diferencias” (MECyD 1998:10). La posición identitaria de la docente difiere con estas perspectivas de la EIB, puesto que no aclara la visión, la misión y acción del futuro docente.

En resumen, en el A1, la docente se identifica a partir del uso de la lengua originaria como sujeto cultural diferente. En esta perspectiva la profesora influye en la construcción de la identidad cultural quechua en los estudiantes, aunque ella no se identifica en cuestiones de creencias culturales del indígena. Esto significa que la docente no tiene identidad definida en términos de pertenencia cultural y quizá ella ve como normal la relación cultural asimétrica en el aula. En la misma dirección, los estudiantes del A1 también se posicionan como sujetos que se excluyen de su grupo cultural y legitimizan el poder colonizador como efecto de la violencia simbólica en la educación. Mientras en el A2, la docente también usa su identidad cultural como signo distintivo no indígena. Es decir, utiliza su marca cultural como recurso para etiquetar al otro como diferente y, a la vez, ella se autoidentifica implícitamente como miembro de la cultura dominante. Esta posición identitaria de la docente influye en la construcción de identidad de ciudadanía en algunos estudiantes, quienes aún siendo de raíz indígena no reafirman su identidad indígena para rescatar e implementar la EIB en el aula. Es decir, aún se forman futuros docentes academicistas que miran desde afuera a su grupo como ajeno y extraño y no asumen lo suyo como fuente de conocimiento. Esto deja entender que la tendencia cultural y las actitudes de las docentes implícitamente inducen hacia la asimilación del grupo indígena en la sociedad. La convicción de servicio de los futuros docentes a los pueblos indígenas se desvirtúa, se desmarca en función de una visión diferente que adoptan las docentes y como

consecuencia, los estudiantes no asumen su futuro compromiso con los pueblos indígenas en un INS-EIB.

2.2.1.2 Identidad lingüística

El uso de la lengua es un rasgo distintivo que marca la identidad simbólica del sujeto. Es lo que define la pertenencia de uno hacia un determinado grupo cultural lingüísticamente diferente a otros. Es decir, “el lenguaje hablado es una parte importante de las identidades de quienes lo usan. Las variantes en la forma de hablar constituyen un hecho universal en el marco de la vida social” (Cazden 1991:13). Entonces, las variantes lingüísticas son elementos distintivos de los sujetos, con los cuales los hablantes establecen la comunicación unos a otros.

La identidad lingüística, en esta parte, se entiende como un cierto tipo de posicionamiento de lealtad lingüística de los sujetos de aula hacia su lengua o a su variante social del castellano. A continuación se describe la posición identitaria lingüística de la docente y las formas de identidad lingüística de los estudiantes.

En el A2, la docente implícitamente se incluye al grupo cultural que usa la variante social estándar de la lengua castellana, y a la vez, se excluye de los otros por ciertas características lingüísticamente diferentes. Por otro lado, los estudiantes asumen sus posiciones identitarias lingüísticas respecto al uso del castellano.

En otros términos, la docente muestra su rasgo identitario en forma de cierto afecto o lealtad lingüística hacia la variante social prestigiosa del castellano. Este elemento distintivo viene de la tradición cultural e histórica que liga a ella como miembro de la cultura castellana (comunicación verbal) y valora dicho sistema de comunicación como ideal. A partir de esta marca identitaria, la docente mira a los quechuas y aymara hablantes como sujetos lingüísticamente distintos y negativos en la cultura dominante, como por ejemplo:

“¿Por qué ese error de “misa” en vez de “mesa” en los quechuas y aimaras?”. (CC 14-08-02: 3, 2ºA)

La docente preguntó **¿Por qué crees que los quechua hablantes tienen dificultades fonológicas al hablar en castellano ej.: fi en lugar de (fue), jonema, (fonema), piso (peso).** ¿Por qué hay esos errores? No sé si serán errores, nosotros decimos error en el bilingüe. Hemos visto, **tiene que haber una razón lingüística**”. (CC 26-09-02:21,2ºB)

En estos ejemplos, la docente en el afán de enseñar el castellano ideal, implícitamente muestra su posición identitaria lingüística excluyente del grupo quechua hablante. Ella aparece como hablante nativa del castellano; a partir de esta diferencia etiqueta a los quechuas como sujetos “motosos” en el habla castellana. Esta etiquetación está cargada de ideología lingüística que busca “la deificación del español como lengua

legítima a través de la cual las personas y los grupos sociales se jerarquizan, se distinguen, compiten y crean estructuras de dominación” (García 2000: 61).

Por otro lado, la docente está cuestionando la interferencia fonética del quechua hablante como una forma de “error”. Esta etiquetación de la profesora está implícitamente buscando la construcción de la identidad lingüística en los sujetos educandos, estas “divisiones y objetivaciones se llevan a cabo tanto en el interior del sujeto como entre el sujeto y los demás” (Ball 1994: 8). De esta manera, los posicionamientos lingüísticos generan subjetividades distintas y calan en la conciencia de los sujetos una identidad de diferencia cultural. Lo que quiere decir que la docente, implícitamente, al etiquetar a los quechua hablantes, está induciéndolos a la construcción de una identidad lingüística, en términos negativos, generando una marca cultural desvalorizada en los estudiantes bilingües. Es decir, en la forma en que se estigmatiza el habla bilingüe (q-c) de los estudiantes se está incidiendo negativamente en la construcción de una autoimagen positiva en los jóvenes, lo que quiere decir que el sujeto educando está internalizando que su variante social “es despreciada y considerada poco valiosa, por consiguiente construirá una identidad personal y de pertenencia social desvalorizada” (Galdames et.al s/f: 9).

En otra ocasión, la docente muestra su posición identitaria como hablante nativa del castellano; desde esa perspectiva, mira el habla castellana de los quechua hablantes como diferente.

La docente preguntó a los estudiantes: **¿Por qué creen que los quechua hablantes tienen dificultad al pronunciar en castellano** los siguientes términos: jonema, misa, ferza, explica cada uno de ellos. **Ustedes dicen: ferza acá ¿Tienen conciencia lingüística?**”. (CC-25-09-02:19, 2°A)

En este caso, al igual que en el ejemplo anterior, la docente asume su posición identitaria excluyente del grupo quechua. A partir de ello, identifica a los quechua hablantes como miembros de otra cultura con características de motosidad en la lengua castellana, a la vez, en dicho ejemplo involucra a los estudiantes en ese grupo específico. Es decir, la docente busca que cada uno de los estudiantes tome conciencia de su habla bilingüe para mejorar el uso del castellano. Pero esta intención, en el fondo, significa la relación de poder de tipo cultural para que los estudiantes se identifiquen como sujetos bilingües motosos. En este posicionamiento identitario de la docente emergen “las múltiples gradaciones escalonadas de posicionamiento en el ejercicio del capital lingüístico legítimo y las variadas distinciones con las que cada fracción de enclausamiento busca reafirmar su posición cultural” (Ibid 2000: 61). Es decir, hay cierto distanciamiento de la profesora por la carga valorativa que otorga al otro grupo, la desvalorización y estigmatización del uso lingüístico de los quechuas.

Esto hace suponer que hay una relación de conflicto cultural entre dos grupos confrontados históricamente, entre el castellano hablante y los hablantes de lengua quechua. En esta relación polarizada “la identidad de un actor social emerge y se afirma sólo en la confrontación con otras identidades en el proceso de interacción social, la cual frecuentemente implica relación desigual y, por ende luchas y contradicciones” (Gimenez s/f:4). Entonces, la identidad lingüística emerge en una relación de confrontación entre sujetos culturalmente diferentes, como el caso de la docente y estudiantes en la enseñanza de lenguaje.

Este posicionamiento de la docente no sólo tiene que ver con la cuestión de enseñar la diferencia lingüística entre el quechua y el castellano, sino que detrás de esta exclusión de los quechua hablantes está el signo de identidad de poder-saber de la docente que implícitamente jerarquiza su saber e induce a reproducir el capital cultural legitimado de la sociedad dominante en el aula.

En la entrevista personal, la docente ratifica su posición lingüística excluyente con respecto de los quechua hablantes, a quienes considera de la siguiente manera:

“Aquí es que he encontrado la [diferencia] y es no más pues, **porque el quechua hablante no distingue plenamente estos sonidos** la /e/ abierta y la /o/ abierta. Repito, eh a través del oído a través del sistema fonológico no distingue”. (Ch.18-07-02, A2)

La docente confirma que los quechua hablantes son sujetos distintos debido al sistema fonológico que tienen, en relación con los hablantes nativos del castellano, especialmente por la pronunciación de los sonidos vocálicos del castellano. Además, en esta aseveración aparece implícitamente la carga afectiva de lealtad lingüística de la educadora hacia su dialecto prestigioso.

En la entrevista focal, los estudiantes del A2 explicitaron su rasgo lingüístico como efecto de la etiquetación y valoración de parte de la docente. Es decir, los estudiantes asumen su posición identitaria, a partir de las actitudes lingüísticas que tiene la docente respecto al castellano que ellos utilizan, por ejemplo, una estudiante manifiesta en los siguientes términos:

El castellano que nosotros hablamos es que tiene interferencias con la otra lengua que tenemos, que es quechua y, o sea, no podemos expresar fácilmente, [...] bueno siempre hay correcciones sobre eso o sea que nos interfiere el quechua, o **no podemos manejar así plenamente el castellano**, la profesora se fija en eso. (Ch.-18-07-02, 1ºB)

Este enunciado nos indica que la estudiante está construyendo su identidad lingüística sobre la base de la etiquetación de la docente, por eso la joven reconoce que su castellano y el de sus compañeros tienen interferencias, un rasgo lingüístico distinto con el habla de la docente; dicha identidad lingüística es desvalorizada de manera

directa por parte de la profesora. Esta posición identitaria que se internaliza como *habitus* en las voces de los estudiantes y puede influir de diferente forma en el desarrollo de su auto-estima. Por un lado, puede inducir al sujeto a mejorar su castellano, pero por otro, se estaría configurando una identidad lingüísticamente negativa. Es decir, los estudiantes están construyendo una identidad lingüística de sujetos bilingües incoherentes y desvalorizados.

El rasgo simbólico que se construye en la formación docente es el resultado de una gama de etiquetajes que los estudiantes han experimentado en la enseñanza de lenguaje y hace que se identifiquen como hablantes con interferencias en el castellano. Esto viene como efecto de posicionamiento identitario de la docente que siente ser hablante nativa del castellano y aparenta representar al grupo prestigioso. Estas prácticas de etiquetación, en sí, son actitudes etnocéntricas, lo que “impide la percepción de los valores culturales de los grupos externos y la reivindicación creativa de la propia cultura” (Heise et al, 1994:20). En los estudiantes genera una actitud negativa hacia la reivindicación de su propia cultura.

Esto no quiere decir que los estudiantes no tengan su propia identidad lingüística, sino que tiene opción de construir su identidad de una manera libre, sin etiquetajes en los procesos de relación social, como Lomas sostiene, “las personas tienen el derecho de construir su identidad sociocultural en el uso de su variedad de origen” (1999a: 52). Lo que quiere decir que la identidad lingüística de los sujetos se construye en una relación, pero sin presiones, ni etiquetajes desde lo externo, porque los etiquetajes refuerzan en los sujetos educandos el rechazo a su variedad lingüística del contexto.

En resumen, la docente tiene como elemento marcador de su identidad lingüística y cultural, el supuesto uso de la variante social prestigiosa del castellano; a partir ello, induce a los estudiantes a construir una identidad lingüística desvalorizada. Es decir, el ejercicio de la violencia simbólica construye en los estudiantes una identidad subjetiva menos valorada.

2.2.2 El ejercicio de las técnicas de poder-saber

En la interacción áulica, no sólo se establecen relaciones de identidad, sino también emergen las relaciones de poder en un nivel micro. En la perspectiva foucaultiana, se denominan ejercicios de poder-saber del sujeto. El poder-saber representa un tipo de relación específica entre lo que es poder y lo que es saber. El poder se entiende en términos de disciplina, una fuerza que ejerce una “política de las coerciones que constituyen un trabajo sobre el cuerpo, una manipulación calculada de sus elementos de sus gestos, de sus comportamientos” (Foucault 2000: 141). Esta acción

disciplinaria es el poder jerárquico, dominante que induce a los sujetos educadores a adoptar las micro tecnologías⁴⁹ de poder-saber en el aula. Las cuales se describen más delante.

El saber representa la regla. “Entre estas reglas están ciertos procedimientos, como la prohibición, la exclusión y la oposición entre verdadero y falso” (Kenway 1994:175). En este sentido, el saber se refiere a la consecución del conocimiento de una disciplina o materia como norma establecida. Es decir, significa una forma de apropiarse de una disciplina del saber en una situación determinada.

En esta parte del estudio, el poder se entiende como una acción disciplinaria que se ejerce sobre el sujeto educando con fines de producir efectos de saber en una forma disciplinada. Es decir, el poder se ejerce en el aula en términos de técnicas normalizadoras⁵⁰, como el manejo de ciertos procedimientos sutiles que invisten fuerza de control, de entrenamiento del cuerpo⁵¹ de los sujetos educandos con fines de enseñanza.

En este sentido, el ejercicio de poder-saber en la enseñanza de lenguaje aparece como una actividad obvia y de rutina, pero tiene el fin de inducir a los sujetos educandos hacia la apropiación de un tipo de conocimiento que legitima las relaciones de poder. En otros términos, el poder no es otra cosa que la aplicación de la micro-tecnología de poder que implica el ejercicio de poder-saber de los sujetos educadores en pos de conseguir la apropiación de contenidos, el desarrollo de habilidades del lenguaje en los sujetos educandos.

En esta parte se describirá los procedimientos disciplinarios de interrupción de la exposición, la exclusión de voces, y el rol de las notas, con el fin de entender cómo la docente ejerce el poder en el aula y qué connotaciones tiene dicho ejercicio.

2.2.2.1 Interrupción de la exposición

La interrupción de la exposición emerge como un componente de las técnicas de poder-saber de la docente en la enseñanza de lenguaje. En otros términos es un procedimiento disciplinario que se ejerce en la interacción áulica.

⁴⁹ Micro tecnología de poder se refiere a un conjunto de procedimientos que se usan en una relación micro, poco visible, como en el caso del aula, entran en juego los recursos de control, vigilancia y castigo sobre los sujetos educandos. Es decir los “saberes [son] destinados a jerarquizar, clasificar, vigilar y adiestrar los cuerpos” (Varela 1994:XII). En nombre de la jerarquización de los saberes y los roles se castiga y se entrena la conciencia de los sujetos educandos como prácticas normales y utilitarios en el aula.

⁵⁰ Técnica normalizadora se refiere específicamente al arte de castigar sutilmente las supuestas desviaciones de la norma, bajo la consigna de la normalización del sujeto.

⁵¹ El término de cuerpo, metafóricamente, se refiere a la conciencia del sujeto, porque “el poder disciplinario atraviesa los cuerpos y graba la norma en la conciencia” (Foucault s/f:25).

La interrupción en el A2 es una práctica de rutina que consiste en cortar la exposición verbal de los estudiantes. Es decir, cuando la docente percibe las interferencias lingüísticas, la “incoherencia” o la inseguridad del conocimiento de los estudiantes, interrumpe la comunicación por medio de una pregunta; una vez para corregir el “error”; otras veces sólo cuestiona la forma de organización de las ideas en el habla o desaprueba el concepto emitido por los estudiantes.

La interrupción, en términos de poder, es un mecanismo de control de la práctica del habla, puesto que la docente insiste en que los estudiantes piensen, hablen igual que ella; un afán de perfeccionar el uso de lenguaje de los jóvenes basado en la lógica castellana para que los estudiantes aparezcan supuestamente “preparados” o cualificados. En diferentes situaciones de clase se percibió la ruptura de la exposición por parte del sujeto educador, así por ejemplo, cuando el estudiante al exponer el tema de fonología se equivoca, la docente interrumpe.

Un estudiante al exponer dijo: “en **lo** rural no se habla bien”. La docente, extrañada, preguntó: “¿Cómo?” y corrige: “en **el** área rural”. Parece que el estudiante se conflictúa y se calla, no puede continuar hablando; hay silencio en ese momento. La docente preguntó “¿Se han preparado o qué ha pasado?”. (CC-11-07-02:38 2ºB)

Un estudiante después de terminar su exposición dijo: “Ahora vamos a proseguir con **la** Lidia sobre el discurso, el sermón. La estudiante al empezar la exposición dijo: **el discurso de sermón puede ser un padre, primeramente le está casando así a los novios**. La docente intervino “¡Qué! ¿Qué quieres decir? ¿Qué hace el padre?”. La estudiante respondió: “da oraciones” y se calló. (CC-19-08-02:8,4º U)

En el primer ejemplo, la docente se muestra sorprendida cuando escucha la frase referente a “lo rural”. Debido a ello, interrumpe la exposición y corrige el “error”, pero a la vez, con la advertencia indirectamente amenaza y cuestiona al estudiante su falta de preocupación por el estudio. Esto significa que la exposición de los estudiantes está entendida para rendir cuentas a la docente.

Aquí entra en juego el ejercicio de poder-saber de la docente, quien considera la interrupción como una forma de encaminar al sujeto aprendiz hacia el uso adecuado del castellano. Sin embargo, la interrupción del habla obstruye la continuidad discursiva del tema y la seguridad emocional del estudiante. En términos de sociología educativa, dicha interrupción significa disciplinar el cuerpo; corregir implica control, castigo psicológico y hacer repetir significa adiestrar la habilidad comunicativa para que el sujeto sea eficiente.

En el segundo ejemplo, la expresión verbal de la señorita “puede ser un padre, primeramente le está casando así a los novios”. Este enunciado no coincide en cierto modo con la organización de la estructura del castellano, pero es potencialmente significativo en la lógica quechua (ñawpaqta tatakura qharitawan warmitawan

tinkuchin); sin embargo, la docente desde su lógica castellana intenta cambiar dicha expresión castigando a la estudiante con la interrupción sin aclarar ni precisar el “error”. En términos de Bourdieu, esto es violencia simbólica, porque la docente está cuestionando el comportamiento cultural de la estudiante, el habla de su contexto social, creyendo que dicha expresión es “inferior” al capital simbólico del castellano e impone una arbitrariedad cultural en nombre de la enseñanza de la “verdad”. Desde la perspectiva foucaultiana, la interrupción de la exposición es un ataque directo sobre el sujeto aprendiz, un ejercicio de poder-saber de la docente, como resultado del control disciplinario que busca, en este caso, la apropiación del castellano ideal por medio del castigo normalizador.

La interrupción no acaba con la corrección inmediata, ni con la simple advertencia del “error”. A veces se llega hasta la suspensión de la exposición. En una situación de clase, la docente, después de haber escuchado una parte de la exposición de los estudiantes, suspende la clase.

El estudiante preguntó al curso: “¿Qué estudia la fonología? Él mismo respondió “sirve para la correcta pronunciación: paso, piso, miel, piel, pato, pala, suena de diferente manera y significado diferente”. La docente intervino “**¿Qué es fonema?**” El estudiante respondió: “**Es un conjunto de sonidos**”. La docente dijo: “**¿Dónde está el libro?**” El estudiante contestó “No he traído” y continúa la exposición: “Ej. no puedo pronunciar la /a/, no se puede pronunciar solo, nos apoyamos en “ma” (...) y la **docente en tono molesto dijo: “¡No!, ¡Vamos a suspender esta clase! ¡No han leído!. Han copiado del cuaderno del año pasado. ¿De dónde han sacado? ¿Han trabajado en grupo?**” Un estudiante respondió: “no tanto”. La docente dijo: “**Por eso mismo vamos a suspender, ¡Cómo van a trabajar aisladamente! Hay error de fondo ¿Han analizado el libro?**” El estudiante respondió “No tanto”. La docente, ordenó “¡Saquen sus papelógrafos; no podemos permitir! (...)”. (CC-23-08-02:16,2°B)

Este ejemplo nos muestra que primero, la docente cuestiona la organización de ideas en el habla del estudiante en la comunicación del conocimiento. Segundo, controla la inadecuada reproducción del significado de fonema y fonética. Tercero, cuestiona la falta de lectura y la presencia del libro para salir de la duda sobre el significado de las palabras. Cuarto, cuestiona la falta de trabajo en grupo. Por todo esto suspende la exposición y las clases.

Esto nos deja entender que la preocupación de la docente está centrada en el ataque a la “imprecisión” del manejo de lenguaje y a la débil reproducción del conocimiento teórico del libro, puesto que los educandos no repiten fielmente los conceptos teóricos. En el fondo, la docente está buscando la reproducción de valores lingüísticos legitimados por la sociedad dominante en nombre de la enseñanza de lenguaje. Es decir, implícitamente la técnica de poder-saber de interrupción sólo busca un tipo de conocimiento que controla la capacidad cognitiva de los sujetos educandos, que no permite criticar ni deja avanzar hacia la construcción del mismo.

