

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

PROGRAMA DE EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE  
PARA LOS PAISES ANDINOS  
**PROEIB Andes**

## **“PRIMERO IDENTIDAD CULTURAL, DESPUÉS LA EIB”**

**Concepciones sobre las lenguas y las culturas originarias  
en tres unidades educativas de la ciudad de Cochabamba**

**Vidal Celedonio Arratia Torrez**

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

**Asesora de tesis: Dra. Inge Sichra**

**Cochabamba, Bolivia  
2004**

La presente tesis “PRIMERO IDENTIDAD CULTURAL, DESPUÉS LA EIB”.  
CONCEPCIONES SOBRE LAS LENGUAS Y LAS CULTURAS ORIGINARIAS EN  
TRES UNIDADES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE COCHABAMBA fue  
aprobada el .....

**Dra. Inge Sichra**  
**Asesora**

**Dr. Xavier Albó S.J.**  
**Tribunal**

**Dr. Pedro Plaza**  
**Tribunal**

**Tribunal**

**Jefe del Departamento de Post-Grado**

**Decano**

## **Agradecimientos**

A todas las personas que hicieron posible la existencia del PROEIB Andes, especialmente al Dr. Luis Enrique López por su labor de servicio incalculable en miras a una educación intercultural bilingüe.

A los docentes del PROEIB Andes: Pamela Calla, José Antonio Arrueta, Pedro Plaza, Fernando Prada, Inge Sichra, Gustavo Gottret, y Carmen López quienes compartieron sus conocimientos y su tiempo con nosotros los estudiantes. También hago extensivo mis agradecimientos a los docentes que nos apoyaron en los muchos talleres que se llevaron adelante.

A mis compañeros de la maestría por todos los momentos compartidos durante los años de estudio, especialmente a Celestina Domínguez que se encuentra más allá del sol.

A los directores, profesores, alumnos y padres de familia de las unidades educativas Arnoldo Schwimmer Gamza, San Rafael y IV Centenario, por haberme dado la oportunidad de conocer un poco más sobre el complejo campo educativo. Mis agradecimientos especiales a los estudiantes de estos tres establecimientos por compartir momentos escolares, laborales y de ocio.

A Inge Sichra que me mostró la interculturalidad y el bilingüismo en la práctica, su apoyo en el ámbito académico y personal fue inmenso, sin su apoyo quizá no se hubiera concluido esta investigación.

A mi esposa Norah por haberme acompañado en este camino de los estudios.

Finalmente quiero agradecer a todos mis parientes que me apoyaron en estos estudios, especialmente a mi hermana Victoria. Estudiar sale fuera del a lógica comunal, como diría mi vecina doña Gregoria Ramírez “don Vidal mayk’aqkama estudiallankipuni”. Este trabajo es la conclusión de los estudios que esperan mis vecinos Ch’aqueros<sup>1</sup>.

Tukuyniykichikman maki junt’awan q’apiykuykichi. Pachamama ñanniykichikpi yanapasunqachik.

---

<sup>1</sup> Son las personas que elaboran productos procesados del trigo y maíz como ser: trigo pelado, ch’aqe, tojori, frangollo y otros. En Cochabamba, las personas que viven en la zona del Abra-Sacaba, son conocidos como ch’aqueros.

Sofía Juana, chanta Jasón Tunupa wawasniyman.

Mamayman, yuyaynin kallpachallawasqanmantapuni.

Inge yachachiqniyman.

## **Resumen (Abstract)**

El Cercado de Cochabamba desde siglos atrás es una ciudad eminentemente bilingüe. La población en la cotidianeidad recurre a la comunicación en lenguas originarias y habitualmente practica ritos de las comunidades andinas. La investigación se ha llevado a cabo en tres unidades educativas del Cercado: Arnoldo Schwimmer que se encuentra en barrios marginales con una población trilingüe; IV Centenario, ubicado en un barrio periférico, tiene una población bilingüe y San Rafael, que se encuentra en la zona central, tiene una mayor cantidad de población monolingüe castellano.

La investigación recupera las percepciones que tienen los miembros de la comunidad educativa (estudiantes, padres de familia y maestros) sobre la interculturalidad y el bilingüismo en la educación formal al concluir el nivel primario y en el primer curso de nivel secundario.