Por otro lado, la falta de trabajo en grupo de los estudiantes, para la docente está entendida como desobediencia a su autoridad, puesto que anteriormente ella insistía en el trabajo en grupo como tarea para la exposición (ver asignación de temas, Pág.:87). Lo que quiere decir que la profesora está otorgando a su palabra un significado de norma, por eso cuestiona el incumplimiento y ésto es ejercicio del poder-saber. Sin embargo, se puede inferir que este desacato de los estudiantes a la docente significa resistencia, en sentido que los jóvenes no acatan la propuesta de trabajar en equipo, porque los educandos prefieren trabajar individualmente. Entonces, la docente adopta el castigo al grupo, suspendiendo la exposición con el fin de hacer repetir la exposición y, de por medio, mejorar la adquisición del conocimiento. En este sentido, la docente está concibiendo el castigo en términos de disciplina, para mostrar a otros estudiantes que la indisciplina es castigada por la autoridad para que en el futuro, los otros grupos no incurran en la desobediencia. La disciplina conlleva una manera específica de castigar las desviaciones de la norma. A este respecto, Foucault dice que: “lo que compete a la penalidad disciplinaria es la inobservancia, [que] todo lo que no se ajusta a la regla, todo lo que se aleja de ella, las desviaciones [...] es punible” (2000:184). Esto significa que la inculcación de la disciplina es imprescindible, porque se castiga al sujeto que se desvía de la norma. En este sentido, el castigo es una rutina y común; como por ejemplo, la palabra de la docente se convierte en poder y el incumplimiento de los estudiantes se castiga en nombre de la norma. Entonces, el ejercicio de poder-saber está entendido como una fuerza para encaminar a los estudiantes hacia la disciplina, pero en el fondo responde a un tipo de racionalidad social y política, porque busca sujetos disciplinados poco críticos de su obediencia ante el poder.

Por otro lado, la docente está otorgando un sentido único de “verdad” al libro, como elemento que define el “régimen de verdad”⁵². En este sentido, el conocimiento del libro está concebido como poder, al cual la profesora y los estudiantes se someten sin discusiones. Entonces, la docente se convierte en agente articulador entre el poder del libro y los estudiantes para la reproducción del conocimiento.

La suspensión de la exposición de los estudiantes en términos de poder es una sanción normalizadora, porque la docente intenta inculcar el saber teórico a través de una disciplina rigurosa de control y castigo. Es decir, la profesora está concibiendo el “error” del habla como negativo y cree convertirlo en positivo por medio del castigo: la

⁵² “El régimen de verdad” significa una norma, especie de un juez que clasifica, jerarquiza el conocimiento. Ver Kenway 1994 pág. 177.

repetición o ejercitación. Esta es una técnica disciplinaria que entrena a la conciencia para que el educando actúe de manera eficiente o repita el contenido, en el futuro.

En la entrevista personal, la docente tiene su punto de vista respecto a la interrupción de la exposición y entiende este hecho de la siguiente manera:

O sea, otra cosa que manejo esto de la intuición; yo le tengo un poco de fe en el tema de la intuición. Quizás muchos se puedan reír en mi teoría, pero para mí la intuición es como un acercamiento a esa zona próxima, si quieres, como se llama zona de desarrollo próximo más o menos ¿no? Más o menos para mí está en ese sentido la intuición, lo agarro, claro tengo la respuesta. Hago que avance ese alumno en su proceso de reflexión, en su proceso de agarrar, de operar y tener las respuestas, dar un paso a esa zona. (Ch 18-07-02, A2)

Este ejemplo nos indica que la docente entiende la interrupción como una forma de intuición, un acercamiento a la zona de desarrollo próximo (ZDP) del estudiante. Esta idea de hacer avanzar en la reflexión parece interesante, pero en la práctica, por la forma en que la docente interrumpe y cuestiona a los estudiantes en el aula, no se aproxima a la práctica de ayuda a los educandos; porque acercarse a la ZDP implica guiarlos en la duda y en la resolución de conflictos que tuviesen los estudiantes y satisfacer sus inquietudes de aprendizaje. Este apoyo se realiza sólo en situaciones de interacción grupal o individual. “Operar sobre la Zona de Desarrollo Próximo posibilita tratar sobre funciones ‘en desarrollo’, aún no plenamente consolidadas” (Baquero 1996:141). Esta noción de ayuda es diferente a la idea de intuición de la docente.

En la entrevista focal, los estudiantes evidencian la interrupción de la docente en las clases de lenguaje. En este sentido, una de las estudiantes afirma que la interrupción se hace para cuestionar e invalidar o desaprobar la comunicación de conceptos, el manejo de la lengua de sus compañeros por parte de la docente.

En las exposiciones, digamos, nunca teníamos una libre. **No nos podíamos expresar bien libremente en la exposición, así dar conceptos que tenemos ¿no es cierto? ¡Jamás! Hablamos algo que pasa (...) ella dice que esto no es así, que esto es así, así, así, así que esto no es así. Vos estás hablando cualquier macana y ella intervenía en cada palabra que decíamos.** (otra estudiante) Hubiera sido más mejor, también ¿no? que el alumno termine de exponer y después decirle eso está mal, mientras que **ella cuando estamos exponiendo o sea interrumpe ¿no, pues?** y un alumno **en ahí se pone más nervioso** y uno no sabe qué decir, ya no se puede más (...). No nos deja desenvolvernó solos, siempre en cada exposición nos hace parar y dice esto es así, esto es así; no nos puede dejar que termine ¡No pues!. (Ch.-18-07-02, 2ºE)

En este ejemplo, los estudiantes vierten sus puntos de vista respecto a la interrupción y la entienden como una forma de desaprobación y de cuestionamiento que hace la docente respecto al manejo de la lengua y el desenvolvimiento de sus compañeros en la exposición, e indican que dicha interrupción les afecta el aspecto psicológico y les baja la autoestima, provoca tensión emocional y rompe el hilo de la exposición. Esto indica que los estudiantes, en otros términos, experimentan “violencia psicológica”,

como una forma de atropello a su desarrollo psico-afectivo y social. Esto significa que la docente no toma en cuenta la parte afectiva de los estudiantes, sino que prima en ella la fuerza de poder sobre los educandos en la interacción áulica.

Por otro lado, en la opinión de las estudiantes “No podemos expresar bien libremente en la exposición” se revela la resistencia silenciosa que soportan ante el ejercicio de poder de la docente. Esto muestra que la docente impone ciertos conceptos y significados para que los estudiantes los reproduzcan. A este respecto, un estudiante de otro paralelo dijo: “otros alumnos ya no lo entra ni siquiera a su clase” (Ch.13-XI-02,2ºA). Este tipo de resistencia se va generando en las clases de lenguaje por la dinámica del ejercicio de poder de la docente.

Las estudiantes también revelan “que no tienen libertad” para expresar sus ideas en la exposición. Esto significa que la docente hace política en el aula, es decir gobierna, dirige, controla, sanciona a los sujetos educandos y los sujeta a sus decisiones y de esta manera implícitamente está generando sujetos dóciles, fáciles de dominar. Esta es la doble función de la técnica disciplinaria en el aula.

Entonces la interrupción, en términos de poder, es una forma de castigar la imprecisión del aprendizaje, la inseguridad del desenvolvimiento y ahí está la forma de adiestrar las prácticas de habla, haciendo repetir la exposición y el habla “correcta” y, a la vez, induce a los educandos hacia una motivación de esfuerzo personal para evitar cualquier defecto. Esto coincide con lo que Foucault afirma con respecto a que “los sistemas disciplinarios dan privilegio a los castigos del orden del ejercicio del aprendizaje intensificado, multiplicado, varias veces repetido” (2000:184).

Siguiendo en esta línea, los estudiantes de otro paralelo confirman sus puntos de vista al respecto.

“La docente te suspende: **‘señorita usted no sabe hablar’**. **Te suspende, ‘vaya a sentarse’, nos dice.** Cuando estamos exponiendo, nos corta, o sea nos dice ‘usted **no se ha preparado señorita**, no sabe nada’”. (Ch.-18-07-02, 2ºD)

En este ejemplo la estudiante evidencia la interrupción como una forma de ejercicio del poder-saber de la docente que anula la capacidad comunicativa y los conocimientos previos o actuales de los estudiantes.

Esto indica que los efectos del poder de la docente están en la capacidad dispositiva: la fuerza de voz, el conocimiento del área, la experiencia; bajo estas condiciones se hace obedecer e impone órdenes para realizar actividades; si no se cumple la disposición, la docente recurre a la sanción disciplinaria. En este sentido, la obediencia a la autoridad y la repetición fiel del conocimiento teórico están concebidas como bases del éxito. De esta manera, se percibe que estos jóvenes no tienen posibilidades

de negociar sus debilidades ni resistir de manera visible, soportan el poder de la autoridad renegando silenciosamente y mostrando cierta indiferencia.

En resumen, el objetivo principal de la práctica de interrupción es disciplinar la conciencia de los estudiantes, entrenar la expresión oral por medio del castigo, ya sea corrigiendo el “error” o advirtiendo la inseguridad de la comunicación, interrumpiendo la exposición o suspendiendo la clase, a fin de que los estudiantes reproduzcan el conocimiento del libro de manera eficiente.

En este sentido, el poder se centra en dos elementos básicos: por un lado, la docente y los estudiantes otorgan un sentido de poder a los libros como “regímenes de verdad”, a los que se sujetan sin discusión. Por el otro, la docente es la que define el “juego de verdad”, es decir, es ella, quien decide cuándo algo es “verdad” y cuándo es “falso”. Por ello, cuando los estudiantes no logran reproducir fielmente el conocimiento del tema, se los castiga como una acción ejemplar para mostrar a otros que el “error” y el descuido tienen su sanción normalizadora. Por tanto, “el castigo disciplinario tiene por función reducir las desviaciones. Debe, por lo tanto, ser esencialmente *correctivo*” (Foucault 2000:184).

Esta es la doble función disciplinaria del poder en el aula; por un lado, busca el fin utilitario, la “economía del poder” que encamina al sujeto hacia la precisión de las destrezas de lenguaje; por otro lado, bajo la apariencia de la eficacia y precisión de la disciplina del cuerpo y la conciencia subyace el fin político que busca constituir un sujeto dócil, sumiso, cohibido, que respete la norma, por mucho que ésta sea arbitraria e impotente ante la fuerza de la opresión externa.

2.2.2.2 La exclusión de voces

La exclusión de la voz se diferencia del punto anterior, por la forma en que se anula y se invalida la organización de ideas, el manejo del lenguaje de los estudiantes y se exige la participación, pero a la vez se silencia. En este sentido, esta práctica es una rutina del aula y según Foucault, “el saber transmitido adopta siempre una apariencia positiva. En realidad, funciona según todo un juego de represión y de exclusión” (1980:32), lo que quiere decir que toda enseñanza es un juego disciplinario, una acción de poder que reprime, que excluye las desviaciones de aprendizaje de los sujetos educandos a fin de encaminarlas hacia una apropiación de un saber “eficiente” en nombre de la calidad educativa.

La exclusión de la voz de los estudiantes, por parte de la docente en el A2, es una técnica de poder que consiste en enseñar la participación oral desaprobando las opiniones, anulando las ideas aunque sin interrumpir el habla, pero invalidando el uso

de la lengua en busca de una supuesta “eficiencia” y “precisión” de lenguaje. En este sentido, las voces de los educandos se excluyen y se privilegia el otro tipo de voz, como ser el conocimiento “verdadero” que se encuentra en los libros y en la docente.

En términos de poder, la exclusión de voces representa el castigo disciplinario; por un lado, induce a los estudiantes a la ejercitación, al perfeccionamiento del aprendizaje y, por otra, silencia la voz de los mismos.

En el A2, la docente excluye las voces de los estudiantes de manera recurrente en la enseñanza de lenguaje. Este caso se observó en una situación de clase, cuando la estudiante participó en el aula.

Una estudiante dijo: **“el árbol da vida al hombre”**. La docente preguntó **“¿En qué sentido el árbol nos da vida?”** La estudiante contestó: **“porque oxigena”**. La docente dijo: **“Tienes que saber fundamentar, hijita ¿No voy a repetir de memoria?”. Vamos a anotar todas las participaciones. Recorre por el espacio del aula, indicando con el dedo: “tú sí, y tú no”, y ordena a otro estudiante “Tú vas a tomar nota de los que han participado”**. A otro alumno le dijo: **“Yo no te he visto a ti, aquí ch’in kachkan (aquí están en silencio)”**. Un estudiante dijo: **“yo también voy a participar. El árbol es testigo de los enamorados”**: La docente contestó: **No, hijito, ya estamos entrando a otro tema”**. (CC-24-08-02:17,2°B)

Este ejemplo nos muestra, primero que la docente invalida una opinión corta y “simple” de la estudiante en el afán de buscar la “precisión” y amplitud de respuesta en la participación oral. Esto nos hace suponer que la docente tiene intenciones de que los estudiantes usen el lenguaje con facilidad igual que ella. A la vez, implícitamente está otorgando poder-saber a la experiencia y conocimiento que ella tiene en relación con los estudiantes. Luego, desde el espacio del aula la docente individualiza a los sujetos participantes. Ahí emerge la micro tecnología del poder: el control del espacio del aula y la vigilancia de la docente sobre los sujetos educandos, a la vez, confiere el poder a un estudiante para que ejerza dicho poder sobre sus compañeros, a fin de normalizar la falta de participación. Dicho control, en términos de Foucault se denomina tecnología individualizante del poder⁵³. Esta forma de individualización de los sujetos significa hacer política en el aula, gobernar, hacer creer a los estudiantes que la participación es aprendizaje, suprimir la resistencia por medio de la norma, manipular el comportamiento de los sujetos, la aceptación de la jerarquía de los saberes, de roles y de clasificación de sujetos, con fines de buscar la adaptación de los sujetos a las reglas de la sociedad.

Finalmente, en el ejemplo descrito emerge la interviene oralmente del estudiante como efecto de la amenaza del sujeto educador, pero la docente excluye la opinión del educando por considerar que está fuera del tiempo. Entonces, el tiempo es otro

⁵³ Ver Varela 1994: XII.

elemento que coadyuva en el ejercicio de poder de la docente sobre los aprendices, algunas veces negando y otras excluyendo las voces y, a la vez, está estructurando un tipo de resistencia silenciosa en los estudiantes.

Esta exigencia de participación y la invalidación de la misma es una contradicción que se revela en la práctica de la docente y puede connotar distintas posiciones, pero en términos de poder, significa una práctica disciplinaria que castiga la falta de oportuna intervención oral de los educandos. En el ejemplo citado entra en juego la categoría del tiempo como factor condicionante de la disciplina para el trabajo. Es decir, toda acción tiene un valor en el espacio del tiempo, pero si se da fuera de ello, se castiga. En este sentido, la docente busca la “precisión” de las habilidades comunicativas de los sujetos educandos y la “imperfección” se penaliza en nombre de la enseñanza efectiva. En el fondo, es una forma de normalización de las relaciones de poder en el aula.

En la entrevista focal, una de las estudiantes manifiesta su punto de vista respecto a la exclusión de las voces de sus compañeros, como por ejemplo, haciendo referencia a la docente:

Pero también ella se equivoca, a **veces necesita un poquito más de amplitud [de parte de la docente] de compartir con los alumnos, de llamarle, así como amiga y no señalarle, ‘tú hablas así’, ‘incoherente’, ponerle en ridículo en frente de todos y eso duele.** Más que a que te diga, que te llame y te diga, “tú, mira estás fallando aquí, aquí hay que ponerle más interés, que tienen que leer”. O sea, todo lo que pueda, o sea [enseñar] charlándole amigablemente y no decirle [al estudiante] cuando está exponiendo, **tú no sabes, o ponerle en ridículo en frente de todos. Eso es, o sea mata el autoestima que una persona tiene.** (Ch.-13-XI-02, 2ºB)

En este ejemplo, la estudiante revela la ausencia de relaciones dialógicas de la docente con los estudiantes en el aula. En este sentido, la alumna entiende la invalidación de las opiniones de sus compañeros como una forma de ridiculización de las voces, o la forma que tiene la profesora de exhibir las debilidades del habla de sus compañeros en público y ve esta práctica como una forma de afectación psicológica para ellos.

El criterio de relaciones dialógicas que propone la estudiante “de ayuda amigable” hacia los educandos parece un aspecto interesante, puesto que ella está tomando en cuenta la autoestima y la afectividad psico-social de los estudiantes. En este sentido, hay posiciones divergentes entre lo que persigue el poder de la autoridad y lo que piensan los estudiantes respecto al poder.

Esto significa que en la perspectiva sociológica de las relaciones de poder que se establecen en el aula no se tiene en cuenta el aspecto psicológico en la interacción áulica, se privilegia el ejercicio de poder que individualiza a los sujetos educandos

como una práctica disciplinaria del saber, sin tener en cuenta las condiciones culturales de los sujetos educandos, porque el ejercicio de poder tiende a formar sujetos que tengan habilidades parecidas en el usos de habla o de homogeneidad cultural.

A este respecto, en el otro paralelo, los estudiantes manifestaron sus puntos de vista respecto a la invalidación de sus voces, en los siguientes términos:

Algunos de mis compañeros, por el hecho de que **la profesora no les hace valer** no quieren participar. **Rara vez participan en su materia.** (Otra estudiante): o sea **la profesora no valora nuestras ideas; también las exposiciones nos rechaza, nos dice que no es así.** De esa manera nos pone, o sea **nos hace volver más tímidos, por eso no queremos participar,** porque **toda opinión no es válida para la profesora** de lenguaje, o sea todo lo que dice ella no más es válido. (Ch.-18-07-02, 2ºE)

En este ejemplo, los estudiantes revelan cómo la docente desaprueba sus opiniones y sus conocimientos previos y cómo los estudiantes optan por la estrategia de abstención en la participación oral. En términos sociológicos, el poder genera resistencia en los estudiantes, quienes estructura mecanismos de defensa con fines de subvertir el poder de la docente, unas veces callándose, otras mostrando aversión a la materia. Es decir, el sujeto subordinado inventa diversas estrategias de salida ante la relaciones de poder de dominación. Esto significa que la invalidación de las voces crea la resistencia silenciosa en los educandos, puesto que en el aula se pudo observar el silencio de los estudiantes. En otros casos, los jóvenes no asisten a clases. Esto deja entender que los estudiantes muestran cierta indiferencia y desinterés por la materia. A este respecto, una estudiante dijo:

“Bueno, nosotros o sea que no tenemos ese cariño de decir la materia de lenguaje nos gusta y puede gustar, pero con ella, es decir directamente odias la materia, hacerse indiferente a la materia”. (Ch.-18-07-02, 2ºD)

En síntesis, la exclusión de la voz es un ejercicio de poder-saber del sujeto educador. En términos disciplinarios, ella intenta entrenar las habilidades de aprendizaje, en cuanto al manejo del lenguaje y el conocimiento de los estudiantes por medio del castigo para que los educandos aprendan a hablar, repitiendo y ejercitándose hasta mejorar su habilidad comunicativa; éste es el fin utilitario de la disciplina y un fin político es formar sujetos disciplinados. Por otro lado, esta práctica disciplinaria se orienta hacia un aprendizaje mecanizado de destrezas, sin reflexionar el porqué. Pero tampoco está ausente el tipo de resistencia silenciosa de los educandos como una respuesta que intenta subvertir el poder de la autoridad.

2.2.2.3 La función disciplinaria de la nota

En la interacción áulica emerge la nota como una norma instituida y está entendida como la representación simbólica que define el rendimiento de aprendizaje de los estudiantes para promoverse de un semestre académico a otro.

En términos de poder, la nota adquiere una connotación política y social en la interacción áulica. Es decir, forma parte de la técnica de poder-saber, porque cumple una función disciplinaria más específica que es la de normalizar el sujeto educando. A este respecto, Foucault sostiene, la nota es “la disciplina [que], al sancionar los actos con exactitud, calibra a los individuos ‘en verdad’, la penalidad que pone en práctica se integra en el ciclo del conocimiento de los individuos” (2000: 186). Es decir, la nota representa un poder regulador de la conducta de aprendizajes de los sujetos.

En las aulas de lenguaje, la nota representa un poder disciplinario que ejerce la función de control, de entrenamiento de la habilidad, de castigo y de premio al sujeto educando. Es decir, juega un rol condicionante en la manipulación del saber disciplinario, en la actividad de enseñanza, en el cumplimiento de la tarea, en la forma de participación en el aula y en la asistencia de los sujetos educandos, en la forma de reproducir el conocimiento y en la forma de obedecer la autoridad de las docentes.

En el A1, la nota representa un elemento normativo del aprendizaje de los estudiantes, especialmente para realizar tareas, actividades y participación oral.

La docente dijo: “Trabajan en archivadores, en hojas blancas y no en cuaderno, y cualquier momento yo voy a firmar y no esperar que yo les diga. Yo he de calificar la presentación y el contenido, ahí tienen que aprender”. (CC-21-08- 02: 50, 1° C)

La docente dijo: “Mario va a cerrar con broche de oro”, Ningún integrante del grupo de Mario se anima a participar. La docente advierte: “**Conste, no se quejen, [de la nota] se quejen no más, no quieren participar**”. Frente a esta presión de la docente, el estudiante Mario sale a narrar y dice: “yo les voy a contar el caballito mágico”. (CC-13-11- 02: 63, 1° B)

En el primer ejemplo, la docente está utilizando la calificación como recurso manipulador de la voluntad de los estudiantes. Es decir, la profesora está otorgando un sentido de poder a la nota como norma de castigo en caso de incumplimiento de la tarea. Esto significa que la nota en el aula de lenguaje representa un elemento coercitivo del aprendizaje de los estudiantes, a fin de sujetar el comportamiento de los estudiantes dentro de una regla de valores, trabajo y aprendizaje.

Esto supone que los estudiantes anteriormente han mostrado un cierto grado de falta de automotivación hacia el trabajo de tareas y quizá debido a ello, la docente está valiéndose del instrumento de la nota para disciplinar el comportamiento de

aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, la nota viene a representar un elemento de la técnica de control que manipula el saber del sujeto educando.

En el segundo ejemplo, la docente está utilizando la nota como amenaza y de castigo para regular la conducta del estudiante. Esto significa que la nota sirve para encaminar a los estudiantes hacia una conducta disciplinada de obediencia a la autoridad. En otros términos, la docente hace política en el aula, donde se dirige, se regula y se encamina a los sujetos educandos por medio de la micropenalidad de la nota para efectos de docilidad del individuo en la sociedad. En este caso, el poder no está en la fuerza dispositiva del sujeto docente, sino en una norma establecida (la nota) que normaliza el desenvolvimiento de los estudiantes, porque dicha norma está legitimada por la sociedad.

En el A2 se observó diversas maneras de condicionar a los estudiantes por medio de las notas. En una clase, cuando un grupo de estudiantes terminó la exposición de un tema, la docente asignó los puntajes:

“15 puntos tiene cada uno de ustedes; se han preocupado por la calidad de exposición y por profundizar el tema”. (CC-12-11- 02:41, 2° B)

En este caso, la docente utiliza la nota para premiar a los estudiantes esforzados. En otros términos, la profesora está comparando entre la disciplina del grupo expositor y los otros, en el que muestra la forma de recompensar asignando notas elevadas a los sujetos disciplinados y la forma de castigar a otros estudiantes indisciplinados que anteriormente no cumplieron la tarea (ver juego de poder). Esto significa que la nota cumple una función disciplinaria que controla la reproducción del conocimiento y el comportamiento de los estudiantes. En otros términos, la nota representa una micropenalidad de aula, una forma de castigar a los descuidados y estimular a los disciplinados. Esto coincide con lo que Foucault sostiene que “la disciplina recompensa por el único juego de los ascensos, permitiendo ganar rangos y puestos; castiga haciendo retroceder o degradando” (2000: 186). De esta manera, la nota induce a los sujetos educandos a mayor disciplina: puntualidad, obediencia, preocupación por el estudio.

Hay otro ejemplo que se ha observado en el aula y nos sirve para examinar los efectos del poder de la nota. Cuando los estudiantes intentaban exponer un tema sobre el origen del lenguaje, la docente cuestiona y suspende la exposición:

La docente al grupo expositor dijo: “Tomen asiento” y preguntó: Abner ‘la voz que vinieron con el hombre’ ¿esto es cuestión de redacción?, ¿Quién ha elaborado este tema? ¿Cuántas veces se han reunido? El estudiante respondió: “No nos hemos reunido”, La docente dijo: “Yo no sé qué harán, cada uno vea, yo les di bibliografía, ‘Sobre las huellas de la voz’. **Entonces se atienen a las notas**, esos papelógrafos voy a llevar para corregir. No podemos seguir así”. (CC-12-11- 02:40,2°B)

En este ejemplo, la docente cuestiona la frase escrita en el papelógrafo como “la voz que vinieron con el hombre”. Esta estructuración del lenguaje de los estudiantes es diferente a la estructura del castellano y “el no reunirse en grupo” aparece como desobediencia a la instrucción emitida anteriormente por ella (ver asignación de temas, Pág: 87). Entonces, la profesora suspende la exposición y recurre a la nota como instrumento de amenaza para castigar el “error” de lenguaje y la falta de cumplimiento de la disposición de la autoridad. En este sentido, la nota está concebida como recurso disciplinario de control, de entrenamiento del saber y de castigo para reducir la resistencia de los estudiantes. Es decir, la distribución de notas tiene la función de “señalar las desviaciones, jerarquizar las cualidades, las competencias y las aptitudes; pero también castigar y recompensar” (Foucault 2000: 186).

En la entrevista personal, la docente reveló la fuerte dependencia de los estudiantes respecto a la nota, en estos términos:

Los chicos dicen: **“Este trabajo por favor anóteme; me tiene que calificar, también tienen razón de alguna manera. Ellos esperan asegurar sus pases, medio son celosos de sus notas, son celosos”**. (Ch. 18-07-02, A2)

En esta información la docente nos revela la dependencia de los estudiantes al instrumento de las notas, porque los educandos han creado un sistema mercantil de vender su trabajo. Es decir, estudian, cumplen su tarea, hacen sacrificios a cambio de una nota. Así, “como los privilegios valen cierto número de puntos, el maestro tiene otros de menor valor, que servirán a manera de moneda de cambio de los primeros” (Foucault 2000: 185-186).

En la entrevista de los estudiantes al respecto aparece la siguiente información:

La profesora siempre va amenazando a uno a otro, por ejemplo **ya amenazó a tres personas**, ya en mi curso **está diciendo. Tú te quedas conmigo este semestre, tú te quedas este semestre también conmigo**. Así y de frente, delante de todos mis compañeros y las muchachas no sabían qué hacer, se sentían mal, al ver que les señalaba así. **Todos si ya teníamos miedo** de que nos señale de esa manera y por **esa razón que ha bajado nuestra moral**, así y verdad que ¿no? Te molesta, por los suelos está. Sí, es por esa razón que creo que estamos fallando en todas las materias. (Ch.13-XI-02, 2ºB)

En esta información, una de las estudiantes del grupo focal revela que la docente recurre a la nota para amenazar a los estudiantes poco esforzados en el estudio, para manipular el pase de los educandos al otro semestre. Es decir, la nota aparece como recurso instrumental de la docente para definir la aprobación o desaprobación de los estudiantes, basada en función de sacrificio de estudio y de la obediencia de la autoridad. En este sentido, la nota tiene la función de modificar la conducta a fin de que los estudiantes se preocupen por sus estudios.

Además, los estudiantes revelan que la amenaza individualizante de la docente por medio de la nota genera en ellos subjetividades menos válidas como “sujetos descuidados”, “incapaces” para estudiar, miedo a la individualización del poder. Un efecto psicológico que baja la autoestima de los jóvenes. En este sentido, estos sujetos educandos aparecen como objeto de manipulación, resignados e impotentes ante el ejercicio de poder de la docente a través de la nota. Entonces, podemos decir que los educandos están constituyéndose en sujetos pasivos, obedientes, poco o nada críticos y con pocas posibilidades de resistir a las diferentes formas de ejercicio de poder de otras fuerzas externas. Este es el efecto del poder de la nota que cala en la conciencia de los sujetos educandos en la enseñanza.

En el A3, el ejercicio de poder de la docente por medio de la nota sigue siendo el recuso normativo del trabajo de los estudiantes, puesto que la profesora le asigna un significado de poder para gobernar a los estudiantes, como se observa en los dos ejemplos:

La docente dijo: “Fallaron en sus materiales el grupo 1 y 2. Esto no puede pasar por alto, sabrán cómo recuperar sus notas (...)”. (04-07-02:13 50 A)

La docente preguntó: ¿Quién quiere explicar el método silábico?. **Estoy tomando en cuenta la participación. No me digan ‘yo siempre participo’** en las clases; ¿por qué no me ha dado notas?”. (CC-6-11-02: 70, 5°B)

En el primer ejemplo, la docente advierte la falta de cumplimiento de exposición de los estudiantes (la desobediencia o el descuido). En consecuencia, recurre a la nota para amenazar a los dos grupos.

En el segundo ejemplo, la nota aparece como recurso de control y de amenaza para imponer la participación oral de los estudiantes en el aula.

En la entrevista personal, la docente tiene su punto de vista sobre la nota.

Para empezar, considero que les he sacado bastante de un hermetismo; eran un poco cerrados, **los jóvenes no querían participar en clases**. Entonces, hemos podido acordar junto con ellos una evaluación que **considere la participación en clases**. En vez de considerar la asistencia, por ejemplo, en vez de tomar examen por escrito, por ejemplo, **hemos dado un puntaje un tanto elevado** en consenso con los mismos estudiantes para la participación en el aula”. (Ch 18-07-02, A3)

La nota, desde la docente, se utiliza como un recurso para influir a los sujetos hacia ciertos fines, como por ejemplo, para desarrollar una habilidad de participación oral, aunque previo acuerdo con los estudiantes. En este sentido la nota funciona no sólo para castigar la indisciplina sino para desarrollar ciertas competencias comunicativas en los estudiantes. Por otro lado, parece interesante la práctica de negociación del valor de la nota con los estudiantes, porque se minimiza el poder lineal u opresor desde la autoridad. La consensuación del valor de la nota implica una forma de sujetar a los estudiantes a sus propias decisiones. Es decir, el poder se internaliza de manera

sutil en la conciencia del sujeto educando y desde allí ejerce para su beneficio. En términos de Bourdieu, el poder construye *habitus*, una predisposición subjetiva para legitimizar y encaminarse en ese poder, puesto que la nota como norma ejerce en la mecanización del cuerpo.

Los estudiantes por su parte, en la entrevista, tienen su punto de vista particular con respecto a este punto:

“O sea, digamos, nos tiene que revisar cuadernos. Si no presentamos el día que dice, entonces ya perdemos puntaje, como ya dijo mi compañero. [Otra estudiante dijo], pero las razones, cuando nosotros fijamos o determinamos, cuando no cumplimos es nuestra culpa ¿no ve? Entonces la profesora todo lo que decimos hace prevalecer, entonces van a entregar tal día, tal fecha. (Ch.-18-07-02, 4ºA)

Los estudiantes confirman que la nota está consensuada con la docente, pero funciona como recurso disciplinario. En este caso, la fuente de la disciplina se genera desde las propias decisiones de los estudiantes. A esa decisión se someten por conciencia; entonces la práctica disciplinaria no es impuesta de manera arbitraria desde la docente. Esto significa un cambio de rol del poder y se centra más en los estudiantes, quienes se sujetan a sí mismos, parece que esta técnica favorece el auto control de los estudiantes, porque permite asumir su responsabilidad ante las tareas.

En resumen, la nota en las tres aulas es utilizada como poder disciplinario: de control, de entrenamiento y de castigo para el aprendizaje de los estudiantes; pero las tres docentes se diferencian por la forma de ejercitación de ese poder.

A pesar de constituirse en un recurso coercitivo, la nota sirve a las docentes y a la sociedad para constituir sujetos útiles, conservadores de los valores establecidos pero, en el fondo, bajo la apariencia de la utilidad y normalización del individuo, se encadena al sujeto educando hacia una norma y se lo reduce a un objeto de clasificación, de jerarquización y de manipulación de su conducta, sin proponer una reflexión crítica sobre la connotación del poder de la nota.

2.2.3 El juego de poder

El poder adopta diferentes formas de relación entre los sujetos, una de ellas es el juego de poder que se caracteriza por la forma en que el poder circula o transita de un sujeto a otro, como sostiene Foucault, el “poder-juego, [se] presenta produciéndose continuamente, en todas partes, en toda relación de un extremo a otro” (1980: 156). Es decir, el juego de poder no siempre se refiere a un tipo de poder lineal de sometimiento o de opresión que viene de uno sobre otro, sino que es un juego que provoca efecto en el uno y en el otro, aun que no siempre del mismo valor.

En esta parte del análisis, el juego de poder se entiende como una forma de relación de tensión entre dos fuerzas que entran en juego, tal como sostiene De la Zerda, “se juega, normalmente, para resistir a la autoridad, si bien puede jugarse para resistirse a los conocimientos técnicos y el buen hacer, y a la ideología establecida, o incluso para propiciar cambios en la organización” (2003: 21). En este sentido, la relación entre sujetos se convierte en lucha por la afectación al otro, uno impone y el otro resiste; lo que comúnmente se llama el conflicto de relaciones sociales entre sujetos.

Los juegos de poder se observaron en el A2, en un tipo de relación de tensión entre la docente y los estudiantes. Por un lado, la docente, a partir de su estatus social y autoridad legitimada, ejerce su capacidad dispositiva de decidir, ordenar e imponer sus puntos de vista en una situación de enseñanza de lenguaje. En este sentido, la profesora insiste en la precisión del lenguaje y el cumplimiento de la tarea de exposición. Por otro lado, los estudiantes resisten unas veces evadiendo el trabajo, otras desobedeciendo la tarea, solidarizándose entre ellos, inasistiendo a clases y otras veces estructurando el silencio en la clase. En este tipo de relación, entran en juego los elementos de represión desde la docente y la justificación defensiva de los estudiantes que terminan en derrota o éxito de uno de ellos, como Foucault sostiene: “incluso cuando la relación de poder está completamente desequilibrada, cuando realmente se puede decir que uno tiene todo el poder sobre el otro, el poder no puede ejercerse sobre el otro más que en la medida en que le queda a este último la posibilidad de matarse, de saltar por la ventana o de matar a otro”⁵⁴.

En esta parte se describirá el juego de poder de identidad lingüística, el juego de poder de insubordinación y el juego de poder-saber en el examen de las tres docentes en interacción con los estudiantes, con el fin de entender las implicancias que tienen estos juegos en los sujetos educandos.

2.2.3.1 Juego de identidad lingüística

El juego de identidad lingüística se genera a partir de las posiciones identitarias de los sujetos en interacción, en las que la docente cuestiona el habla bilingüe, mientras que los estudiantes defienden su identidad lingüística, como se verá en el ejemplo:

La docente dijo: **“la organización de ideas están manejando a las peras”**. Un estudiante contestó: “Ese lenguaje en sí, no tiene coherencia, pero se entiende para nosotros”. Otro estudiante, como apoyando a su compañero en voz baja dijo: “Sí profesora” y la docente dijo: **“¡No lo perciben, eso es la macana! Aquí hay arbitrariedad en las oraciones**, ahora vamos a corregir, no podemos permitir. Hay que cuidar la precedente. Después de esta oración, Ej. lo que dijo su compañero: **‘el discurso improvisado son discursos ocasionales’, debe decirse ‘el discurso**

⁵⁴ Foucault (1996:111), sin referencia bibliográfica. Citado por De la Zerda 2003:21.

improvisado es ocasional'. No lo perciben lo que están fallando en la concordancia, si dejamos pasar me he de olvidar, chicos". (CC-19-08-02:9,4° U)

En este ejemplo aparecen dos posiciones identitarias en lucha. Por un lado, la docente desde su identidad lingüística de variante social prestigiosa e implícitamente cuestiona el habla de los estudiantes y etiqueta como hablantes "incorrectos". Por otro lado, los estudiantes defienden la variante social desprestigiada hablada por ellos, indicando que dicha variante es comprensible, pero la docente valiéndose de la norma gramatical impone el lenguaje "correcto" y los estudiantes tiene que subordinarse, porque no tienen poder de la norma castellana ni de la autoridad.

Esto significa que en el juego de poder de identidad lingüística emerge el posicionamiento lingüístico de los sujetos culturalmente diferentes. Cada cual defiende su variante social y no se resigna a perderla, es una lucha de identidad, en la que los estudiantes intentan subvertir el discurso de identidad de la docente y ésta última se impone, porque está legitimada por la sociedad.

En este sentido, el poder resulta ser invisible y radica en la forma en que la docente otorga un significado cultural relevante a su variante social y la impone por medio del discurso, pero dicho discurso produce su efecto de resistencia de los sujetos educandos ante del significado cultural que usa la docente.

2.2.3.2 Juego de poder de insubordinación

Se denomina juego de poder de insubordinación a cierta capacidad de justificación verbal que adoptan los estudiantes ante el ejercicio de poder de la docente en el aula, una fuerza defensiva que produce tensión, que intenta subvertir la disposición de la docente. Entonces, la profesora recurre al argumento disciplinario, reprime el comportamiento de los educandos por falta de cumplimiento de la tarea, como por ejemplo:

La docente preguntó al grupo: **"¿Qué tenían que exponer?"** Un estudiante dijo: **"No hemos preparado el tema, la bibliotecaria siempre decía que tiene prestado los libros"**. La docente preguntó: **"¿Y no han dialogado con alguien?"** Un estudiante contestó: **"Nos prestamos del profesor"**. La docente dijo: **"Esto sería una clase perdida, vamos a organizar en grupos y no queremos ver así nunca más, nunca más ver en esta forma. Si así seguimos en esta forma tradicional memorística, en vano estamos discutiendo, comentando, no tienen la concepción de trabajo de aula. (...) Hay hermetismo impresionante en este curso. Nosotros estamos queriendo romper ese aprendizaje, queremos un aprendizaje a base de sus conocimientos previos, de libros y aclaraciones de nuestra parte, conclusiones y no queremos etiquetas en sus cuadernos. Es igualito que lo tradicional en este curso, no hay ejemplos. No sé qué proceso de aprendizaje será esto, no estoy ubicada"**. (CC-28-10-02:26, 2° B)

En este ejemplo aparece la excusa del estudiante para no exponer el tema aduciendo la falta de libro en la biblioteca. Entonces, la docente molesta por el incumplimiento de

la tarea, reprime al grupo y etiqueta a los componentes como sujetos callados y los compara con otros paralelos como un curso tradicional. En otros términos, la docente cuestiona el hermetismo del curso como muestra de un aprendizaje tradicional y considera esta constatación como fracaso de la innovación pedagógica en el aula. Esto deja entender que ella cree que su práctica pedagógica y sus conocimientos son ideales; pero la actitud de los jóvenes aparece como indisciplina e irresponsabilidad. Sin embargo, detrás de la excusa, del silencio, está el ejercicio de poder de los estudiantes, quienes intentan afectar el ejercicio de poder de la docente. A este respecto, un estudiante que estaba a mi lado derecho, me dijo: “por miedo no más no han expuesto, la Profe. nos bajonea siempre, cuando hablamos nos corta” (CC-28-10-02:26, 2° B). Así, los estudiantes se defienden excusándose contra el ejercicio de poder de la docente para no ser humillados en el aula. En este sentido, la docente no se percata del miedo que los estudiantes sienten ni de la resistencia de los educandos ante el poder de la autoridad; más bien, la educadora concibe esta actitud como descuido, como un aprendizaje tradicional, una irresponsabilidad. Esto significa que la docente está juzgando la conducta de los estudiantes desde los valores establecidos en la sociedad. Debido a ello, los etiqueta como sujetos callados, descuidados y, a la vez, detrás de esta etiquetación está la intención política de formar sujetos disciplinados, obedientes, sumisos, pero eficientes para el trabajo. Esta es la función política de la disciplina en el aula que minimiza, reduce al sujeto aprendiz que no permite reflexionar a los educandos ni la docente logra meditar sobre sus acciones y relaciones de poder en el aula, porque sólo echa la culpa a los estudiantes como causantes del aprendizaje memorístico, sin tener en cuenta las bases culturales de los jóvenes.

Por otro lado, los estudiantes ejercen su poder de insubordinación a la docente y usan la excusa como mecanismo de justificación, una resistencia de tipo defensivo con fines de anular el ejercicio de poder de la docente (ver exclusión de voces, Pág. 112).

En este sentido, el ejercicio de poder de los estudiantes subvierte la disposición de la docente. Es decir, los educandos logran imponer su decisión de postergar la exposición para otra fecha, a la vez, parece que los estudiantes buscan que la docente modifique sus estrategias las relaciones de poder, a fin de que sus opiniones no sean excluidas en el aula. Entonces, este juego de poder no sólo se entiende como conflicto de relaciones áulicas, sino que también puede permitir a la docente reflexionar, revisar sus posiciones y acciones en el aula.

En otra situación de clase, aparece un enfrentamiento verbal cuando la docente reprime a los estudiantes por no haber expuesto el tema previsto.

Una estudiante dijo: “**Cuando usted habla todos estamos calladitos, mis compañeros con otros docentes se quitonean de hablar** y “cuando uno se equivoca nos diga que esto está mal, cuando en un principio nos equivocamos y nos observaba, por eso no quieren hablar”. La docente contestó “Yo soy apasionada con la materia y **exijo la materia; no puedo hacer pasar la incoherencia, hay negligencia, no entran a la biblioteca**. Entonces, **¿cuándo avanzan, cuándo analizan, cuándo reflexionan sobre el tema?**”. Una estudiante dijo “**¿Nos puede dar otra oportunidad?**” La docente contestó “No estamos hablando de otras oportunidades. Vamos a hacer demostración de prácticas [del miedo]: ¿Cuándo tengo miedo yo? ¿Por qué? Cada uno va a responder [a estas preguntas]. Esto no vamos a hacer pasar” [la docente se refiere a la exposición, pero al final cede, porque los estudiantes no tienen preparado el tema para exponer]. (CC-28-10-02:26, 2° B)

En este caso, una estudiante, en actitud de solidaridad con sus compañeros, se enfrenta abiertamente con la docente y revela la posición que adoptan sus compañeros en la clase de lenguaje, donde el silencio representa un efecto de la violencia simbólica que ejerce la docente. Es decir, el silencio de los estudiantes, en términos de poder significa la resistencia de sus compañeros, una resistencia silenciosa al ejercicio de poder de la docente. En este sentido, la estudiante ejerce el poder de manera explícita y afecta el ejercicio de control de la docente e implícitamente busca la reflexión en ella. Sin embargo, la profesora justifica su acción de poder y etiqueta a los estudiantes como sujetos “incoherentes en el uso de lenguaje”, “negligentes”, “no lectores”, a fin de cambiar la conducta de los educandos. Finalmente, después de reprimirlos, la docente acepta la exposición del tema para la próxima clase.