Los estudiantes de las tres unidades manifiestan varios motivos para el rechazo de las lenguas originarias en espacios ciudadanos. Sin embargo, los estudiantes, padres de familia y maestros ven la importancia de las lenguas originarias para la comunicación con la sociedad.

En la vida diaria, los estudiantes y padres familia practican actividades culturales, andinas, especialmente ritos y medicina. Lo que muestra que las culturas originarias no solamente se encuentran en áreas rurales, también están presentes en espacios ciudadanos. El conocimiento de las lenguas y culturas originarias se diferencia en las tres unidades educativas; donde hay mayor cantidad de población migrante y se encuentra en la periferia hay mayor cantidad de personas trilingües y que además practican ritos andinos. En la unidad educativa con mayor cantidad de bilingües, donde hay migración hacia el exterior del país y se aprecian también practicas culturas andinas. La unidad educativa con mayor cantidad de monolingües castellanos tiene poco contacto con las lenguas y las culturas originarias.

La enseñanza del quechua como una lengua originaria se realiza desde antes de la promulgación de la Reforma Educativa. Sin embargo, esta enseñanza no satisface las expectativas de comunicación que tienen los estudiantes. El método de la enseñanza del quechua es similar para la enseñanza de lenguas extranjeras.

**Palabras claves:** Lenguas y culturas originarias en unidades públicas de la ciudad de Cochabamba.

# Ñawpaqta riqsinakunaraq, chantaraq EIB

**Qallumanta, chanta ayllukunap kawsayninta qhawarispa, kimsa yachay wasipi,  
Qhuchapampa jatun Ilaqtapi.**

## **Qhichwapi yachay juch'uychasqa**

### **1. Qallarina: Sasachay chanta imaptin kay mask'ariyta ruwayku**

Llaqtapi yachaywasikunapi, ñataq yachachiqkuna, tatakuna, yachakuqkuna ayllup parlayninta, kawsayninta ima qhipaman churanku. Yachakuqkunapis ñawpaq qallu yachasqankuta mana riqsiyta munankuchu, kastilla parlayllata yachayku, nirqanku. Yachakuqkunawan unayta kaspaña, uyarini ayllup qallunta yachasqankuta. Kay yuyaykunata kimsa yachaywasimanta jurqhurqayku: IV Centenario, San Rafael chanta Arnoldo Schwimmer.

Yachachiqkunamanta, yachakuqkunamanta, tatakunamanta, chanta jatun kamachiqkunamanta ima kay t'ukuriykuna Quchapampa Ilaqtamanta llusqsimun. Yuyayniykupi kay karqa: Ilaqtapi kawsaqkuna mayk'aqkamataq ayllukunap qalllunta, kawsayninta ima mana Yachay wasikunapi yachanankuta. Kay t'ukuriykunawan, yachay taripaypi purirqayku.

Kawsaypurapi, iskay qallupi yachakuy (EIB) mana tukuypaqchu kachkan. Ayllukunapi tiyakuqkunapaqqa ayllup rimaynintaqa sinchi kallpawan ñawpaqman apachkanku. Llaqtakunapitaq chaytaqa ni imaynamanta llamk'ariyta atinkuchu. Tukuy laya sasachaykuna rikhurimun.

### **Taripaykuna (objetivos)**

Jatun taripay kaykunata mask'arina kachkan t'ukuykunata, ruwaykunata, chanta kawsaypurapi umalliykunata, iskay qallupi yachakuy, imaynatataq apaykachakusqanta.

Kimsa juch'uy taripaykunataq kachkan.

- Tatakunap, yachachiqkunap, yachakuqkunap kawsaypuramanta, iskay qallupi yachachiyanta ima t'ukurisqankuta qhawaykachana.
- Quchapampa jatun Ilaqtapi, jatuchik kamachiqkuna yachachiyanta t'ukuriqkuna, ima llamk'aykunatataq kawsaypurapaq, iskay qallupi

yachachinamanta ruwasqanku.

- Imaynataq qhichwa qalluta yachay wasikunapi yachakuqkunaman, Quchapampa jatun llaqtapi, yachachichkanku.