Esto revela que la invalidación de voces de los estudiantes en la relaciones de poder influye en los educandos y permite asumir una actitud de resistencia activa y simbólica apoyada en la palabra, una forma de subvertir el ejercicio de poder de la docente y a la vez esta resistencia busca cambio de actitud en la profesora. Este tipo de relación de poder en el aula probablemente es el efecto del poder disciplinario inculcado en la formación profesional y en la sociedad que hoy afecta a los estudiantes en el marco de la RE.

Otro juego de poder aparece en una situación similar a la anterior, cuando los estudiantes no expusieron el tema previsto en la fecha acordada.

La docente preguntó: “¿Qué grupo expone hoy?” Un estudiante del grupo respondió: “Profesora, se ha perdido el papelógrafo de mi internado”. La docente dijo: “No tienen que actuar así, tenemos que avanzar el programa”. Otro estudiante preguntó: “¿Para la próxima clase pueden exponer? La docente dijo: “No podemos hacer pasar por alto, hay mucha dejadez; no hay responsabilidad” otro estudiante dijo: “¿Por qué no pueden exponer los dos grupos?”. La docente en tono molesto respondió: “No hay tiempo” [la docente, después de esta discusión no tuvo otra alternativa que ceder a la postergación de la exposición para otra clase]. (CC-28-10-02:24, 2° A)

En este caso, el grupo de estudiantes se excusa para no exponer el tema, utilizando un argumento poco creíble. El objetivo es anular la disposición de la docente, porque

otros estudiantes, en actitud de solidaridad, insisten en modificar la decisión de la docente. Sin embargo, ella revela la intención de avanzar el programa y a la vez reprocha la dejadez de los jóvenes. Finalmente, viene el efecto de la postergación de la exposición para la próxima clase.

Esta relación de tensión y de enfrentamiento verbal es un juego de poder que emerge desde los estudiantes, como fuerza de resistencia para modificar las decisiones de la docente; es una manera de afectar el ejercicio de poder de la profesora. Esta actitud defensiva de los estudiantes, de no obedecer a la docente es discutible, en términos de resistencia. Por un lado, la excusa puede ser un acto de irresponsabilidad de los estudiantes o puede significar que ellos buscan relaciones permisivas con la docente, pero cuando los otros estudiantes se solidarizan con sus compañeros afectados significa resistencia ante el poder de la disposición.

El juego de poder en estos casos es una relación de enfrentamiento que emerge como efecto del ejercicio de fuerza de la docente, quien quiere hacer prevalecer su saber, su autoridad; quiere que la respeten como tal. En cambio, los estudiantes luchan contra las tácticas de poder que emplea la docente: la exclusión, la etiquetación y quieren que sus voces sean respetadas y aceptadas en la exposición de temas por parte de la docente.

En la entrevista personal, la docente tiene el siguiente criterio sobre el punto:

A veces como **soy incisiva dentro de ese método “machaca”** de repente también ese cambio agudo, entonces cuando exijo esa profundidad y esa respuesta puntual, es que alguna vez, algún muchacho me sale de frente. Entonces, eso hace que yo también reflexione. Gracias por hacerme notar, de repente, porque he elevado mucho la voz, eh no somos santos y ahí yo le digo sí, tienes razón Jhony. Eh, me voy a tranquilizar un poquito, quizás mi afán es que aprendan y tal vez mi afán perfeccionista o que hace que me apasione por la materia y después de repente les tense, tranquilizar, ya entonces nuevamente llegamos a ser muy amigos. (Ch 18-07-02, A2)

Como se puede percibir, la docente nos confirma el conflicto de relaciones entre ella y los estudiantes, aunque ella lo atribuye a la aplicación del método “machaca”⁵⁵, que consiste en un aprendizaje a “profundidad”, una exigencia de “respuesta puntual” a los estudiantes y “el afán perfeccionista”. Esto nos deja entender que la docente aplica una técnica disciplinaria que ataca la “imprecisión” y busca la perfección del lenguaje en el sujeto educando, pero ella se aferra en su poder subjetivo: la pasión por la materia, el “aprendizaje preciso” y la satisfacción del poder-saber, sin tener en cuenta la diversidad de aprendizaje individual y cultural de los educandos en relación a otros. Por otro lado, parece que los estudiantes no responden a esa exigencia de

⁵⁵ Método “machaca” significa “dale que dale”, “esfuérzate y esfuérzate para el éxito” (comunicación verbal de la docente).

profundidad de estudio de la docente, porque no hay un desafío de compromiso serio de estudiar la materia. Entonces, esto parece un factor que genera las relaciones tensas entre la docente y los estudiantes.

La docente tiene por norte un objetivo claro: el aprendizaje de los contenidos de lenguaje, un aprendizaje riguroso que exige “profundidad”. En otros términos, el “método machaca” pretende convertir a los educandos en sujetos disciplinados en el saber o concentrados en el estudio del área. Pareciera que esta subjetividad de la docente fuera el factor que genera el ejercicio de resistencia en los estudiantes, que va desde una excusa hasta una justificación de una acción no cumplida, enfrentando a la docente en forma de discusión.

En resumen, el juego de poder es una forma de quienes controlan las conductas de los otros. Es una especie de rivalidad, de lucha de identidades; por un lado, viene del posicionamiento cultural de la docente y por otro, el poco interés al estudio por parte de los estudiantes que buscan la minimización de los contenidos del área, la búsqueda del facilísimo y de las relaciones permisivas. En este sentido el juego de poder parece productivo como una economía del poder, porque puede permitir reflexionar a la docente revisar sus posiciones, modificar el tipo de poder lineal y buscar una relación horizontal entre ella y los estudiantes, pero también a los educandos permite desarrollar el sentido democrático en las relaciones sociales e induce a revisar sus actitudes de “mínimo esfuerzo” en el estudio.

2.2.3.3 El juego de poder-saber en el examen

Se denomina juego de poder-saber a la acción de fuerza que despliega la docente y la reacción de los estudiantes frente al poder-saber en una interacción áulica.

En este caso, el juego de poder-saber en la enseñanza de lenguaje emerge en un momento específico del examen. Es decir, las docentes ejercen un determinado poder de conocimiento y de fuerza (vigilancia) en el proceso del examen y los sujetos educandos se sitúan en la posición de aprendices, pero también resisten a un tipo de poder disciplinario de control y vigilancia, aunque con menor efecto ante el poder-saber de la docente. El examen, desde la perspectiva foucaultina, está entendido como “la superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber [que] adquiere en el examen toda su notoriedad visible” (Foucault 2000:189). En este sentido, el poder-saber del sujeto educador adquiere la plenitud de la fuerza y se impone de manera visible, mientras que la resistencia de los estudiantes es menos perceptible.

El ejercicio de poder-saber de las docentes en el proceso de examen se despliega en dos momentos específicos; por un lado, hay un momento de inicio que comprende la disposición y el control. Por otro, la vigilancia y la resistencia de los estudiantes.

➤ **Disposición y control en el examen**

En el A1, al empezar con el examen, la docente organiza a los estudiantes en tres columnas, luego dispone que saquen una hoja para dictar las preguntas o para entregar las pruebas escritas.

La docente dijo: “A ver, aquí una fila y otra a este lado. Juk raphita urquhuychaq, chay chawpipi sutykichaqta qillqankichiq (Saquen una hoja y ahí escriben sus nombres). **Tienen que cerrar el cuaderno**, ya saben”. (12-07-02:39 1ºA)

En el otro paralelo, la docente después de organizar a los estudiantes repartió individualmente las pruebas escritas y dijo: “Colocan sus nombres, lugar y fecha. El orden no importa. **Guarden sus cuadernos y no me pregunten se me borró del disco duro**”. (CC-24-09- 02: 52, 1º D)

En los dos ejemplos, la orden verbal y el control de la docente son perceptibles: “aquí una fila”, “saquen una hoja”, “escriben sus nombres” y “cierren el cuaderno”. Ahí empieza la advertencia de la docente sobre la conducta disciplinaria que deben guardar los estudiantes manteniendo orden y silencio en el examen. El uso del quechua en el momento de la iniciación del examen desempeña una función apelativa, de regular el comportamiento de los estudiantes y quizá lo hace por lealtad a la lengua.

En el segundo ejemplo, la advertencia: “no me pregunten, se me borró del disco duro”, la docente paradójicamente hace ver a los estudiantes que el saber está en su cabeza, pero ella no puede aclarar las preguntas del examen. Esto deja entender que el examen está concebido como un momento sagrado para reproducir el conocimiento aprendido por los sujetos educandos.

En el A2, la docente inicia el examen organizando a los estudiantes en tres filas y les advierte de la siguiente manera:

“A ver, no se alejen, acérquense aquí adelante hay espacio”. Luego, para iniciar el acto del examen, la docente dice: “Van a disculpar, esta vez no hay fotocopia, saquen dos hojas de su carpeta. Recomendaciones: “No hay que tener miedo al examen, no se pongan tensos, cuando hay dudas preguntan no más. El examen hay que quererlo, es una cosa agradable”. (CC-25-09-02:19, 2ºA)

A tiempo de dictar las preguntas del examen, la docente se dio cuenta que los estudiantes se habían alejado de la parte delantera hacia atrás, entonces ella dispuso que se acercaran hacia adelante. Esta conducta de los educandos, en términos de poder, no era más que una estrategia de resistencia, prevista para huir de la vigilancia de la docente; por otro lado, la educadora irónicamente sugiere a los estudiantes. “El examen hay que quererlo, es una cosa agradable”. Esto invita a entender que los

educandos acepten las prácticas disciplinarias del examen, porque el examen está concebido como el acto ritual de la disciplina y el conocimiento; éste último está entendido como un poder que requiere ser alcanzado por medio de la obediencia de los estudiantes. A la vez, la frase “cuando hay dudas preguntan no más”, connota que el poder-saber está en la docente. En este sentido, el poder del examen induce a los sujetos educandos hacia la reproducción del conocimiento en una forma ritualizada, como una práctica obvia, utilitaria, beneficiosa para los estudiantes, pero no se reflexiona sobre lo subyacente como la sumisión ante el poder del conocimiento. En este sentido, en el examen se despliega la energía y la obediencia se cumple en nombre del conocimiento.

En el A3, la docente organizó a los estudiantes en cuatro columnas, pero también les advirtió que había que guardar el orden en el examen de la siguiente manera:

“Guarden sus cuadernos, **saquen una hojita**. ¿A ver, por qué se van atrás?. Rimi vas a venir aquí, José tráete la silla aquí. Ana María también, saquen una hojita y pongan su nombre”. La docente controla los cuadernos de cada estudiante y enumera las hojitas del examen con bolígrafo verde. Luego dictó diferentes preguntas para el grupo de pares y otras para los impares. (15-07-02:42, 4ªA)

Al igual que en el A2, los estudiantes se habían alejado de la parte delantera hacia atrás, entonces la docente ordenó a los estudiantes por sus nombres para que se acerquen hacia adelante. En términos de poder, una vez más, esta actitud de los estudiantes es una estrategia de resistencia con fines de neutralizar la vigilancia de la docente. El control de los cuadernos y las preguntas dirigidas para números pares e impares es una técnica de poder que utiliza la docente para neutralizar el chanchullo⁵⁶, o regular la conducta de los estudiantes en el examen.

En resumen, los hechos observados nos muestran que hay un momento dispositivo de inicio y de control del examen en las tres aulas, especialmente en la forma de organizar a los estudiantes en columnas, en la orden de sacar la hojita para preguntas, el dictado de las mismas; pero varía en la forma de controlar el comportamiento de los estudiantes en el examen. Unas veces las docentes controlan de manera irónica y otras en forma directa, pero tienen en común un fin de reproducir el conocimiento en los estudiantes y, a la vez, dicho conocimiento está concebido como poder por parte de las docentes para que los educandos logren dicho poder en situaciones de ritualidad disciplinaria.

⁵⁶ “Chanchullo” se refiere a un papel pequeño de fácil ocultar, contiene los conceptos de los temas avanzados y están resumidas en letras pequeñas para copiar y responder a la preguntas del examen.

Finalmente, en las tres aulas aparece implícitamente la resistencia de los sujetos educandos, quienes buscan estrategias de alejamiento de la vigilancia del poder con fines de obtener respuestas ante el juego de preguntas del examen que exige la reproducción teórica de lo aprendido: Esta resistencia deja entender que los estudiantes, por medios más ilícitos, intentan lograr respuestas “verdaderas” a las preguntas, con el fin de alcanzar la clasificación jerárquica de los sujetos y no ser castigados por la norma. Entonces, huyen del control y de la vigilancia; pero se impone la ritualidad del examen, porque está legitimada por la sociedad.

➤ **Vigilancia⁵⁷ y resistencia en el examen**

El segundo momento del examen se caracteriza por la forma en que se ejerce el poder de la vigilancia durante la prueba por parte de las docentes y la resistencia de los estudiantes. Es decir, las profesoras despliegan la fuerza de la mirada disciplinaria que controla los gestos y los actos de los educandos con el fin de buscar la reproducción del conocimiento de manera individual en el proceso del examen, mientras que los estudiantes buscan burlar el poder de la vigilancia. Esto se evidencia por la forma en que las docentes advierten a los estudiantes durante el examen.

En el A1, los procesos de vigilancia y resistencia se cruzan entre sí, unas veces de una manera indistinta y otras, en forma alternada. El que ejerce poder advierte y los subordinados reinciden en infringir la regla del silencio. En un momento dado, cuando la docente despliega la vigilancia desde la parte delantera, descubre en la parte de atrás a dos estudiantes que cuchichean sobre las preguntas del examen. Entonces la docente advierte:

“Queden quietos, atrás están hablando”. Señaló al estudiante y dijo: “A ti te estoy hablando”. En otro momento, advirtió: **“¡Ana y compañía!,** Ximena, voy a recoger”. (CC-24-09- 02: 52, 1° D)

En el otro paralelo, cuando la docente vio a un estudiante corregir en voz baja a su compañero, dijo: **“¡chus!, ¡Milton estoy viendo!** La docente vuelve a advertir **¡Centeno y Milton!** Al poco rato dijo: “Voy a recoger los exámenes, sus cuellos no más están estirando. Si no saben, déjenlo, **no intenten copiar** ¡Estoy viendo, Roger!”. (CC-26-09- 02: 53, 1° C)

Estos ejemplos nos muestran que la docente ejerce el poder de la vigilancia “una observación minuciosa del detalle” (Foucault 2000: 145). A través de esta técnica capta el menor movimiento del cuerpo de los estudiantes; debido a ello amenaza con el castigo de recoger las papeletas a los que infrinjan las reglas de juego del examen.

⁵⁷ Vigilancia, en términos de poder, significa “vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos” (Foucault 2000:147).

Pero los estudiantes resisten el poder de la vigilancia, ya sea comunicándose en voz baja o reincidiendo en la conducta. Esto significa que los educandos intentan subvertir el poder de la vigilancia, con el fin de lograr la clasificación jerárquica de los sujetos y escapar del castigo de la nota por medio de actos ilícitos (la soplada, la mirada del cuaderno). En otros términos, buscan mayor libertad para comunicarse con sus compañeros. La docente por su parte intenta reducir tal mecanismo de resistencia por medio de la vigilancia y la llamada de atención para que el poder logre el objetivo de poner en orden la conducta de los estudiantes. Esto nos indica que el juego de preguntas que plantea la docente exige respuestas de reproducción de los contenidos avanzados anteriormente, como por ejemplo:

1. Explique en qué consiste la buena comunicación, a nivel general
2. ¿Qué es la lingüística?
3. Señala cuatro características del lenguaje oral
4. Señala las lenguas de Bolivia
5. ¿Qué es lenguaje?
6. ¿Qué es habla? (CC-25-09-02:20, 2ºA)

Por otro lado, nos deja entender que los educandos no respetan el acto ritual del examen, ni obedecen las advertencias de la docente, porque buscan alcanzar el poder de la nota, aunque no por adquirir un conocimiento reflexivo, crítico.

En el A2 la vigilancia y el control aparecen cuando la docente advierte verbalmente a los estudiantes sobre la disciplina que deben guardar en el momento del examen. La resistencia surge cuando la docente escribe las preguntas en la pizarra; algunos estudiantes buscan un momento propicio para resistir la vigilancia y consultan en voz baja a sus compañeros sobre las dudas que tienen respecto a las preguntas. En esta situación, la docente advierte.

“Prohibido hablar. Preguntas y respuestas en el momento”. Un estudiante sugirió: “Primero las preguntas, después las respuestas”. La docente contestó: “¡no!, ¡no!, Si has asistido a clases, has respondido”. En otro momento la docente dijo: **“Guarden sus cuadernos; yo desconfío**, a pesar de que debían dar el examen cuaderno abierto, yo no había pensado, mana sinch’ichu (no es fuerte)”. (CC-25-09-02:19, 2ºA)

“El examen es personal. No quisiera ser amenazante, pero si les encuentro copiar voy a anular”. En otro momento del examen dijo: **“Ningún cuaderno quiero ver de manera sospechosa”.** La docente **recoge los cuadernos de los estudiantes** y los deja en una mesa que está cerca de la pizarra. (26-09-02: 21,2ºB)

En estos dos ejemplos, la docente nos muestra que en el examen está “prohibido hablar”, “que no se puede tener cuadernos en la mano”, que hay que trabajar individualmente y en silencio. Esta advertencia indica un control minucioso y cuando la docente dice: “si les encuentro copiar voy a anular” está otorgando un significado absoluto de ejercicio de poder-saber de su autoridad en nombre de la disciplina del saber, porque está considerando que ella tiene toda la capacidad de anular el examen.

En este sentido, el poder de control es de tipo amenazante y tiene fuerza para mantener el orden y el silencio. El uso del quechua, en ese momento, parece un elemento animador cuando dicen: “mana sinch’ichu” (no es fuerte). Sin embargo, la vigilancia es la fuerza que penetra en la conciencia, porque los estudiantes se sienten estar vigilados, por eso resisten silenciosamente al orden establecido. El examen está concebido en términos de ritualidad, toda una práctica sagrada: en la que se impone el silencio, el orden, la individualidad, la jerarquía, la distancia de un estudiante a otro. Ésta es la disciplina que “tiene su propio tipo de ceremonia. No es el triunfo, es la revista, es el ‘desfile’, forma fastuosa del examen. Los ‘súbditos’ son ofrecidos en él como ‘objetos’ a la observación de un poder que no se manifiesta sino tan sólo por su mirada” (Foucault 2000:192). En otros términos, el examen es la ritualidad disciplinaria del saber y de la conducta de los educandos y se impone a través de la sanción normalizadora de la nota y los estudiantes están conscientes de estas reglas de juego.

El examen como rito escolar⁵⁸ ya fue descrito y analizado en un estudio etnográfico de aula, en La Escuela Normal de Warisata, en el que “el examen también servía como una manifestación material de la ideología del control – tanto sobre el comportamiento de los estudiantes como sobre su actividad productiva -, el cual [sic] es un elemento tan crucial de la experiencia educativa” (Luyky 1998a:17).

En el A3, la docente también aplica las técnicas de vigilancia como efecto de las cuales emerge la resistencia en el proceso de examen en dos situaciones específicas.

La docente advirtió: “Estamos en examen; no pueden hablar. ¿Está claro?” Luego vino el silencio. En otro momento dijo: **“No intente copiar, si no ha estado en clases”**. (15-07-02:42, 4ºA)

Cuando la docente vigilaba vio hablar a dos estudiantes dijo: **Jhimi chhichhinakuschanki uyarichkani (estoy escuchando lo que están hablando en voz baja)** ¿Falso verdaderochu kanan karqa? (¿Las preguntas deberían ser falso verdadero?), pantarpanichu? (¿Me he equivocado?). 15 minutuspi ruwarpasaq nirqankichaqa” (dijeron que vamos a hacer en 15’). En otro momento dijo “¿Tan facilito no pueden? ¡Mabel!”, **“Juan Manuel retírate no más ya”** y a otro estudiante dijo: ¡Jhimi! (...) **¡Qué estás mirando!** Algunos estudiantes lograron comunicarse en voz baja, especialmente cuando la docente aclaraba una duda a un estudiante, entonces dijo: “Entreguen no más ya, luego nos quedamos con los chicos”. (CC-31-10-02: 69, 5ºA)

En estos dos ejemplos, la docente ejerce el poder de la vigilancia y está presente en el “ojo que todo ve” desde la parte delantera, como un despliegue de la fuerza para mantener el orden de la ritualidad del examen, porque advierte a los educandos en cada momento, una vez a todos y otras especificando sus nombres. En este sentido, el poder de la vigilancia niega la libertad a los sujetos educandos de hablar,

⁵⁸ Rito escolar, ver Luykx 1998a: 17.

de mirar al otro, de copiar, de usar el chanchullo, porque el examen está ritualizado; en el sentido de que existe la creencia de verificar el conocimiento enseñado en un acto sagrado de ceremonia, donde se impone todos los supuestos valores: el orden en el acto, la jerarquía de conocimientos, la clasificación de sujetos. Por otro lado, el chanchullo, la forma de comunicación en voz baja, la mirada a la hoja del compañero nos indican que es un tipo de resistencia que ejercen los estudiantes ante la vigilancia y ante el juego de preguntas de tipo repetitivo para alcanzar la jerarquía clasificatoria. Esta dinámica de relación docente y estudiante en el examen es el juego de poder, en el que se impone la vigilancia que anula el fenómeno de la resistencia de los estudiantes e impone la obediencia en nombre de la ritualidad del examen.