## **2. Yachaytaripay (Metodología)**

Kay yachay taripayqa jukchhikamanta jukchhika mask'arikurqa. Chay mask'ariypi kikin kasqanta yachachiykunata, kawsaykunata qhawaykachaspa karqayku. Chay mask'aypi yachayta munarqayku imaynatataq qhichwapi yachachisqankuta. Wak yuyaypi karqa imatataq yachakuqkuna, yachachiqkuna, tatakuna iskay qallupi, iskay kawsaypi yachachinamanta t'ukurinku. Kay yachay mask'ariywan imaynatataq llaqtakunapi kay iskay qallupi, iskay kawsaypi yachachinankumanta yachakunman. Imaynataq chay yachaywasikunapi llamk'arinamanta t'ukurisunman. Chaymanta parlarispa qillqaq Hernández kayta nin. "Kay mask'ariykunaqa ñanta wakichanapaq ruwakusqanta, chaywan mana riqsisqa yachaykunata taripasun, chay yachaykunana mana sinchi riqsisqachu" (1998: 58)

Kay yachay taripayqa mask'ariy ukhupi kachkan. Kay t'ukuriykunawanqa kimsa yachaywasikunaman chimpakurqa. Sapa yachaywasipitaq juk yachana wasipi ukhupitaq llamk'ayta ruwakurqa. Tukuy yachakuqkunawan, yachachiqkunawan, chanta tatakunawan parlarirqayku.

### **Kay yachay taripaywan rikhuchiyta munayku:**

Yachay taripanapaq t'ukuykunawan, mask'ariyqa kikin kasqanta yachachiyta qillqariyta munan. Chay riqsichiyta mask'arispaqa, kikin kaqta, sumaq kaqninta riqsichimun. Chaykunapi runakuna, qutukuna, ayllus, ima rikhukusqanpiwan wakkunman riqsichinapaq kachkanku (Hernández 1998:60).

Chaypaqtaq SEDUCAmanta yuyay jap'isqata t'ukurikurqayku, chaywantaq yachay wasipi kamachiqkunawan, tatakunawan ima mayqin yachaqana wasimantaq yaykunata t'ukurikurqa. Chaypi akllarikurqa kimsa yachaywasikunata. Chaykunataq kaykuna kachkan: Tatakurawan llamk'aqkuna (Fe y alegría). Wak iskaytaq kachkan yachachiyta jatun kamachiq apaykachasqankumanta (fiscal). Qhanchischawpiqa iskay p'unchayta rikuq juk yachaywasiman, iskay wak yachaywasiman. Jinapi llamk'akurqa suqta p'unchawta. Chantaqa mana yachaywasipi purikuchkaptintaq tatakunata mask'aq riqkayku. Kay laya yachaywasikuna kachkan:

Yachaywasi	Maypitaq tarikun	Kawsaynin -qallun	Apaykachan	Yachana wasi
Arnoldo Schwimmer	Sebastián Pagador chiqapi	Qhichwa, Aimara, kastilla qallu ima	Tatakunapis qullqita churanku	1er medio
San Rafael	Laguna kanku chiqapi.	Kuraqkaq kastilla simillawan kanku	Tatakuraqkunapatawan	1er medio
IV Centenario	Cruce Taquiña Chiqapi	Qhichwa, kastilla simiwan	Estadullamanta qullqi jamun	7mo de primaria

### 3. Yuyay qillqa (teoría)

Kawsaypurapi, iskay qallupi yachakuq (EIB) unaymanta pacha, tukuy imaymana sutiyuq jatarirqa (Fernández 1995:56). Kay yachachiykunataq wakin chiqallapi kachka, mana kikin t'ukuriqkunanwan tantanakurqankuchu. Sapa juk, wak ñankunata purirqanku, kikin t'ukuriywantaq kaspá. Jatun kamachiypis kachun, 1565, iskay kawsaypurapi yachachiyqa manaraqpuni yachaywasiman yaykuchkanchu. Kay tata Fernández (1995) t'ukurisqanman jinaqa kay jina yachachiyman chayanapaqqa mask'anallapuni kasqanta.

Yachay Allinchayqa (RE), 9 kaq juch'uy kamachiypi, 4 kaq qhataypi kamachiyqa Qullasuyu ukhupi iskay yachachiykuna kananta. Mayniqichus **kastilla simillapi** yachasqankuta, chaypi mayqin ayllup parlaynintapis yachachinankuta. **Iskay qallupitaq** mayniqichus runakuna ñawpa kawsay qallunwan kawsasqankuta (MECyD 1999: 11). Ñawpaqqaqa kastilla simipi parlaqkunallapaq kachkan. Qhipan kaqtaq wawakunapaq iskayninta riqsiskunapaq kachkan.

Jatun kamachiy 23950, kawsayninchikmanta yachay wakichiykunapi nimun yachay wakichiyqa, Qullasuyu ukhupi, iskay qallupi kananata. Yachay wasipi, ñawpaqta yachakuqkunawantaaq qallarinenta. Sapa watataq juk yachaña wasipi wiñananta. Tukuyapaqtaq kastilla simiqa yachachikunanta (kikin: 48).

Chay kamachiywanqa ayllukunap ñawpa parlayninqa kallpachakunan, astawan ñawpaqman rinanpaq. Llaqtakunapaq kamachiytaq nin "juk ayllup parlayninta yachachiypi kananta (ibid: 49). Kamachiykunata sut'i, tukuy yachakuqkunapaqqa iskay qallupi yachayta apaykachana.

Jatuchik llaqtakunapiqa qhichwawan aymarawanqa astawan mirachkan (INE 2002). Chaymantaaq tata Albó, ñawpa watakunata qhawarispá nin "Wakin chiqakunaqa, wak juch'uy kawsaykuna juqharikun, chaypi runakuna wakjinata kawsanku. Quchapampa



Ilaqtapitaq iskay chiqakunapi runaqa aymarallatapuni parlanku” (1995 a: 19). Kay Ilaqta jinaqa Santa Cruz, Tarija, Beni chiqapipis aymarakuna, qhichwakunapis maytaña kachkanku. Chay chiqakunapiqa ayllup kawsayninpi jina tiyakunku (Kikin: 20). Ilaqtapi tukuy imaymana kawsaykuna kaptin mana juk jina yachayllachu tukuy yachakuqkunapaq apaykachasunman.

Qillqaykunapi Qullasuyupi runakunata qhawarispas, yuyaykuna ruwakusqanpi (Censo) 1992, chanta 2001manta nimun Quchapampapiqa Ilaqtapiqa, khuskan kuraq runakuna qichwata parlasqankuta. Kuraq kaq runaqa iskay qalluta qhichwa kastillatawan parlanku, pisikaqtaq aymaratawan riqsin. Yachaywasikunamantaq wawakuna, maqt’akuna chay qallukunawan chimpanku.

Wakin chiqakunapitaq ninku qhichwa, aymara kawsaykunaqa mana Ilaqtapi kasqanta. Chay jina kawsaykunata ayllukunallapi kasqanta. Ilaqtamanqa ayllumanta runakuna jamuspa, usuntawan, kawsaynintawan apamunku. Chay t’ukuriykunataq yachay wasikunapi mana yachachikunchu.

#### **4. Yachay tarisqakuna (resultados conclusiones)**

##### **4.1. Ñawpa aylluq rimaynin**

Tariykunaqa tawa qutupi t’aqasqa kachkan. Ñawpaqkaqpi ñawpa qallukunata parlakun imaynatataq wawakuna, yachachiqkuna ima mana chay qallukunata riqsisqankumanta parlasqankuta. Ñawpaqtaqa San Rafael yachay wasipi yachakuqkuna, ayllup qallunta mana riqsiykuchu nirqanku. Arnoldo Schwimmerpi, chanta IV Centenariopotaq yachay wasipi mana chay qallukunata riqsisqankuta nimunku. Chaymantaq tatakuna sinchi llakiyman qhawanku wawakunanku chay qallukunata chiqnisqankumanta.

Sut’imanta parlaspa wawakunanchikqa mana ñawpaq qallunpi riqsichikuyta munankuchu. Chiqninakunku. Willarisqaykichi. Illapachaw p’unchaypi, sipaswan, yachayta, yachay wasipi tukuchi qkunawan parlasqayku. Chaypi juk warmi wawa quchala mana ni mayk’aq qhichwata riqsinqanta nimun. Maman yachachina wasiman yaykuptin ni: waway imaptinta qhichwata mana parlayta munankichu. Jinata sipaskuna, maqt’akuna ñawpa parlaykunata chiqninku<sup>2</sup> (AS: JE: GF).