En este sentido, la vigilancia es un mecanismo sutil del poder, porque traspasa el cuerpo y se inserta en la conciencia del sujeto educando, puesto que es un dispositivo disciplinario que se conjuga en “la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad” (Foucault 2000:189). Aquí entra en juego la constitución del sujeto disciplinado como un ente sujetado ante las reglas del poder-saber para su sumisión y obediencia ante cualquier otro poder externo.

En resumen, el juego de poder-saber en el examen de la enseñanza de lenguaje representa la formación de sujetos educandos disciplinados para las relaciones de poder: A nivel micro, se legitima los actos de sumisión y la obediencia ante el poder-saber jerarquizado.

El ejercicio de poder-saber de las tres docentes es perceptible, puesto que el examen está concebido en términos de ritualización, en el que se inculca los supuestos valores de orden, silencio, jerarquía, castigo, la sumisión a las preguntas, el respeto al tipo de poder de conocimiento de la autoridad en nombre de la disciplina.

Esto significa que el poder del examen es una forma de disciplinar el aprendizaje de los sujetos para la reproducción de los valores establecidos. En este sentido, el poder del examen no sólo es la imposición directa de las docentes, sino que es el efecto de otros poderes: la norma institucional, las reglas de la sociedad que imponen una cultura de reproducción del conocimiento y las relaciones de poder.

El ejercicio de poder de la disciplina en el examen, en términos políticos, busca la constitución de sujetos sumisos, obedientes ante el “régimen de verdad”, ante la autoridad, ante los valores establecidos, pero no desarrolla la criticidad ante un tipo de conocimiento.

2.3 Las voces de los estudiantes

Las voces de los estudiantes son manifestaciones culturales construidas históricamente en un contexto cultural quechua, por tanto son bilingües que los distinguen como sujetos distintos con relación a las voces de las docentes y con dichas voces entran en juego para adquirir los conocimientos del área de lenguaje. En este sentido, las “voces internas” de los educandos se manifiestan en el lenguaje, cuyo elemento representa el vehículo cultural que permite internalizar “otras voces”⁵⁹. En esta perspectiva, ellos hacen conocer lo que entienden, lo que piensan a otros.

En esta parte se describe las voces de los estudiantes desde una perspectiva cultural, que nos permite entender sus preocupaciones, sus expectativas, los modos de adquirir el conocimiento o lo que entienden por ello, como futuros docentes. En este sentido, las voces se examinan en términos de participación oral en el proceso de aprendizaje del área de lenguaje.

2.3.1 Formas de participación oral

La participación en esta parte se refiere a un tipo de intervención oral de los estudiantes en el desarrollo de los contenidos del área de lenguaje, ya sea en forma grupal o individual. Este tipo de participación viene como efecto de las estrategias de enseñanza que adoptan las tres docentes (ver asignación de temas).

Los estudiantes asumen el rol de expositores de contenidos y, valiéndose de sus experiencias y estrategias propias, transmiten conocimientos teóricos a sus compañeros para que la docente los evalúe.

En esta parte se destaca sólo la intervención oral en la exposición de temas y estrategias de representación de sociodramas que adoptan los estudiantes en su proceso de aprendizaje en las tres aulas, puesto que estas actividades de los educandos emergieron como aspectos relevantes en las clases de lenguaje.

2.3.1.1 Exposición de temas

La exposición de temas en el aula es una consecuencia de la estrategia de participación que adoptan las docentes. En este sentido, los educandos emplean la exposición del tema como forma de adquirir los conocimientos, unas veces individualmente y otras en grupo.

⁵⁹ “Otras voces” se refieren a los patrones culturales de otro grupo: sus conocimientos, normas, creencias, valores, lengua, identidad, etc. que inciden en los sujetos bilingües.

Para la exposición de temas en el aula, los estudiantes realizan diferentes actividades que comprenden desde la elaboración del tema de lenguaje, hasta la exposición oral por grupos en el aula. Aquí emergen sus voces: el lenguaje que usan, sus convicciones, sus emociones, su seguridad y su preocupación personal y grupal. Es decir, es una actividad que les sirve para aprender y hacer conocer la información adquirida a la docente y a sus compañeros.

En este sentido, para exponer los temas, los estudiantes recurren a ciertos procedimientos. Unas veces se valen de una red de esquemas o mapas conceptuales, o representaciones de sociodramas y otras veces lo hacen sólo leyendo del papelógrafo, porque los educandos están sujetos a una evaluación individual y tienen que mostrar sus diferentes habilidades a la docente: conocimiento, estructuración del tema y manejo del lenguaje.

La exposición de temas por parte de los estudiantes en el A1 se diferencia por el manejo del texto de lenguaje. Es decir, los educandos desarrollan los contenidos temáticos, las estrategias y la evaluación que están estructurados en el mencionado texto. Entonces, los sujetos educandos leen y comprenden de acuerdo a sus posibilidades y exponen el contenido del tema frente a sus compañeros y a la docente. Aquí se evidencia una exposición de una parte del tema de lenguaje.

Un estudiante al exponer dijo: “la variedad de la lengua en una comunidad varía en lo geográfico, ejemplo los cambas hablan **elay**, en La Paz hablan **quiis**. En lo social depende de lo social, ya sea su habla quechua en Santa Cruz y Sucre”. (CC-12-11- 02: 60, 1° D)

En este ejemplo de exposición, el estudiante se desenvuelve con sus voces culturales: el manejo de lenguaje, los conceptos que entiende sobre el tema, pero están centrados en reproducir los conceptos teóricos, clasificaciones y diferencias que aparecen en el texto “oficial” de lenguaje: A veces los jóvenes recurren a ciertos ejemplos, como en este caso, a la variación del habla del camba y del paceño. Esto deja entender, cuando los estudiantes tienen el texto “oficial”, se rigen sólo a ello y no tienen otra alternativa de investigar otros libros ni de construir el conocimiento en forma interactiva entre sus compañeros.

En el A2, la exposición de temas por parte de los estudiantes es una modalidad de aprendizaje específico, porque los educandos asumen la responsabilidad de exponer los temas del área de lenguaje, puesto que ellos tienen que elaborar el tema en grupos y en horas extras, a partir de una bibliografía sugerida por la docente. En este sentido, después de estructurar el tema, los integrantes del grupo se reparten el contenido en subtemas y cada estudiante expone su parte, valiéndose generalmente del papelógrafo y de esquemas conceptuales. Algunas veces los estudiantes ejemplifican

el tema con representaciones de sociodramas. La intención de los educandos es exhibir el conocimiento adquirido y extraído del libro para informar a la docente y a sus compañeros, veamos por ejemplo:

Un estudiante dijo: “La fonología se encarga de estudiar los sonidos, entonación, acentuación, es todo hablar de sonidos” y preguntó “¿Han entendido?” Una estudiante preguntó: “¿Puedes repetir?” El estudiante repite: “Porque la fonología es una parte de la lingüística, es una ciencia que estudia la entonación, la acentuación (...)”. (CC 14-08-02: 2, 2ºA)

Un estudiante de otro paralelo leyó el mapa conceptual del papelógrafo: “La metalingüística es la reflexión sobre la lengua, tomando como instrumento la lengua misma y la diferencia entre el uso que se le da”. (CC 11-07-02: 35. 2º A)

El primer ejemplo nos muestra que el estudiante transmite el concepto de fonología y, a la vez, reitera el concepto a pedido de una de sus compañeras. Entonces, la exposición está basada en una referencia teórica de los libros de lingüística. De esta manera, los estudiantes exponen individualmente los subtemas distribuidos entre ellos, pero dicha exposición se reduce a informar el contenido del tema que existe en los libros para que sus compañeros conozcan la información.

El segundo ejemplo nos indica que el estudiante está repitiendo la noción de metalingüística, leyéndola del papelógrafo. Dicho concepto es una referencia teórica del libro. Si revisamos dicho significado aparece en el libro “Glosario Pedagógico” de Feliciano Gutiérrez (2002: 123). Esta es la evidencia de la reproducción del conocimiento en nombre de la participación de los estudiantes, puesto que no va hacia el análisis crítico del concepto, puesto que no considera el porqué “meta” y “lingüística” y cómo se trabaja en el área. El tipo de repetición de nociones y otras en las exposiciones de los estudiantes aparecen con frecuencia, porque los estudiantes no están orientados hacia la construcción del conocimiento. Por tanto, las voces de los educandos en la exposición de temas se reducen a la reproducción del conocimiento dado en la teoría en nombre del aprendizaje; pero quizá también para ellos es una opción de conocer los contenidos del área, que pueden servirles relativamente en el futuro. En este sentido, las voces de los sujetos educandos, en cuanto al conocimiento, no avanzan por un proceso de auto motivación personal. Debido a ello predomina el conformismo, el facilismo, y pasivismo de los educandos a la investigación del conocimiento del contexto.

En el A3, los estudiantes también exponen contenidos del área por grupos, al igual que en otros paralelos, como en el siguiente ejemplo:

Un estudiante dijo: “Vamos a comenzar con la exposición del tema de Redacción. La redacción tiene descripción, narración, exposición y argumentación y puede ser oral en un cuento, en el cual tiene que haber la importancia del orden: 1º inventio, 2º dispositio y 3º elocution”. (CC 03-07-02:7 4ºA)

En este ejemplo los estudiantes repiten la teoría de la redacción: su estructura, el tipo de expresión para exponer el tema, los jóvenes leen textos y extraen algunos contenidos o bien algunos conceptos, clasificaciones, características, estructuras de la teoría del lenguaje durante la exposición. Los estudiantes por voluntad propia no van más allá de la teoría, así por ejemplo, hacia la práctica de producción de variados tipos de textos con sus estructuras respectivas.

En resumen, las formas de exposición de los estudiantes en las tres aulas conllevan la adquisición de conceptos básicos de la teoría de lenguaje, una forma de asimilación de la información de contenidos. En este sentido, la exposición se reduce a la reproducción del conocimiento, especialmente bibliográfico de manera fiel, sin abarcar otras formas de construcción del conocimiento en base a la realidad y contrastando con otras teorías.

Esto deja entender que el conocimiento está concebido por los estudiantes como el “régimen de verdad” que se encuentra sólo en los libros y hay que transmitirlo en forma de una rutina en el aula. Como efecto de dicha concepción, hay pocas posibilidades de construir un tipo de poder de conocimiento crítico basado en la realidad cultural de los sujetos educandos.

Sin embargo, la exposición de temas, desde la perspectiva psicológica, parece favorecer la seguridad afectiva y social de los estudiantes, porque en la expresión oral interviene la seguridad de uno mismo, la habilidad de comunicación que contribuye a la reafirmación psico-social del sujeto educando. En este sentido, para los estudiantes, la exposición de temas está reconocida como práctica productiva. A este respecto, en una entrevista focal una estudiante dijo:

“Nosotros también al exponer o al salir adelante a hacer conocer un tema explicando a los compañeros, está bien, porque ahí pierdes lo que es el miedo o sea lo expresas lo que sabes más cosas”. (Ch.-17-07-02, 4ºB)

Ahí están las voces de los estudiantes que se manifiestan en exposiciones, por eso ellos las valoran como una forma de contribuir a la pérdida de miedo al hablar en público.

En este sentido, las exposiciones de temas en el aula son legitimadas y entendidas por los sujetos educandos como un aspecto positivo y por medio de ello manifiestan sus voces heterogéneas, lo que saben y lo que entienden sobre el tema, a pesar de que dicha comprensión se reduce a la reproducción del conocimiento teórico.

2.3.1.2. Representación de sociodramas

Las dramatizaciones de temas en el aula son otra de las formas de participación oral de los estudiantes, que emergen como un recurso de manifestación de ejemplo de aprendizaje y que se caracterizan por la forma de representar teatralmente algunos temas del programa, en forma de una acción viva de la realidad, combinada con la palabra. Es decir, los estudiantes personificados representan a sujetos de la realidad del contexto para desarrollar un tema de acuerdo a su experiencia.

Los sociodramas en sí tienen diferentes funciones: por un lado, constituyen un recurso psico-pedagógico de motivación psicológica, que a veces provoca cierto humor, por la forma de acción y habilidad de los actores. Por otro, tienen la función esencial de buscar la comprensión del tema en los interlocutores estudiantes y docente. Es decir, son una forma de aplicar la teoría con la práctica.

En el A1, las dramatizaciones fueron poco frecuentes, pero en una situación específica de clase se observó un grupo de estudiantes que escenificó el tema, “la variación social de la lengua”, con el fin de visibilizar el uso del castellano en sujetos bilingües.

El grupo de estudiantes, vestidos de soldados, hacen representación del cuento “El descastado”, de Raúl Botelho Gozálvés. El soldado dijo: “atinción fir, midia vuil”. El otro dijo: “No tiene que avergonzarse de su madre”. El otro dijo: “nu is mi magri mi tininte (...)” ahí hubo una risa de los estudiantes (CC-12-11-02:60,1°D).

En esta escena, los estudiantes tienen la intención de mostrar la variación del castellano como influencia de la lengua originaria, lo que provoca risa en algunos compañeros; sin embargo, esta risa tiene una connotación política, social y cultural, que viene como producto de la marginación cultural de parte de la sociedad dominante. Es decir, es una actitud de mofa o de ridiculización del hablante “motoso” en castellano, que excluye y humilla. Pero no se reflexiona oportunamente sobre las implicancias que pueden generar las interferencias en los hablantes bilingües en una relación con los hablantes monolingües del castellano. El contenido parece ético y relevante por la significación cultural “el no avergonzarse de nuestra madre”, porque induce a conocer las raíces culturales de los estudiantes sin caer en la trampa de la alienación cultural.

En el A2, la representación de sociodramas reviste una característica especial, puesto que los estudiantes siempre representan la función del maestro tradicional con todas sus cualidades de “autoritarismo”, como por ejemplo:

Un estudiante dijo: “Vamos a presentar el maestro tradicional”. Voy a llamar lista, voy a revisar la tarea, a ver Damiana ¿cómo has hecho? Está bien ¿Tu letra? Esta letra está mal, ¡tienes que hacer de nuevo!”. (CC-04-11-02:34,2°A)

En otra dramatización, un estudiante dijo a la profesora “Permisito profesora le voy a orinar.” La profesora dijo: “No se dice así, ¡voy a ir al baño a orinar se dice!”. Otro alumno dijo: “El pasto come a la vaca”. La docente corrige: las oraciones emitidas por los estudiantes “la vaca come pasto”. (CC-28-10-02:26,2°B)

En el primer ejemplo, los estudiantes muestran el rol del maestro tradicional en el aula, aquél que invalida la letra y hace repetir el ejercicio al niño. Esta representación está indirectamente dirigida a poner de manifiesto las características de la docente de lenguaje, puesto que dicha dramatización estaba asociada a las formas de invalidación de las voces que hace la educadora en el aula. Entonces, esta representación es una forma de resistencia de los estudiantes ante el ejercicio de poder de la docente, porque alude a sus actitudes de poder que reprimen el “error” de lenguaje y busca que la docente se dé cuenta de sus acciones en el aula. Tampoco se reflexiona de manera crítica sobre el punto.

En el segundo ejemplo aparece la actitud de una maestra correccionista que intenta suprimir los errores de sentido de la oración. Esta representación está asociada a las formas de corrección inmediata que hace la docente de lenguaje en el aula, y se evidencia cuando la docente percibe que las dramatizaciones están cargadas de alusiones a su actitud, dice:

“Como una burla en el sociodrama han planteado; han hecho aparecer al maestro como verdugo (...) es el maestro que hay en el área urbana y rural (...). En otro momento dijo: “En el INS somos torpes, nos falta ser más alegres, más amorosos, si somos amorosos podemos lograr mucho”. (CC-17-07-02: 57, 2° C)

En este ejemplo, la docente reconoce su actitud autoritaria e intenta reflexionar, pero también califica a otros docentes que tienen dichas características.

En este sentido, las dramatizaciones de temas tienen una connotación de resistencia simbólica y activa, porque los estudiantes representan indirectamente al personaje y adoptan estrategias de represión, de invalidación del uso de lenguaje, típicas de la docente. En este caso, la resistencia viene a constituirse en un mecanismo de defensa que a veces se ejerce sutilmente para enfrentar las técnicas de poder de la docente. Si se visibiliza esta acción puede permitir reflexionar a los sujetos educadores para efectos de cambios en la interacción áulica.

En términos de poder, la participación oral y las dramatizaciones de los sujetos educandos en el aula implican relaciones de poder, porque sus voces (el lenguaje, el conocimiento) influyen en sus compañeros, aunque con menor efecto en la docente (ver exclusión de voces). Además los sujetos educandos tienen la capacidad de afectar indirectamente al ejercicio de poder de la docente por medio de mecanismos sutiles de aparente naturalidad.

Por otro lado, en términos de aprendizaje del conocimiento, este tipo de participación se aproxima a las estrategias que propone la RE. Probablemente los sujetos educandos asimilan algo a través de la exposición y dramatizaciones, aunque sea sólo reproduciendo las teorías.

Además, las voces de los estudiantes en la exposición y dramatización emergen no sólo en la reproducción del conocimiento teórico en el aula, sino también en las representaciones teatrales ejercen el poder de resistencia, en cuya dramatización representan al personaje del “maestro tradicional” con sus cualidades de arbitrariedad, que produce las relaciones de poder en el aula, que busca efectos de reflexión en la docente.

En la parte final de este análisis, se sintetiza algunos aspectos puntuales de los resultados encontrados conforme a los objetivos previstos.

En la enseñanza de lenguaje dominan las voces históricas de las docentes que representan a otras voces del contexto urbano, una visión cultural selectiva, jerárquica que reduce la interculturalidad a una mera visión teórica. Estas voces son el efecto de las relaciones de reproducción cultural que vivió la sociedad y que continúa en las aulas de lenguaje. Debido a ello, las docentes cuestionan y etiquetan al hablante bilingüe como sujeto que tiene “error” en el habla, tiene interferencias, tiene “incoherencia” en el lenguaje y “falta de claridad” en la comunicación. Es decir, las docentes asumen el mecanismo normativo de la lengua castellana como poder para desvalorizar el uso de la segunda lengua de los estudiantes bilingües. Esta práctica tiene una connotación social y política, puesto que implícitamente estratifica a los hablantes bilingües como “incorrectos” y monolingües “correctos” y a la vez jerarquiza las variantes sociales en estatus de lenguaje. Esta práctica, en términos de Bourdieu, significa reproducir la violencia simbólica, porque se impone ciertos valores lingüísticos de la élite dominante a los estudiantes bilingües a fin de legitimar el poder de la dominación en nombre de la enseñanza de la “gran cultura”.

Por otro lado, los estilos de enseñanza de las tres docentes son parecidos por la forma de distribución de temas para la exposición de contenidos del área y la búsqueda de intervención oral de los estudiantes en el aula, a fin de buscar una metodología activa, participativa, pero emerge resistencia ante la coerción de la docente.

En la interacción docente – estudiantes, emergen posicionamientos identitarios, por un lado, las docentes asumen su identidad cultural urbana, desde la cual miran a los indígenas como diferentes, a la vez, los etiquetan como hablantes que tienen

interferencias en la lengua castellana, cuya posición da lugar a que los estudiantes asuman una posición identitaria excluyente de su grupo cultural indígena.

En la enseñanza de lenguaje emergen las relaciones de poder, en la que las docentes ejercen las prácticas disciplinarias, donde se enseña controlando, castigando las desviaciones de la conducta de aprendizaje de los estudiantes por medio de las notas, a fin de que los estudiantes mejoren las habilidades comunicativas y se apropien de los conocimientos teóricos de los libros, de manera supuestamente eficiente. Además, emergen los juegos de poder, una relación de tensión entre docente y estudiantes, en la que se revela la resistencia de los estudiantes ante el ejercicio de poder-saber de la autoridad.

Finalmente, como resultado de la disposición de las docentes, los futuros docentes participan en el aula exponiendo temas, representando sociodramas a fin de adquirir conocimientos del área del lenguaje, aunque dicha adquisición se reduce sólo a la reproducción teórica de los contenidos.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

Este estudio centró su atención en explorar los posicionamientos culturales que los sujetos educadores adoptan en el aula, en relación con los sujetos educados del contexto cultural diverso. Es decir, intentó comprender la imposición de significados culturales (de dominación o de interculturalidad) en la enseñanza de lenguaje, a fin de reflexionar sobre sus implicancias en la constitución de sujetos educadores de EIB.

Las conclusiones del presente estudio están basadas en la investigación cualitativa y etnografía de aula. Este apoyo empírico permitió encontrar algunos hallazgos referentes al tema, cuyos resultados requieren una reflexión para los investigados, especialmente para generar cambios cualitativos en la enseñanza de lenguaje de los futuros docentes. Por otro lado, dichos hallazgos pueden ser fuente de insumo para emprender otras investigaciones en el futuro.

En este capítulo se aborda los hallazgos encontrados de manera general, como resultado del análisis de los datos empíricos. Los mismos responden a los objetivos de la investigación y están estructurados en tres dimensiones: las voces de las docentes en la enseñanza de lenguaje, las voces de docentes y estudiantes en la interacción y finalmente las voces de los estudiantes.