Arnoldo Schwimmer yachay wasipi jinaqa, San Rafael, chanta IV Centenariopi ima wawakuna mana riqsisqankuta nimunku. Yachachiqkunataq wawakuna mana yachankuchu nillankutaq.

---

<sup>2</sup> Kay yuyaytaqa kastilla simipi parlarqanku, nuqalla qhichwaman tikrani. Qhipakunapi wakin parlaykunata tiqrasqasllataq kachkan.

Yachachiqkuna nimusqanman jina yachakuqkuna ayllup qallunta chiqninku “Qhichwata, aymarata unaymanta pacha k’uchuman churakusqanta. Kunankama chay kawsaykunata k’uchuman churakun. Yachachunkupis mana yachanichu nillanqankupuni” (SR: MC)

Yachakuqkunaqa qhichwa qalluta qhipaman churanku. Paykunawan unaytaña llamk’aspañataq rik hukun tukuy yachakuqkuna ayllup qallunta yachay wasipi yachayta munasqankuta. “Chay parlaykunawanqa, jamuy pachakunapi, astawan llamk’aykunata tarirqanku” (SR, JE: GS), tatakuna nirqanku, chantapis wawakuna kimsantin yachaywasimanta chayllataq kallpacharqanku. Yachakuqkunataq nimunku qhichwa qalluta yachakuspaqa kawsaynintawan yachanchiq nirqanku. Wakin yachakuqkunataq ayllunmanta runakunawan parlayta munanku.

Ñawpa parlaytaqa ñawpaqta mana riqsisqankuta ninku. Qhipamantaq mayta qhichwa, aymara yachayta ima parlanku.

#### **4.2. Khuskapura kawsaymanta**

Manamin tatakuna, yachakuqkuna, yachachiqkuna, jatun kamachiqkuna ayllup kawsaynintaqa mana pakankuchu. Kuraq kaq nimunku chay ayllumanta kawsayninwan sapa p’unchaw kawsayninpi kasqanta. Arnoldo Schwimmer yachakuqkunaqa llamk’ayninpi apaykachasqankuta. Wakin sipaskuna, maqt’akuna kawsayninpi ima kaptinpi Pachamaman q’uwakunku. Wakintaq jampiriswan jampisqa kanku. Jampirikunaqa ayllunkumanta llaqtaman jamunku, wakintaq llaqtapiña jampiriman tukuchkanku.

San Rafael Yachay wasipitaq yachakuqkuna, ayllukunap kawsayninta mana anchata riqsinkuchu; wakillan q’uwatapis riqsunku. Tatakunanku qhichwapi parlaptinku, wak ayllup kawsayninmanta parlanku chayqa mana wawasinkuman yachachinkuchu.

IV Centenariupitaq, yachay wasipi, wakillan wawakuna riqsunku ayllukunap kawsayninmanta. Astawan kaypiqa jatuchik tatakunanta jina kawsayta rikhunku. Wakin yachakuqkunaqa wakk jatuchik llaqtamanña purimunku, chayrayku wak kawsaykunata riqsunku.

Jatun Kamachiy, Yachayta Allinllachinapaq (RE) nimun yachayqa iskay pura kawsaypi kananta. Chaypi kallpachakuspa yachachiqkunata wawakunata tusuchinku. Chaypitaq pantayman chayanku. “Rikuyku imaynatachus wawakunata tukuy laya pach’ata churachisqankuta. Pikunataq chay p’achata churakusqanta, chanta pikunataq ñawpaqta rikhurichisqankuta wawakunaman mana willankuchu. Ñawpa kawsaymanta

mana ni imayna parlaykuna kanchu. Yachachiypi tusuykunata ruwasqankuqa yachayta junt'achinallankupaq kachkan. Waliq kanaman tukuy imata chay tusuykunamanta wawakunaman willanankuta" (AS, JE: GF).

Kay tatakunaqa manchay llakiywan wawakunata qhawanku wakin tusuykunallata tusuchisqankumanta. Paykuna wak tusuykunata juqhariyta mañakunku.