1. Las voces de los sujetos educadores en la enseñanza de lenguaje

Las voces “internas” de las docentes están implícitas en el discurso, en las actitudes, en las percepciones del habla del otro, en las estrategias que adoptan en la enseñanza de lenguaje, por tanto son elementos ideológicos de los sujetos educadores que genera un tipo de discurso cultural en la práctica de aula.

Las voces “internas” de las docentes en la enseñanza de lenguaje no difieren sustancialmente⁶⁰ en cuanto a la visión cultural que los sustenta, a pesar de que, cada una de ellas tiene su carga ideológica, de posicionarse frente a la enseñanza como efecto de otras voces que incidieron en la construcción de su historia cultural. A partir de ella, las educadoras leen la realidad y estructuran las relaciones de poder en la enseñanza de lenguaje, aunque con matices diferentes, pero tienen una visión cultural común que las orienta. Dichas voces de los sujetos educadores en la enseñanza de lenguaje desde la perspectiva del sentido común son obvias y aparecen como

⁶⁰ No difieren por la formación profesional urbana, por la experiencia de trabajo en el contexto de la ciudad y por ser hablantes de la lengua castellana y como segunda lengua el quechua. Por tanto, los significados encontrados se generalizan en las conclusiones.

naturales, pero si se ve desde la perspectiva socio-crítica, aparecen los siguientes hallazgos:

- En la enseñanza de lenguaje de formación docente del INS-EIB “Ismael Montes” de Vacas, las voces “internas” de los sujetos educadores están cargadas de una visión cultural esencialista, jerarquizada, de continuidad histórica del modelo de pensamiento colonial en relación con la sociedad diversa y el enfoque cultural y lingüístico que propone la EIB. Es decir, las voces históricas: la identidad cultural y lingüística urbana de los sujetos educadores imponen la reproducción cultural en el aula y crean efectos de legitimación en el desempeño de los futuros docentes.
- Los contenidos culturales que se transmiten en la enseñanza de lenguaje son los mismos que sugiere el DCB y no están contextualizados en la elaboración del Plan Base del semestre. Por tanto, existe la necesidad de adecuar y diversificar los contenidos curriculares del área de lenguaje, puesto que dichos contenidos son más adecuados para la formación de docentes del área urbana y responden a dichas necesidades del contexto y no son específicos ni pertinentes con relación a las necesidades de los pueblos indígenas del contexto cultural quechua.
- En la práctica de aula se privilegia los contenidos de comparación entre castellano-quechua y los componentes de fonología y sintaxis en función de las voces culturales y expectativas que tiene la docente de atacar la interferencia lingüística en el habla de los estudiantes bilingües. Entonces, los contenidos de los módulos de lenguaje, en términos culturales, en sí, no son componentes que provocan directamente la violencia simbólica en los estudiantes, sino que el posicionamiento cultural implícito que adopta la docente.
- La escasa o poca interpretación de las bases de la diversidad lingüística y cultural que sugiere el DCB de formación docente genera la descontextualización de los contenidos del área de lenguaje en la elaboración del Plan Base para sistematizar los conocimientos del contexto cultural quechua de los estudiantes en la enseñanza de lenguaje. A la vez, dicha limitación resulta ser un factor del ejercicio de poder de la violencia simbólica en el aula.
- Se enseña el castellano a los futuros docentes sobre la base de prejuicios lingüísticos arraigados que tiene la sociedad, a fin de evitar la censura del habla bilingüe de los indígenas. Es decir, se busca cambiar el comportamiento lingüístico de los estudiantes bilingües para que no sufran la crítica. Entonces, en términos interculturales, por un lado, no se pretende romper los estereotipos culturales ni los prejuicios lingüísticos a partir de la formación docente. Por otro lado, aún no se

tiene en cuenta como referente los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos de los estudiantes bilingües del contexto del INS, como recursos pedagógicos para sistematizar en el aula. Por tanto, no hay un avance en las relaciones interculturales desde el aula para construir una sociedad diversa.

- El habla bilingüe de los estudiantes en la enseñanza de lenguaje, aún está concebida desde la perspectiva de la norma gramatical, puesto que, los sujetos educadores conciben dicho lenguaje como “incoherente”, “erróneo”, “que no tiene claridad en la comunicación”, “falta de precisión en las ideas”. Bajo esta forma de valoración del habla del otro subyace una connotación cultural y política, por un lado, jerarquiza los valores lingüísticos y culturales de la sociedad dominante y por otro implícitamente estigmatiza las voces culturales de los sujetos educandos bilingües. En términos de poder, significa reproducción del ejercicio de la violencia simbólica, como una forma de imposición de una arbitrariedad cultural a los sujetos bilingües de un contexto cultural quechua, bajo una apariencia de una enseñanza natural de una “cultura universal” y en complicidad con los sujetos bilingües se legitiman las relaciones de poder.
- Se cuestiona la interferencia lingüística de los estudiantes bilingües por considerar que dicho lenguaje es “ineficiente” y es deficitario de aprendizaje del castellano. Como consecuencia se ataca al sujeto bilingüe como el blanco del poder, sin tener en cuenta los factores culturales lingüísticos y socioeconómicos que definen el habla bilingüe. En otros términos, la lengua quechua implícitamente aparece como “arbitrariedad” cultural en la enseñanza del castellano y/o como factor negativo en la fluidez del habla. Esto induce a que los educandos adopten el rechazo a su lengua materna por concebirla como un factor interferente en su habla castellana.
- En la enseñanza de lenguaje se postula y se impone el castellano “correcto”, como símbolo de “buena educación” y de jerarquía social para el futuro docente. Bajo esta postura, del uso “correcto” de castellano, se inculca implícitamente los valores lingüísticos prestigiosos de la sociedad dominante a los sujetos bilingües como si fueran los únicos en la función comunicativa de los sujetos bilingües.
- El poder simbólico se impone a través de significados culturales selectivos como “la jerarquización de variantes sociales” (culto y vulgar), “la relevancia de la pronunciación” (la correcta pronunciación) como valores absolutos para que los estudiantes bilingües se apropien de dichos significados, como legítimos y como una necesidad de aprendizaje lingüístico. Bajo esta concepción de la enseñanza

de lenguaje se reproduce el capital cultural y simbólico de la sociedad dominante a fin de que los sujetos educandos legitimen las relaciones de poder

- La enseñanza del castellano estándar, en términos culturales tiene doble connotación. Por un lado, se pretende hacer “economía de lenguaje”⁶¹, insistiendo en la apropiación de los valores culturales de la sociedad, para que los estudiantes aparezcan como “sujetos educados” en la sociedad. Por otro lado, bajo dicha apariencia del fin utilitario subyace el fin político que busca la subordinación, la sujeción y la sumisión de los educandos bilingües ante el poder simbólico de la lengua dominante, que legitima y reproduce las relaciones de poder, al cual, los sujetos educandos tienen que someterse sin cuestionar. Este fin político forja a los futuros docentes en fieles reproductores de la violencia simbólica y de la legitimación de las relaciones de poder en un contexto cultural bilingüe.
- En la práctica de aula, aún se maneja el método de destrezas, puesto que está concebido como un modelo de enseñanza para el desarrollo de las habilidades del habla bilingüe, sin tener en cuenta el enfoque comunicativo que propone la RE. Es decir, a través de este modelo se busca el desarrollo de las destrezas de la “correcta” pronunciación en la L2 del hablante bilingüe, pero este método en el fondo busca una enseñanza mecanizada que no permite reflexionar a los estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje.
- La variación de la pronunciación del castellano, a nivel regional, se considera como una “arbitrariedad cultural” en la enseñanza de lenguaje. En esta perspectiva se impone una pronunciación “ideal” del castellano, sin tener en cuenta la interlengua fosilizada a un nivel social. Dicha imposición lingüística en un contexto cultural diferente, significa violencia simbólica, puesto que no tiene en cuenta la pertinencia cultural al contexto y los jóvenes no sienten ser parte de dicha pronunciación “correcta”.
- Existe un criterio metodológico generalizado en las tres docentes de asignar temas de exposición a grupos de estudiantes para avanzar contenidos curriculares de lenguaje. Una de ellas trabaja a partir del módulo de lenguaje elaborado para cursos de profesionalización docente a distancia por el INS de Católica y las otras trabajan a partir de una estrategia de lectura de material bibliográfico existente en el INS: Esa metodología da lugar al aprendizaje fragmentado del tema global,

⁶¹ “Economía de lenguaje” deja entender que la enseñanza de lenguaje está dirigida hacia la corrección del habla de los sujetos o de inculcar los *habitus* lingüísticos “correctos”, con fines de provecho y de beneficio para el sujeto aprendiz.

puesto que los educandos repiten su parte o párrafo asignado. La forma de delegación de poder a los estudiantes para que expongan los temas significa un relativo avance en relación con la propuesta pedagógica de la RE.

- El silencio de los estudiantes en las aulas de lenguaje es cuestionado y considerado por parte del sujeto educador como un signo negativo, un aprendizaje ineficiente, “tradicional”, sin tener en cuenta que el silencio responde a las voces culturales de los sujetos educandos, de no interferir al otro y a sus formas de aprendizaje individual.
- Las docentes de lenguaje aún no encuentran espacio de reflexión para revisar sus actitudes, sus concepciones, valores, significados culturales que transmiten en el discurso de la enseñanza. Es decir, no perciben las connotaciones políticas y culturales que subyacen detrás de las prácticas que realizan en la enseñanza de lenguaje.
- En resumen, la violencia simbólica está institucionalizada en la enseñanza de lenguaje, bajo una forma de entender la inculcación de los valores lingüísticos y culturales “superiores”, dignos de ser aprendidos por los sujetos bilingües, en nombre de la jerarquización o movilidad social. Pero en el fondo, se busca la enajenación cultural de los sujetos educandos. Por tanto, la violencia simbólica no es una acción premeditada por los sujetos educadores, sino es el efecto del sistema educativo anterior a la Reforma.

2. Las voces de las docentes y de los estudiantes

Las voces de los sujetos de aula, están implícitas en diversas formas de posicionamiento de identidad cultural y lingüística, en actitudes, en los ejercicios de poder y resistencia de los sujetos educandos.

- Emergen posicionamientos de identidad cultural de los sujetos educadores, algunos abiertamente se excluyen del grupo indígena como sujetos distintos, provenientes de la cultura urbana, por la forma de pensar y por la posición cultural castellana. Debido a ella, los etiquetan a los indígenas como sujetos ideológicamente diferentes (subversivos que afecta la interculturalidad y los intereses del cristianismo). A partir de dicha posición, la perspectiva de la EIB en el INS se ve con menor posibilidad de avanzar hacia la reivindicación de los pueblos indígenas.
- Existe posicionamiento de identidad lingüística de los sujetos educadores, algunos abiertamente se distinguen como sujetos hablantes nativos del castellano y otros implícitamente. Desde esta posición etiquetan a los quechuas hablantes como

sujetos lingüísticamente diferentes en el habla castellana (motosos e incoherentes en la comunicación) e inducen a los futuros docentes hacia la valoración negativa de las interferencias lingüísticas en los educandos de la escuela.

- Está vigente la identidad cultural alienada de los estudiantes como efecto del proceso de inculcación de los valores jerarquizados de la sociedad dominante. Es decir, los jóvenes se excluyen de su grupo y se posicionan como sujetos culturales diferentes, porque leen su cultura como algo negativo, “inferior” y la cultura occidental como “superior”. Por tanto, el pensamiento colonial aún persiste en los sujetos educandos en la práctica de aula del INS-EIB.
- El poder de la violencia simbólica bajo la apariencia de enseñar los “buenos modales” de los usos lingüísticos de la sociedad dominante cuestiona y ataca el habla bilingüe. Al hacerlo rompe la identidad cultural y lingüística de vida comunitaria de los sujetos educandos y, a la vez, fuerza a los estudiantes a volver sobre sí mismos y los ata a su propia identidad de forma constrictiva. Es decir, el sujeto bilingüe construye su identidad lingüística desvalorizada, como efecto del etiquetaje de invalidación de su castellano. Esta es la función de la violencia simbólica en una sociedad diversa.
- En la enseñanza de lenguaje se revela el despliegue de la microtecnología de poder: la exclusión de las opiniones, la interrupción del habla y la suspensión de las exposiciones, las correcciones del habla de los sujetos educandos como formas de entrenamiento y castigo a la desviación de los valores culturales y lingüísticos que la sociedad tiene establecido, a fin de encaminar hacia la reproducción de dichos valores.
- El ejercicio de poder en el aula está concebido en términos de “economía”, porque persigue un fin utilitario, como una práctica de intuición, la aplicación del “método machaca”. Dicha práctica, desde la perspectiva foucaultiana, implica ejercicio de poder disciplinario, un procedimiento riguroso de encaminar al sujeto aprendiz en base a control, vigilancia, perfeccionamiento y por medio del castigo normalizador, a fin de que los sujetos educandos reproduzcan con eficacia y precisión las habilidades de pronunciación en el habla castellana.
- El ejercicio de poder en la enseñanza de lenguaje tiene una connotación política. Bajo la apariencia de buscar un fin utilitario en los sujetos educandos, el perfeccionamiento de la habilidad del habla castellana, la adquisición del conocimiento y la participación de los estudiantes en el aula por medio de las técnicas de control y castigo normalizador, subyace el fin político de constituir

sujetos disciplinados, dóciles, pasivos, conformistas, subjetivados, resignados ante la autoridad y sujetos al saber de un “régimen de verdad” y con menores posibilidades de resistir ante las fuerzas externas, a fin de que los educandos actúen sin cuestionar la realidad del conocimiento de la cultura dominante.

- La nota en términos de poder en el aula de lenguaje funciona como instrumento de micropenalidad disciplinaria de los estudiantes, que controla, vigila y castiga a los sujetos educandos para encaminar hacia el entrenamiento del habla castellana, la valoración del castellano prestigioso, la participación, el trabajo, la obediencia de la autoridad. En otros términos, los sujetos educadores otorgan un sentido de poder a la nota, como una fuerza para castigar a los sujetos indisciplinados y premiar a los sujetos disciplinados. Esta práctica de normalización connota un aspecto político de subordinación y de mecanización del cuerpo y de la conciencia de los sujetos educandos ante la norma.
- En las relaciones de aula, emergen juegos de poder entre los sujetos educadores y sujetos educandos en situaciones de enseñanza, donde las docentes ejercen el peso del poder y los educandos resisten a dicho ejercicio de poder por medio de diversas formas. Se visibiliza en situaciones de afronte verbal con la profesora, unas veces defendiendo su identidad lingüística, otras veces evadiendo la exposición de temas, solidarizándose entre compañeros y buscando libertad de comunicación con sus compañeros en el examen. El ejercicio de poder de los estudiantes está dirigido a subvertir las técnicas de poder de control, la vigilancia y el castigo que ejercen las docentes en la enseñanza. En otros términos, la resistencia busca la práctica democrática, un acto de reflexión y cambio de acciones de la docente. Pero también a través de la resistencia los estudiantes ocultan sus debilidades de responsabilidad de estudio e investigación.
- Los ejercicios de poder de los estudiantes se revelan en los diversos tipos de resistencia que ejercen en el aula, frente al poder-saber de la docente. Algunas veces los educandos estructuran el silencio, muestran signos de malestar, indiferencia a la materia, evasión a la exposición, inasistencia a clases, “walk-over” a la docente en caso de atraso, se retiran disimuladamente de la parte delantera del aula hacia atrás en el examen, se solidarizan entre compañeros, se abstienen de la participación oral. Otras veces, asignan apodo a la docente, como por ejemplo “la profesora coherente”.
- Bajo el ejercicio de poder de resistencia de los estudiantes se encubre el relajamiento disciplinario de los estudiantes en el aula de lenguaje, puesto que los

jóvenes buscan las relaciones permisivas, el facilísimo de la formación, tolerancia en cuanto a cumplimiento, amplitud de libertad, poco sacrificio, menos compromiso de servicio ante las necesidades de los pueblos indígenas.

- El examen está concebido como el momento ritual, sagrado del saber disciplinario, en el que se despliega la potencia del poder-saber de la docente sobre los sujetos educandos. Es donde se vigila, se controla, se castiga a fin de encaminar a los sujetos educandos hacia la disciplina de la reproducción del saber y de la conducta. Por un lado, el conocimiento transmitido en el aula adquiere una connotación de poder; donde las docentes otorgan al conocimiento de los libros el estatus de “régimen de verdad”, una norma incuestionable que requiere la reproducción fiel de tal valor. Por otro lado, los estudiantes legitiman y aspiran a dicha verdad para lograr el mérito, la jerarquía. Detrás de este poder de examen se esconde el fin político de configurar sujetos sujetos a ese poder de conocimiento reproductivo que controla la capacidad de crítica de los sujetos educandos y busca la obediencia y sumisión ante ello. En este sentido, el discurso de la enseñanza de lenguaje no busca un tipo de conocimiento crítico en los educandos.
- El objetivo del micro poder en la enseñanza de lenguaje está dirigido al sujeto educando y es el blanco del ataque del poder-saber, porque se individualiza y, a veces al grupo se los etiqueta como sujetos callados, tradicionales, motosos, incoherentes. Es decir, el poder graba en la conciencia de los estudiantes a fin de cambiar su conducta de aprendizaje y su adaptación hacia los valores y normas establecidos por la sociedad.
- El poder, en lo psicológico, ataca la subjetividad de los sujetos, crea temor, inseguridad, complejos de inferioridad, baja autoestima y en la sociología de la educación configura la disciplina, se dirige hacia la sujeción de la conciencia de los sujetos educandos para estar convencidos de las normas y valores que tienen que reproducir.

3. Las voces de los estudiantes

Las voces de los estudiantes en esta parte están referidas a su forma de participación en el aprendizaje del lenguaje y son las siguientes:

- Las voces de los estudiantes emergen como resultado de la disposición de las docentes. Es decir, la participación de los educandos no emerge por propia iniciativa, sino que surge de la orden de la autoridad. En este sentido, hay una fuerte dependencia de los sujetos educandos ante las decisiones de las docentes. Entonces, poco o nada se cultiva la autonomía y la iniciativa propia de los jóvenes

para desarrollar diversos criterios metodológicos; aunque este tipo de participación está altamente valorada por los estudiantes.

- La participación de los educandos no es plena, puesto que no intervienen en el proceso de planificación de contenidos curriculares. Sólo se reduce a la exposición de temas de los contenidos curriculares del área de lenguaje en el aula.
- La exposición de contenidos por parte de los estudiantes en el aula se reduce a la reproducción fiel de conocimientos de la teoría que existe en los libros para hacerlos conocer a las docentes y a sus compañeros.
- La participación de los estudiantes, en términos de poder, implica ejercicio de poder, puesto que, a través de la exposición de temas influyen a las docentes y a sus compañeros a través de la transmisión de sus voces: opiniones, lenguaje, conocimientos. Específicamente los sujetos educandos por medio de representaciones de sociodramas ejercen el poder de la resistencia ante el ejercicio de poder de la docente.
- Existe un relativo avance en cuanto a la forma de participación de los estudiantes en el aula, en el marco de la RE, especialmente en cuanto a roles de enseñanza, puesto que los educandos asumen roles de actores de aprendizaje y transmisores de conocimientos, aunque siguen en la dinámica de la reproducción de los conceptos de la teoría.

En esta parte final de la conclusión se sintetiza de manera global los hallazgos encontrados para entender el sentido que otorgan los sujetos educadores y educandos a sus acciones en la formación docente de INS-EIB.

En la enseñanza de lenguaje se impone la visión cultural de la sociedad occidental en función de la perspectiva de formar sujetos “cualificados” en lengua castellana. Es decir, a través de las voces de los sujetos educadores se imponen criterios culturales privilegiados de la sociedad dominante como una necesidad de enseñanza en la lengua castellana, sin tener en cuenta los valores lingüísticos del contexto del INS-EIB. La fuente de estas voces, es efecto de otras voces (el pensamiento colonialista, el etnocentrismo, la homogeneización cultural y la legitimación de las relaciones de poder). En otros términos, las docentes asumen implícitamente su posición identitaria como sujetos culturales del contexto urbano y diferentes en relación con los sujetos educandos bilingües; debido a esta posición identitaria etiquetan a los sujetos educandos como hablantes “motosos”, cuya habla “no tiene coherencia” en la lengua castellana; como consecuencia, imponen el habla estándar a los sujetos bilingües. Bajo esta concepción cultural y lingüística en la enseñanza de lenguaje subyace una

connotación política y cultural, puesto que estratifica a los hablantes, jerarquiza los valores lingüísticos y culturales e inculca valores selectivos de la sociedad privilegiada en desmedro de los pueblos indígenas. En otros términos, se reproduce el capital lingüístico del sector dominante por medio de la violencia simbólica, bajo una aparente forma de enseñanza neutral, y en nombre de la calidad educativa se inculca la subordinación, la legitimación de las relaciones de poder.

En este afán de enseñar significados culturales selectivos en la práctica de aula, las docentes ejercen las técnicas de poder-saber, como ser: la exclusión de voces, la interrupción del habla, la suspensión de exposición, el manejo de las notas como mecanismos coerción, de control, de entrenamiento, de castigo para normalizar el aprendizaje de los sujetos educandos, para que los estudiantes reproduzcan eficazmente la disciplina del saber: las habilidades lingüísticas y el conocimiento del área de lenguaje. Bajo estas prácticas disciplinarias se constituye sutilmente a los futuros educadores como sujetos poco o nada críticos sobre sus actos, pasivos y resignados ante las fuerzas externas del poder, ya sea de conocimiento y de valores culturales de dominación en el INS-EIB “Ismael Montes” de Vacas.