Wawakunataq yachay wasipiqqa yachachiykuta jap'isqankuwan mana kuisqachu kachkanku. Arnoldo Schwimmerpi, francesta yachakuchkaptinku, juk warmi wawa manchayta p'itarichkarqa, yachachiqta mana ni imapaq uyarispa. Chay llank'aywan qullqita jap'inman karga mikhunanpaq. IV Centariopitaq wawakuna mayta ayllup kawsayninta yachayta mañakunku.

Kamachiykuna, tata Greby Rioja, yachaymanta jatun kamachikman jina, iskay kawsayta yachachiyqa pantasqa kachkan nimun. Wawakunata riqsichinku todos santosmanta, chaytataq yachakuqkunata riqsinqanku, manataq ni mayk'aq jinapi kawsanqankuchu. Kay pura kawsayta llamk'anapaqqa, kawsaytaraq kallpana kanman nispa nimun.

San Rafael yachay wasipi, qhichwata yachachinku. Yachakuqkunataq chaywan mana kuisqachu kachkanku. Wakin maqt'akuna "jatun mamayman astawan yachani" nirqanku (SR: AV) Qhichwapi yachachiwasqaykuqa mana waliqchu. Astawan yachachiyqa parlayman rinan tiyan nimunku.

## 5. Allin ruwanapaq (propuesta)

Kaysaypurapi, iskay qallupi yachachinapaqqa kawsaytaraq astawan riqsina kanman. Chaypaqqa yachakuqkunawan, tatakunawan, yachiqkunawan ima ch'aqwarina kanman. Yachay taripanapaq t'ukurikun:

- Yachachiqkunaman, tatakunaman, yachakuqkunaman chay iskay kawsaypi yachachinamanta yanapana.
- Wakichikunqa raphikuna maypichus imayna llamk'anata willakunqa.

Parlaqkunaqa imatachus yachaymanta willamunku:

Ayllup qallunkunamanta	Ayllup kawsayninmanta
------------------------	-----------------------

Masqha qallukunataq Qullasuyupi kan.	Ima laya kawsaykunataq Qullasuyupi tiyan.
Ima qallukunataq wasipi, ayllupi ima parlakun.	Ayllunchikpi, wasinchikpi ima kawsaywantaq tiyakunchik.
Parlayninchis yachay wasipi, chanta wasinchiqpi.	Yachay wasipi, ayllunchikpi ima kawsayta yachanchik.
Imaptintaq ayllup qallunta llaqtapi parlanchikman.	Ayllukunap kawsaynin imaptintaq llaqtaman yaykumunman.
¿Mayqintaq qallunchik?	¿Mayqin kawsaymanta jamunchik?

Chay t'ukuriytaq iskay watapi ruwakunman. Ñawpaq watapita tatakunawan iskay kutita tantakusunman. Yachachiqkunapaqta sumaqta wakichisunman, imayna llamk'anankuta. Chaypi willan imaynata llamk'ananta.

Yuyay	Imapaq	Imawan	Imaynata	Wakichina	Pusaq	Phani

Kay wakichiyta sapa yuyayta apaykachanapaq yachachiqkunawanraq sumaqta t'ukurina. Sumaqta qhawariytawankama ñawpaqman apasunman. Yachachiqkunawan iskay kutita watapi parlakunman. Yachakuqkunamantaq ayllup qallunkunamanta, chanta kawsayninmanta chunka kutita parlarisunman.

Kay ñawpaq wataqa, yachaywasikuna, pikunachus, chay kawsayta yachachirqanku, paykunapura tantanakunkuman. Chaypi ima kasqanta parlarinkuman.