Por otro lado, los sujetos educandos a partir de sus voces como sujetos diferentes culturalmente, una veces reproducen y legitiman dichos significados culturales impuestos desde el currículo y desde las voces de los sujetos educadores. Otras veces subvierten el ejercicio de poder-saber de las docentes, adoptando diversas estrategias de resistencia: insubordinándose ante el ejercicio de poder, estructurando silencio en el aula, enfrentándose verbalmente, mostrando indiferencia a la participación oral en las relaciones de aula.

A manera de conclusión general, podemos decir que la RE en el aula de lenguaje de formación docente en el INS-EIB de Vacas, no colma las expectativas esperadas en cuanto a inmersión de los sujetos educadores y educandos en el proceso de innovación pedagógica, puesto que los resultados indican la necesidad de un mayor apoyo reflexivo a los docentes del área en función de las expectativas de la EIB. Algunos sujetos educadores trabajan aún en función de sus esquemas estructurados y estructurantes, e imponen relaciones de poder y de dominación para la adquisición de conocimientos teóricos desde afuera y con menores posibilidades de construir conocimientos desde la interacción de sujetos y/o a partir de la investigación de la realidad del contexto.

Específicamente en lo cultural, los resultados indican que no hay un avance significativo en cuanto fortalecimiento de la identidad cultural de los sujetos educandos, la identidad de compromiso con los pueblos indígenas de los quechua hablantes, de buscar la acción educativa con pertinencia cultural y lingüística al contexto para desarrollar el enfoque intercultural, como: la diversificación de los contenidos culturales, la reflexión sobre las actitudes de reproducción de la cultura occidental y sobre la violencia simbólica en el aula de lenguaje de formación docente en un INS-EIB.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA

Introducción

En una sociedad diversa, las distintas culturas se hallan en una relación asimétrica, puesto que la sociedad dominante ejerce el poder y subordina a las otras. En esta perspectiva, la tarea actual de los educadores es buscar acciones educativas con pertinencia cultural y lingüística al contexto socio cultural.

La enseñanza de lenguaje en una institución de EIB es una tarea compleja para los docentes, puesto que en ella intervienen sujetos educandos con saberes culturales y lingüísticos diferentes. Entonces, el formador de futuros docentes requiere tener conocimiento socio cultural del contexto de los estudiantes y, por otro lado, tener una visión amplia de la Educación Intercultural Bilingüe, en el marco de la Reforma Educativa.

La investigación etnográfica de aula, en la enseñanza de lenguaje de formación docente del INS-EIB “Ismael Montes” de Vacas, ha arrojado algunos hallazgos que requieren una revisión del sustento ideológico que subyace en la acción educativa como: las actitudes y posturas culturales de los sujetos educadores.

El propósito que persigue la propuesta es generar cambios cualitativos en la forma de enseñanza de lenguaje en el aula bilingüe, a partir de la reflexión crítica de las docentes sobre sus acciones: de ejercicios de poder de violencia simbólica y de poder disciplinario, confrontándolas con teorías de algunos autores y la participación plena de los estudiantes como actores de su propio aprendizaje, con perspectiva de ofrecer respuestas a los cambios del momento socio-histórico que vive la sociedad diversa.

La presente propuesta está dirigida hacia la implementación de talleres de capacitación destinados a las docentes de lenguaje y comunicación y los estudiantes, con opción a docentes de Lengua Originaria y 2º Lengua, bajo la dirección de las autoridades del INS, puesto que la necesidad de capacitación no sólo es incumbencia de las docentes, sino un requerimiento institucional.

A continuación se abordará el problema encontrado, los objetivos, la factibilidad, la justificación, la metodología y las actividades de la propuesta.

1 Problema

Los resultados de la investigación de “Sujetos y Voces en la enseñanza de lenguaje” han encontrados diversos problemas que son de carácter exógeno y de tipo endógeno y que influyen en la concepción y práctica que asumen los sujetos educadores en el aula.

Uno de los problemas que surge en la enseñanza de lenguaje es la falta de reflexión de los sujetos educadores sobre las prácticas y discursos de reproducción cultural en la enseñanza de lenguaje, puesto que no se proyecta una visión cultural de pertinencia lingüística al contexto. En esta perspectiva, continúan los esquemas monoculturalistas de los sujetos de aula, de privilegiar e imponer la cultura occidental. Bajo esta práctica subyacen dos tipos de relaciones. Por un lado, se impone implícitamente una jerarquización de estatus de lenguaje y de la cultura en una sociedad diversa. Dicha práctica, en los sujetos educados bilingües produce efectos de estigmatización de sus valores culturales y lingüísticos, exclusión de su grupo cultural y, a la vez, implícitamente, refuerza la legitimación del poder simbólico de la élite dominante en las aulas de lenguaje del INS-EIB.

Por otro lado, el poder se impone por medio de la técnica disciplinaria: el control, la penalización de las desviaciones del habla bilingüe de los estudiantes, la imprecisión en la reproducción del conocimiento teórico, el incumplimiento de las tareas. Bajo esta acción de fuerza subyace la constitución de sujetos pasivos, resignados ante las fuerzas externas y contribuye a la legitimación de las relaciones de poder de las docentes. El poder-saber refuerza la manipulación de la conciencia de los sujetos educandos, cuando se asigna un valor absoluto al conocimiento teórico, como un “régimen de verdad”, sin viabilizar la construcción del conocimiento, ni leer dicho conocimiento en su dimensión relativa en el aula de lenguaje del INS-EIB “Ismael Montes” de Vacas.

Las relaciones de poder de dominación cultural, junto con las prácticas disciplinarias son incoherentes con el enfoque cultural que propone la EIB. Puesto que le primero atenta la cultura de los pueblos indígenas y la segunda constituye sujetos dependientes de poder. Por tanto, se requiere implementar talleres de capacitación a las docentes de lenguaje y comunicación para que las profesoras puedan revisar sus posiciones culturales, sus concepciones de lenguaje, sus actitudes, sus *habitus* lingüísticos a fin de contextualizar y diversificar los contenidos acordes al contexto cultural del INS-EIB.

2 Objetivos:

2.1 General

Propiciar procesos de reflexión y crítica en las docentes de lenguaje sobre la reproducción de significados culturales selectivos y el ejercicio de poder en la enseñanza de lenguaje, a través de talleres de capacitación en el INS-EIB “Ismael Montes” de Vacas.

2.2 Específicos

- Revisar y precisar los conceptos teóricos de la sociolingüística, el bilingüismo, la interculturalidad, la reproducción cultural y las teorías de poder en la educación a partir de los docentes.
- Discutir y criticar los posicionamientos identitarios y actitudes de los sujetos educadores, los ejercicios de poder-saber y las relaciones de poder que subyacen en la enseñanza de lenguaje.
- Proponer la participación de los sujetos educandos en los procesos de planificación y desarrollo curricular en el aula.

3 Factibilidad

Es posible llevar a cabo los talleres de capacitación de docentes de lenguaje y comunicación, a partir del problema encontrado, puesto que dicho problema requiere una revisión conceptos, de actitudes y de procedimientos para romper visiones culturales selectivas que buscan la continuidad histórica del modelo “occidental” en la enseñanza de lenguaje en el INS.

Por un lado, las docentes de lenguaje muestran interés en asistir a los talleres de capacitación disponiendo el tiempo en horas extracurriculares, con el fin de innovar sus conocimientos en el área en que trabajan. Por otro lado el investigador, conforme a los resultados de la investigación, propone llevar a efecto dichos talleres de capacitación de los docentes lenguaje, Segunda Lengua y Lengua Originaria, bajo coordinación de los directivos del INS y con el apoyo de dos profesionales que trabajan en el INS: uno, especializado en antropología y lingüística y el otro, en educación y lingüística, quienes cooperan como facilitadores de los talleres.

En cuanto a recursos financieros para desarrollar los talleres, se requiere un monto de 300 bolivianos, sólo para la provisión de fotocopias de material bibliográfico, para cuyo efecto, se prevé el uso de fondos remanentes de la Institución. Por tanto, la realización de los talleres es posible, con la presencia de recursos humanos y financieros de la

institución para lograr los objetivos propuestos, en beneficio de los futuros educadores y de la institución.

Los contenidos a desarrollarse son los siguientes: la sociolingüística, el bilingüismo, la interculturalidad, la reproducción cultural, la teoría de poder en la educación. Esta fuente teórica puede contribuir a los docentes para el desarrollo del avance de la EIB en el INS “Ismael Montes” de Vacas.

4 Justificación

Los problemas encontrados en la presente investigación etnográfica de aula no pueden quedarse en simples sugerencias o recomendaciones para las docentes del aula de lenguaje. Mientras no se proponga acciones de reflexión crítica para revisar ciertos discursos y prácticas sobre jerarquización de valores lingüísticos y culturales, que busca la reproducción del poder simbólico y los ejercicios de poder en la enseñanza de lenguaje, no se podrá percibir en el futuro cambios cualitativos en la enseñanza de lenguaje, especialmente en las relaciones interculturales dentro un contexto sociocultural bilingüe del INS.

Es decir, los hallazgos encontrados en la investigación, muestran que las docentes aún no reflexionan sobre sus actitudes, posturas teóricas y posicionamientos culturales, ni sobre las connotaciones políticas, sociales que subyacen detrás de sus prácticas de poder en el aula. Por tanto, hay necesidad de llevar a cabo los talleres de capacitación de las docentes de lenguaje, a fin de buscar la calidad educativa en términos de pertinencia cultural y lingüística, en las aulas de lenguaje y para su aplicación del enfoque de la EIB en el INS.

El propósito de los talleres de capacitación es promover la revisión de actitudes, nociones teóricas sobre el poder, a partir de las experiencias de aula de los docentes de lenguaje para llegar a una reflexión crítica sobre las relaciones de poder y sobre sus propios actos, como los *habitus* lingüísticos, la asignación de poder a los conocimientos teóricos y los juegos de poder que se generan en la interacción áulica.

En este sentido, el ser formador de futuros docentes de EIB requiere permanente reflexión y actualización en las nuevas corrientes socio-críticas, especialmente en las teorías de reproducción y resistencia cultural, interculturalidad, sociolingüística y las teorías de poder, sobre todo en la época actual, donde surgen grandes necesidades de innovación, especialmente en la implementación de EIB en las aulas del INS.

5. Metodología

Los talleres de capacitación de los docentes de lenguaje se desarrollarán en la modalidad semi presencial. Es decir, las profesoras tienen la posibilidad de asistir sólo los días miércoles por la noche, de 19 a 21 horas, bajo la guía del investigador y de los facilitadores. Mientras que otros días, los docentes tienen la posibilidad de leer el material bibliográfico proporcionado y responder a tres preguntas básicas previstas para reflexionar sobre el tema de lectura y para discutir en plenaria (ver actividades).

Está previsto desarrollar los talleres de capacitación en un tiempo de dos meses, una vez a la semana, durante dos horas continuas, de mayo a junio del 2004, en los ambientes del INS.

Cada taller tiene una metodología específica para desarrollar los temas, pero las actividades básicas que orientan el proceso de los talleres son: el comentario de lectura que se realizará en los primeros 20' en cada taller, luego los participantes discutirán ampliamente sus puntos de vista sobre la lectura articulando la teoría con sus experiencias previas, por un tiempo de 80'. En la parte final, se extraerá una síntesis del tema discutido por uno de los docentes en un tiempo de 20', dicho resumen constituirá un documento de conclusión de los talleres de capacitación.

Los facilitadores del taller tienen la misión de guiar el proceso de aprendizaje de los docentes en cada taller y precisar los conceptos básicos del tema, provocar situaciones de discusión a fin de profundizar el conocimiento de los temas.

Los estudiantes del INS participarán en una conferencia expuesta por los facilitadores sobre el tema de violencia simbólica y ejercicios de poder, a fin de que ellos participen en los procesos de planificación y curricular en el área de lenguaje de formación docente, y a la vez, reflexionen sobre sus prácticas futuras en la implementación de la EIB.

6. Actividades

Las actividades de capacitación se desarrollarán conforme a la metodología prevista, a través de los siguientes talleres:

Taller 1

Este taller está dirigido a la negociación de estrategias de aprendizaje entre los facilitadores y las docentes. Es decir, se decidirá la forma de estudiar el material de lectura, presentación de preguntas y análisis de los temas sobre la base de los contenidos. Luego se distribuirá el material de lectura con la bibliografía pertinente para la siguiente semana.

Taller 2

En este taller se desarrollará el primer tema: “La interculturalidad”, siguiendo los tres momentos de reflexión que se detalla a continuación. Primero, cada docente hará conocer la comprensión de la lectura del tema, segundo se discutirá el tema en base a las experiencias de las docentes y la teoría, bajo orientación de las siguientes preguntas:

1. ¿Qué significa la interculturalidad desde la perspectiva de los pueblos indígenas?
2. ¿Cómo se trabajaría la interculturalidad en las aulas de formación docente?
3. ¿Cómo se trabajaría la interculturalidad en cuanto relaciones, conocimiento y actitudes?

Tercero, precisión de algunos conceptos básicos del tema por parte de los facilitadores y lectura de síntesis del tema, a manera de conclusión.

Taller 3

Este taller desarrollará el segundo tema: “El bilingüismo” y se llevará a cabo en sus tres momentos: primero, respuestas a las preguntas de reflexión; segundo, discusión en base a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son los objetivos de educación bilingüe en la formación docente?
2. ¿Qué significa el bilingüismo desde la perspectiva de los pueblos indígenas?
3. ¿Cómo se trabajaría la segunda lengua (castellana) de los estudiantes bilingües del INS?

Tercero, precisión de algunos conceptos por parte de los facilitadores y la lectura de síntesis de aspectos puntuales del tema discutido.

Taller 4

El taller desarrollará el tercer tema: “La sociolingüística” y se llevará a efecto en sus tres momentos: primero, exposición del tema por parte de dos profesoras, segundo, los expositores pondrán en consideración la comprensión de la lectura sobre el material bibliográfico y su discusión en base a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se puede trabajar la variación de la segunda lengua de los estudiantes en el INS?
2. ¿Qué aspecto sociocultural se toma en cuenta en la enseñanza de lenguaje en el aula de formación docente bilingüe?

3. ¿Qué tipo de actitudes se debe tener en cuenta al momento de enseñar el lenguaje en la formación docente?

Tercero, se cerrará la discusión con la aclaración de algunos conceptos y lectura de conclusiones del tema por parte de una docente.

Taller 5

Este taller desarrollará el cuarto tema: “La reproducción cultural” y la socialización del conocimiento se llevarán a cabo en forma de estrategia dialogada, especie de una conversación entre los facilitadores y las profesoras, pero bajo la guía de las siguientes preguntas de reflexión:

1. ¿Qué se entiende por reproducción social y cultural en la teoría de la educación?
2. ¿Qué se reproduce en las aulas de formación docente de EIB?
3. ¿Qué implica enseñar el castellano “correcto” en las aulas de formación docente de EIB?

Luego, se cerrará la discusión con la lectura de las conclusiones del tema

Taller 6

El taller desarrollará el cuarto tema: “La teoría de poder” y la socialización del tema se representará en forma de dramatización las relaciones entre docentes y los estudiantes por parte de las profesoras de manera libre y creativa, eligiendo el tipo de relación de poder. Luego vendrá el análisis de las actitudes y sus efectos, en los sujetos educandos, se discutirá las siguientes preguntas de reflexión:

1. ¿Qué se entiende por relaciones de poder en el aula?
2. ¿Qué significa ejercicios de poder-saber en el aula?
3. ¿Qué implicancias tiene el ejercicio de poder-saber en la enseñanza del castellano “correcto” en las aulas de formación docente de EIB?

Finalmente, el análisis del tema se cerrará con las precisiones de conceptos y la revisión de posturas, a manera de conclusión.

Se desarrollará una conferencia con los estudiantes del INS en dos momentos: primero, los facilitadores expondrán el tema por un tiempo de 80'; segundo, los estudiantes participarán sobre el tema expuesto por espacio de 40'. Finalmente las conclusiones de la conferencia serán leídas en el auditorio por uno de los facilitadores.

Una vez llevados a cabo los talleres de capacitación, por un lado, se espera que las docentes de lenguaje y comunicación, Segunda Lengua y Lengua Originaria

contextualicen las prácticas de enseñanza de lenguaje, adoptando actitudes de valoración y rescate de saberes lingüísticos y culturales del contexto del INS y que las educadoras propicien mayor participación de los estudiantes desde la planificación de contenidos, en el desarrollo curricular del área, practiquen relaciones horizontales con los estudiantes y expliciten las connotaciones políticas y sociales que subyacen en los discursos de enseñanza de lenguaje. Por otro lado, se espera contar con un producto global escrito sobre las conclusiones de cada taller, como efecto de las discusiones generadas en la plenaria. Cuyo material puede ser útil para la lectura e investigaciones futuras.

BIBLIOGRAFÍA

- Albó, Xavier
2002 **Educando en la diferencia: Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo.** La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA.
- Alcaráz Varó, Enrique, María Antonia y Martínez Linares
1997 **Diccionario de lingüística moderna.** Barcelona: Ariel.
- Alcón Tancara, Sofía
2001 **Práctica y discursos de aula en el INS de Warisata: continuidades históricas en el contexto de la Reforma Educativa.** Cochabamba: UMSS. PROEIB Andes.
- Ander-egg
1988 **Diccionario de trabajo social.** Buenos Aires: Humanitas.
- Apple, Michael, Tomaz Tadeu da Sivlat y Pablo Gentili
1997 **Cultura, política, y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública.** Buenos Aires: Losada.
- Arrueta, José Antonio y Karen Ruiz Jaldín
1999 **Textos escolares e identidad cultural.** Cochabamba: PROEIB Andes UNICEF.
- Bajtín, M. Bajtín
2000 **Yo también soy (fragmento sobre el otro).** México: Las huellas del otro.
- s/f **La polifonía del discurso.**
<http://www.javeriana.edu.co/Faculta...ual/publicaciones/arena/bajtin2.htm>.
- Ball J., Stephen, comp.
1994 "Presentación de Michel Foucault". En su **Foucault y la Educación. Disciplinas y saber.** Madrid: Morata.
- Baker, Colin
1997 **Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo.** Traducción de Ángel Alonso Cortés. Madrid: Cátedra.
- Baquero, Ricardo
1996 **Vigotsky y el aprendizaje escolar.** En: Comp. Mario Carretero. Argentina: Aique.
- Bechelloni, Giovanni
1996 "Del análisis de los procesos de reproducción de las clases sociales y del orden cultural al análisis de los procesos de cambio". En Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.** Barcelona: Laia. 15-24.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron

- 1996 **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.** Barcelona: Laia.
- 1998 **Capital cultural, escuela y espacio social.** México D.F.: Siglo XXI.
- 1999 **¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos.** Madrid: Akal.

Braslavky, Cecilia, et al., comp.

- 2002 “Desarrollo de propuestas de formación docente continua e inicial”. En su **Perspectivas de formación docente.** Serie: Formación Docente y Modernización de la Educación 6. Lima: Ministerio de Educación del Perú. GTZ.

Castro, Vanessa y Magdalena Rivarola

- 1998 **Manual de capacitación para talleres de trabajo sobre el uso de la metodología de la investigación cualitativa.** Madrid: CONVENIO MEC-HIID.

Cazden, Courtney B.

- 1991 **El discurso en el aula: El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje.** Madrid: Paidós.

Cerrón-Palomino, Rodolfo

- 1977a “La Motosidad: Instrumento de Opresión”. En **Lingüística y Educación**, Tercer Congreso de las Lenguas Nacionales. Cochabamba. I.B.C. /I.N.E.L (Instituto Boliviano de Cultura/ Instituto Nacional de Estudios Lingüísticos). 129-158.
- 1977b “La Enseñanza del Castellano: Deslindes y Perspectivas”. En **Lingüística y Educación: Tercer Congreso de las Lenguas Nacionales.** Cochabamba. I.B.C./I.N.E.L (Instituto Boliviano de Cultura/ Instituto Nacional de Estudios Lingüísticos). 113-128.
- 1990 “Aspectos sociolingüísticos y pedagógicos de la motosidad en el Perú”. En **Temas de lingüística amerindia. Primer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas.** Perú: Lima 153-179.

Cherryholmes, Cleo H.

- 1999 **Poder y Crítica. Investigaciones postestructurales en educación** Barcelona: Pomares-Corredor.

Davis, Patricia M.

- 1997 **La enseñanza del castellano como segunda lengua entre los grupos etnolingüísticos de la Amazonía.** Perú: Ministerio de Educación, Instituto Lingüístico de Verano.

De la Zerda Vega, Guido

- 2003 “Juegos de poder y cultura organizacional en la universidad pública”. En **Pensar la Universidad.** Revista de Investigación Educativa. Año1 / No 1 /abril. Cochabamba: Runa – UPA.

Del Carpio Soriano, Melita y Lidia Coca

s/f **Lenguaje I sociolingüística y pragmática.** Instituto Normal Superior Católico "Sedes Sapientiae". Departamento de educación a distancia. Cochabamba: Studio.

Dubois Mathée Giancomo, Jean, et al,

1979 **Diccionario de lingüística.** Madrid: Alianza.

Emilce, Páez Iris

s/f. **Deseo y arte en el texto según Michel Foucault**
<http://members.fortunecity.es/robertexto/archivo8/deseo-y-arte.htm>.

Escobar, Alberto

1977 "¿Para qué sirve la lingüística al maestro?" En **Lingüística y Educación.** Tercer Congreso de Lenguas Nacionales. Cochabamba. Ed. I.B.C./I.N.E.L. (Instituto Boliviano de Cultura / Instituto Nacional de Estudios Lingüísticos). 95-111.

1978 **Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú.** Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Foucault, Michel

1980 "Curso del 14 de enero de 1976". En su **Microfísica del Poder.** Madrid: La Piqueta. 139-152.

2000 **Vigilar y castigar.** México: Siglo XXI.

2000 **Defender la sociedad.** México: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.

s/f. **Hermeneútica del sujeto.** Argentina: Altamira.

s/f. **El sujeto y el poder** <http://www.rau.edu.uy/fes/soc/revista-12/foucault12.htm>.

Galdames, Viviana y Aida Walqui

s/f. **Manual de enseñanza de lenguas maternas indígenas.** PROEIB Andes- GTZ. DSE.

García Canal, María Inés

2001 "Foucault y el discurso del poder. La resistencia y el arte del existir". En **Acción Educativa. Revista Electrónica del Centro de Investigación y Servicios Educativos.** No.1
<http://uasuasnet.mx/cise/rev/Num1/>. Culiacán: México.

García Linera, Álvaro

2000 "Espacio social y estructuras simbólicas. Clase, dominación simbólica y etnicidad en la obra de Pierre Bourdieu". En Suarez, Hugo José, et al, (Comps). **Bourdieu. Leído desde el sur.** La Paz: Plural Editores. 51-107.

Giménez, Gilberto

s/f. **Materiales para una teoría de las identidades sociales.** Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. Mimeo.

- Giroux, Henry A.
1990 **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.** Madrid: Paidós Ibérica.
- 1995 "Reproducción, resistencia y acomodo en procesos de escolarización". En **Teoría de resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición.** México: Siglo XXI. 101-149.
- Goetz, J. y M.D. LeCompte
1988 **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.** Madrid: Morata.
- Guarachi, Martha Lía
1996 **Quechuañol: A Linguistic Variant or a Creole Language?** (Tesis de Licenciatura), Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, Facultad de Humanidades. Cochabamba: UMSS.
- Gutiérrez, Feliciano
2002 **Nuevo Glosario Pedagógico.** La Paz: Gráfico G.G.
- Halliday M. A. K
1994 **El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado.** Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Hammersley, Martín y Paul Atkinson
1994 **Etnografía. Método de investigación.** Buenos Aires: Paidós.
- Harvey, Penelope
1987 "Lenguaje y relaciones de poder: Consecuencias para una política lingüística". En **Allpanchis.** No.29. Cusco: Instituto de Pastoral Andino. 105-129.
- Heise, María
1994 **Interculturalidad, un desafío.** Lima: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica.
- Hoskin, Keith
1994 "Foucault a examen. El criptoteórico de la educación desenmascarado". En Ball J., Stephen, compilador. **Foucault y la Educación. Disciplinas y saber.** Madrid: Morata. 33-57.
- Julca Guerrero, Félix Claudio
2000 **Uso de lenguas quechua y castellano en la escuela urbana. Un estudio de caso.** (Tesis de maestría). UMSS. Cochabamba. PROEIB Andes.
- Kenway, Jane
1994 "La educación y el discurso político de la Nueva Derecha. En Ball J., Stephen, (Comp.). **Foucault y la Educación. Disciplinas y saber.** Madrid: Morata. 169-207.
- Lewandowski, Theodor
1992 **Diccionario de Lingüística Cátedra.** Madrid.

Littlewood, William

- 1996 **La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción a un enfoque comunicativo.** Fernando García Clemente, traductor. Madrid: Cambridge.

Llobera, Miguel, D. H. Hymes, N. H. Hornberger, M. Canale, H. G. Widdowson, J. M. Cost, L. Bachman, B. Spolsky

- 2000 "Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras". En: compiladores Llobera Miguel et al. **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras** Madrid: Edelsa Grupo Didascalía. 5-26.

Lomas, Carlos

- 1994 **El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.** Barcelona: Paidós.

- 1999a **Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. I. Teoría y práctica de la educación lingüística.** Barcelona: Paidós.

- 1999b **Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. II. Teoría y práctica de la educación lingüística.** Barcelona: Paidós.

López, Luis Enrique

- 1990 "El bilingüismo de los unos y de los otros: diglosia y conflicto lingüístico en el Perú". En Ballón Aguirre, Enrique/ Cerrón-Palomino Rodolfo, (Comps). **Diglosia linguo-literaria y educación en el Perú.** Lima: CONCYTEC. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología del Programa de Educación Bilingüe de Puno. 91-128.

- 1999 **La interculturalidad y educación en América Latina. Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe (PROEIB Andes).** Mimeo. Universidad Mayor de San Simón, GTZ. Cochabamba.

Luykx, Aurolyn

- 1998a "Labor lingüística y alineación estudiantil". Traducción de selecciones del libro. **The Citizen Factory: Schooling and Cultural Production en Bolivia.** New York: Suny Press, Albany. N.Y. Mimeo. Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba.

- 1998b "La diferencia funcional de códigos y el futuro de las lenguas minoritarias". En López, Luis Enrique e Ingrid Jung, (Comps.). **Sobre las Huellas de la Voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación.** Madrid: Morata. 192-212.

- 2001 **Lenguaje.** Apuntes de clases. Maestría en EIB PROEIB Andes. Primer Semestre. Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba.

Mamani Villca, Froilán

- 1999 **Discriminación lingüística hacia la variante no estándar del castellano en la formación docente (urbano-rural de Potosí).** (Tesis de licenciatura). UMSS. Facultad de Humanidades y Ciencia de la Educación. Cochabamba.

MECyD

- 1997a **Guía didáctica de lenguaje: para el primer ciclo de educación primaria.** La Paz: MECyD.
- 1997b **Guía didáctica de segundas lenguas: para el primer ciclo de educación primaria.** La Paz: MECyD.
- 1998 **Diseño curricular base para la formación docente inicial del nivel primario.** La Paz: MECyD.
- 1999 **Diseño curricular base para la formación de maestros de nivel primario.** La Paz: MECyD.

MEN

- 1993 “Conceptualizaciones sobre la cultura, las relaciones de poder y la interculturalidad”. En Wolfgang Küper (Comp.). **Pedagogía intercultural bilingüe. Fundamentos de la educación bilingüe.** Quito: EBI ABYA-YALA. 91-116.

Medina Tumino, Rebeca M.

- 2000 **Sociología. El estructuralismo de Michel Foucault.** En: [wysiwyg://23/http:www.puertosdeba...co.uk/Sociología/foucault/poder.htm](http://www.puertosdeba...co.uk/Sociología/foucault/poder.htm) (consulta: 11-10-2000).

Mendoza, José G.

- 1986 **Norma lingüística y enseñanza del castellano.** IV Encuentro de Estudios Bolivianos. Cochabamba.

Montaño Aragón, Mario

- 1987 **Antropología Cultural Boliviana.** Proyecto Cultural. La Paz: Don Bosco.

Moreno Fernández, Francisco

- 1998 **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje.** Barcelona: Ariel.

Michenot, Elizabeth

- 1985 “Bilingüismo y Educación”. Copiado de la Revista **Faces** 1 Cochabamba: UMSS. 43-69.

Patzi Paco, Félix

- 2000 “Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica (una aproximación al análisis de la Reforma Educativa)”. En Suarez, Hugo José, et al (Comps.) **Bourdieu. Leído desde el sur.** La Paz: Plural Editores. 147-179.

Pujadas, Joan Josep

- 1993 **Etnicidad Identidad cultural de los pueblos.** Madrid: Eudemas. S.A.

Ravera Carreño, Margarita

- 1996 “La expresión oral: teoría, tendencia y actividades”. En Michele C. Guerrini y Pilar Peña (Comps.) **Didáctica de las segundas lenguas.** Madrid: Santillana. 13-40.

Rey Pardo, Clara C.

- 1988 "El error". En Cecilia Pinto de Cáceres y Marta González de Díaz (Comps.) **Etonometodología de las lenguas**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 71-100.

Rossi, Ino y Edward O'Higgins

- 1981 **Teorías de la cultura y métodos antropológicos**. Barcelona: Anagrama.

Ruiz Bikandi, Uri, comp.

- 2000 "La adquisición de la segunda lengua" En **Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria**. Madrid: Síntesis. 67-100.

Staeheli, María Andrea

- 2000 "Investigación etnográfica en un colegio de Lima". En Eduardo León Zamora y María Andrea Staeheli (Comps.) **Cultura escolar y ciudadanía: Investigación etnográfica en Ayacucho y Lima**. Lima: Tarea. 251-421.

Subirats, Marina

- 1996 "Introducción a la edición castellana". En Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. Barcelona: Laia. 7-11.

Tavarone, Domingo

- 1992 **Fundamentos de Lingüística**. Buenos Aires: Guadalupe.

Talavera Simoni, María Luisa

- 1999 **Otras voces, otros maestros**. La Paz: Offset Boliviana Ltda.

Tusón Valls, Amparo

- 1994 "Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua". En Lomas, Carlos y Osoro, Andrés (Comps.) **El enfoque comunicativo de la enseñanza de lengua** Barcelona: Paidós 55-68.

Tusón, Jesús

- 1999b "Teorías Gramaticales y análisis sintáctico" En Lomas, Carlos (Comp.) **Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras Vol. II. Teoría y práctica de la educación lingüística**. Barcelona: Paidós. 29-33.

UCSNE

- 1994 **Ley de la Reforma Educativa**. La Paz: Unidad de Comunicación de la Secretaria Nacional de Educación. Ministerio de Desarrollo Humano.

UNICOM

- 1995 **Nuevos Programas de Estudio de la Reforma Educativa** (Parte I). La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano. Secretaria Nacional de Educación.

Varela, Julia

1994

“Prólogo a la edición española”. En compilador: Ball J., Stephen.
Foucault y la Educación. Disciplinas y saber. Madrid: Morata.
IX-XV.

Williams, Marion y Robert L. Burden

1999

Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social. Trad., Alejandro Valero. Madrid: Cambridge University Press.

ANEXOS

ANEXO No. 1



ANEXO NO. 2



La concentración de futuros docentes en el patio del INS-EIB Vacas.



Exposición de un tema de lenguaje por parte de una estudiante 2º C.



Un tipo de poder disciplinario en el aula de lenguaje (1º semestre)



El poder-saber en el examen de lenguaje

ANEXO No. 3 CUADRO ESTADISTICO DE MATRICULA

SEMESTRE : SEGUNDO

GESTION : II - 2002

SEMESTRE : SEGUNDO															GESTION : II - 2002																	
ESPECIALIDAD	SEMESTRE		INSCRITOS			RETIRADOS			EFECTIVOS			APROBADOS			REPROBADOS			REFORZAMIENTO			APROBADOS REFORZAMIENTO			REPROBADOS REFORZAMIENTO			ARRASTRES			EFECTIVO		
			V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M	T
Polivalente	NIV	U	17	18	35				17	18	35	13	18	31	4		4		1	1						1	1	17	18	35		
Sub Total		Sub Total	17	18	35				17	18	35	13	18	31	4		4		1	1						1	1	17	18	35		
Matemáticas	PRIMERO	A	18	9	27	1		1	17	9	26	17	9	26				6	1	7	6	1	7						17	9	26	
		B	17	13	30				17	13	30	17	13	30				3	2	5	3	2	5						17	13	30	
C		17	25	42	1		1	16	25	41	15	25	40	1		1	10	12	22	6	8	14	3	4	7	3	4	7	16	25	41	
D		15	35	50			1	1	15	34	49	15	34	49				9	13	22	7	13	20	2		2	2	2	15	34	49	
Sub Total		67	82	149	2	1	3	65	81	146	64	81	145	1		1	28	28	56	22	24	46	5	4	9	5	4	9	65	81	146	
Matemáticas	SEGUNDO	A	22	18	40	1	1	2	21	17	38	18	17	35	3		3	4	9	13	2	8	10		1	1		1	1	21	17	38
B		12	21	33	1		1	11	21	32	10	21	31	1		1	6	7	13	6	6	12		1	1		1	1	11	21	32	
Sub Total		34	39	73	2	1	3	32	38	70	28	38	66	4		4	10	16	26	8	14	22		2	2		2	2	34	39	70	
Matemáticas	Tercero	A	14	13	27				14	13	27	11	13	24	3		3	5	9	14	3	9	12	2		2	2		2	14	13	27
		B	20	6	26				20	6	26	19	6	25	1		1	9	1	10	8	1	9	1		1	1		1	20	6	26
C		10	17	27				10	17	27	9	14	23	1	3	4	5	5	10	5	4	9		1	1		1	1	10	17	27	
D		11	21	32				11	21	32	11	21	32				6	8	14	4	7	11	2	1	3	2	1	3	11	21	32	
E		12	14	26				12	14	26	9	14	23	3		3	9	6	15	9	4	13		2	2		2	2	12	14	26	
Sub Total	67	71	138				67	71	138	59	68	127	8	3	11	34	29	63	29	25	54	5	4	9	5	4	9	67	71	138		
Polivalente	CUARTO	U	16	21	37	1	1	2	15	20	35	15	16	31		4	4	6	11	17	6	8	14		3	3		3	3	15	20	35
		Sub Total	16	21	37	1	1	2	15	20	35	15	16	31		4	4	6	11	17	6	8	14		3	3		3	3	16	21	37
Polivalente	QUINTO	A	18	14	32	1		1	17	14	31	15	10	25	2	4	6	7	8	15	5	5	10	2	1	3	2	1	3	17	14	31
		B	18	17	35				18	17	35	15	16	31	3		4	6	6	12	6	4	10		2	2		2	2	18	17	35
		Sub Total	36	31	67	1	0	1	35	31	66	30	26	56	5	4	10	13	14	27	11	9	20	2	3	5	2	3	5	36	31	138
Polivalente	SEXTO	A	10	25	35				10	25	35	10	25	35																10	25	35
		B	14	21	35				14	21	35	14	21	35															14	21	35	
		Sub Total	24	46	70				24	46	70	24	46	70																24	46	70
TOTAL GENERAL DE MATRICULADOS			261	308	569	6	3	9	255	305	560	233	293	526	22	11	33	91	99	190	76	80	156	12	16	28	12	17	29	259	307	566

ANEXO No. 4

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE AULA

DATOS DE LA OBSERVACIÓN

Lugar y fecha No. de estudiantes.....Paralelo.....

Docente.....Profesión.....

Observador.....

LA ENSEÑANZA DESDE EL DOCENTE:

1. ¿La enseñanza es expositiva, desde el docente? ¿En qué forma?
2. ¿La enseñanza es interaccionista, comunicativa, en grupos? ¿En qué forma?
3. ¿La enseñanza es participativa, investigando, por proyectos? ¿En qué forma?

APRENDIZAJE DESDE EL ESTUDIANTE:

- 1.¿ Los estudiantes escuchan, toman apuntes, intervienen oralmente, exponen algunos temas?
2. ¿Los estudiantes trabajan en grupos, individualmente, socializan en el aula?
3. ¿Se realizan debates u otras estrategias de aprendizaje en el aula?

RELACIONES DESDE EL DOCENTE

1. ¿La relación es vertical: amenaza, ejerce jerarquía, provoca tensión, impone estrategias, formas de pensar, conceptos, invalida opiniones, interrumpe intervenciones?
2. ¿La relación es horizontal: negocia los contenidos, estrategias de enseñanza, tolera errores, mantiene expectativas en el aula?
3. ¿La relación es permisiva: hay excesiva tolerancia, o “no me importismo”?
4. ¿El maestro practica la autoevaluación y coevaluación entre estudiantes?

RELACIONES DESDE EL ESTUDIANTE

1. ¿Los estudiantes aceptan con agrado o rechazan las estrategias de enseñanza que manejan los docentes?
2. ¿Los estudiantes aceptan con agrado o rechazan las tareas, los exámenes, las notas que asignan las docentes?
4. ¿Hay solidaridad en el aprendizaje entre estudiantes?
5. ¿Los estudiantes proponen otras alternativas respecto a las tareas, exámenes, las notas en el aula?
6. ¿Hay orden, silencio, temor o inseguridad en los estudiantes en el aula?

PRÁCTICAS DE TÉCNICAS DE PODER

1. ¿Cómo se ejerce el control en los exámenes en aula?
2. ¿Cómo se asigna las tareas, las notas en el aula?
3. ¿Cómo se controla el proceso de aula, desde qué sitio?

RELACIONES CON CONTENIDO CULTURAL.

1. Qué contenidos culturales se desarrollan en el aula?
2. Los contenidos programados se articulan con los saberes del contexto?
3. Los docentes socializan las experiencias culturales de los estudiantes en el aula?
4. ¿Se practica y se aborda la temática de interculturalidad en el aula?

PROCESO DE AULA

1. ¿Cómo se inicia el tema en la clase?
2. ¿Hay dinámica en el proceso de aula?
6. ¿Cómo se concluyen las clases?

ANEXO No. 5

GUÍA DE ENTREVISTA PARA DOCENTES

DATOS DE LA ENTREVISTA:

Lugar y fecha.....

Entrevistado.....Profesión.....

Experiencia de servicio en el INS.....Entrevistador.....

PREGUNTAS

1. ¿Cómo ves tu trabajo en el área de lenguaje?
2. ¿Qué resultados te da la forma de enseñanza que aplicas en el aula? ¿Quieres cambiar en el futuro? ¿Por qué?
- 3.Cuál es tu preocupación respecto al área de lenguaje? ¿Qué tipo de maestro quisieras formar? ¿Por qué?
4. ¿Qué contenidos quiere que aprenda sus alumnos en el área de lenguaje?
5. ¿Cómo planificas el currículo del semestre? ¿Participan los estudiantes? ¿Articulas los contenidos del programa con los del contexto?
6. ¿Cómo ves la participación de los estudiantes en el aula? ¿Por qué?
7. ¿Qué te parecen tus relaciones con los estudiantes en el aula? ¿Cómo quisieras que sean? ¿Por qué?
8. ¿Qué te parece el cumplimiento de las tareas, trabajos prácticos de los estudiantes en tu área? ¿Por qué?
9. ¿Qué resultados te da la práctica de examen que aplicas en el área? ¿Te parece positiva o negativa? ¿Por qué?
10. ¿Qué te parecen los puntajes que se asigna en el cuadro de evaluación? ¿Te parece positivo o negativo? ¿Por qué?
11. ¿Los estudiantes se preocupan por las notas durante el semestre? ¿Por qué?
12. ¿Hay reacción de los jóvenes respecto al examen? ¿Qué tipo de examen quieren? ¿Por qué?
13. ¿Cómo son las reacciones de los jóvenes respecto a las notas? ¿Hay satisfacción? ¿Por qué?
14. ¿Qué te parecen los contenidos del área de lenguaje para la formación docente? ¿Hay necesidad de cambiar y cuales?
15. ¿Qué tipo de contenidos prefieren los estudiantes desarrollar en el aula? ¿Por qué crees?
16. ¿Aplicas algunas estrategias de constructivismo en el aula? ¿Por qué? y ¿Cuál?
17. ¿Qué te parece la educación intercultural bilingüe en el INS? ¿Qué más?
18. ¿Cómo ves el comportamiento de los jóvenes en tus clases? ¿Por qué?

ANEXO No. 6

GUÍA DE ENTREVISTA PARA LOS ESTUDIANTES

DATOS DE LA ENTREVISTA:

Lugar y fecha Estudiantes del paralelo.....

Entrevistados.....

Entrevistador.....

PREGUNTAS

1. ¿Qué les parece el tipo de enseñanza que aplica la docente? ¿Por qué? ¿Hay otras formas de enseñanza? ¿Cómo aprenden con esta forma de enseñanza?
2. ¿La profesora les hace participar en el aula, en la planificación, en las estrategias de aprendizaje? ¿Cómo?
3. ¿Practican las estrategias de constructivismo en el aula? ¿Cómo aprenden?
5. ¿Cómo son las relaciones entre el docente y los estudiantes en el aula? ¿Cómo deberían ser?
- 6.. ¿Qué les parecen las relaciones entre estudiantes en el aula? ¿Hay alguien que quiere dominar? ¿Por qué? ¿En qué medida?
- 7 ¿Qué les parece la forma de examen que aplica la docente? ¿Aplicarías la misma cuando seas docente en la escuela?
8. ¿Qué opinan respecto a las notas que obtienen en el área de lenguaje? ¿Les preocupa?
9. alguna vez hay confrontación entre docentes y estudiantes en el aula? ¿De qué manera? ¿Entre estudiantes?
10. ¿Los contenidos que aprenden son interesantes o son muy extraños para Uds.? ¿Les sirven para enseñar en la escuela?
11. ¿Les gustaría trabajar temas del contexto o de la región en el aula? ¿Por qué?
12. ¿Qué es lo que la docente quiere que aprendan en el aula?
13. ¿Qué les parece la educación intercultural bilingüe en el INS? ¿Qué más pueden decir?