## Abreviaturas

<b>Referencias</b>	<b>Abreviación</b>	<b>Descripción</b>	<b>Cargo</b>
General	RE SEDUCA:  UE : AS: 4C : SR: JE: DC: DDDS:  E:	Reforma Educativa Servicio Departamental de Educación Unidad Educativa Arnoldo Schwimmer IV Centenario San Rafael Junta Escolar Diario de Campo Dirección Departamental de Desarrollo Social Entrevistador	
Junta Escolar	GF: V: GS: ZH:	Gumercingo Fuentes Víctor NN Gabriel Sejas Zoraya Hinojoza	Pdte. Junta Escolar, AS Strio. Actas, JE, AS Pdte. Junta Escolar, SR Stria. Haciendas JE, SR
Profesores	DP: WT: MC: MV: RR: RQ: PR: GL: AC:	David Pérez Walter Tuco María Del Carmen Vivado Marina Villarroel Rosalía Ramírez Rosario Quezada Religiosa Graciela López Apolinar Cartagena	Director, 4C Director, AS Directora, SR Maestra de aula, 4C Asesora Pedagógica, AS Maestra de aula, 4C Maestra de Religión, 4C Maestra de quechua, SR Maestro de Sociales, SR
Alumnos	Ao: Aa: Aos: CC LAC DQ MS AV JLM JD DG	Alumno Alumna Alumnos Célida Coca E. Luis Alberto Copana M. Daniel Quispe M. Mónica Suárez Alejandro Velásquez Jorge Luis Morales A. Jhonny Daza G. Darinka G. Gutiérrez	Alumna AS Alumno AS Alumno AS Alumna SR, pasa quechua Alumno SR, pasa quechua Alumno 4C Alumno 4C Alumno 4C
Otros	GR:  MA: JZ:  VL	Greby Rioja  Marina Arratia Julieta Zurita  Víctor de la Fuente	Director Departamental de Desarrollo Social. Profesional en EIB Ex directora de EIB del SEDUCA Técnico de literatura SEDUCA

Algunos nombres son pseudónimos. El verdadero nombre de algunas personas, especialmente de maestros y estudiantes, se ha cambiado a pedido expreso de los mismos, con la finalidad de conservar la integridad de cada una de ellas.

## Índice

Introducción .....	1
Capítulo I: Problema y objetivos de la investigación .....	3
1. Planteamiento del problema.....	3
2. Objetivos de la investigación .....	7
2.1. Objetivo general .....	7
2.2. Objetivos específicos .....	7
3. Justificación .....	7
3.1. Preguntas de la investigación .....	9
Capítulo II: Aspectos metodológicos .....	10
1. Tipo de investigación.....	10
1.1. Metodología utilizada .....	10
1.2. Muestra .....	11
2. Instrumentos.....	14
2.1. Procedimiento de recolección .....	14
Capítulo III: Fundamentación teórica .....	18
1. Lengua.....	18
1.1. Bilingüismo .....	18
1.2. Alternancia de lenguas.....	23
1.3. Planificación lingüística .....	23
1.4. Educación bilingüe .....	29
1.5. Lenguas originarias .....	30
2. Cultura.....	31
2.1. Dinámica cultural.....	32
2.2. Identidad cultural .....	33
2.3. Control cultural .....	37
2.4. Culturas originarias .....	39
2.5. Interculturalidad.....	42
3. Reforma Educativa Boliviana .....	43
3.1. Educación intercultural bilingüe.....	44
3.2. Docentes para llevar lenguas y culturas originarias.....	47
3.3. Docentes formados para EIB .....	48
Capítulo IV: Resultados de la investigación .....	51
Primera parte: Contexto del estudio .....	51
1. Bolivia multiétnica pluricultural .....	51
2. Cochabamba pluricultural, plurilingüe .....	53
2.1. Situación sociolingüística de Cochabamba.....	56
2.2. La educación en la ciudad de Cochabamba.....	58
3. Las tres unidades educativas .....	65
3.1. Unidad Educativa “IV Centenario” .....	65
3.2. Unidad educativa “San Rafael” .....	66
3.3. Unidad educativa “Arnoldo Schwimmer” .....	68
Segunda parte: Hallazgos de la investigación.....	71
1. Sobre las lenguas originarias: Quechua y Aymará .....	72
1.1. Negación a la lengua originaria.....	72
1.2. Aceptación de la lengua.....	79
1.3. Las lenguas en las tres unidades educativas.....	87
1.4. A manera de resumen sobre lengua originaria .....	90
2. Sobre las culturas originarias .....	92

2.1.	Aceptación y vivencia de las culturas originarias .....	92
2.2.	Dificultades al enfoque cultural en los colegios.....	99
2.3.	A manera de resumen sobre las culturas originarias .....	106
3.	Políticas educativas departamentales .....	108
3.1.	Las ferias interculturales .....	108
3.2.	De primera, segunda y tercera categoría.....	111
3.3.	Apoyo a la EIB por autoridades educativas departamentales.....	121
3.4.	Haciendo un resumen sobre las políticas educativas .....	122
4.	Desarrollo de clases de quechua .....	123
4.1.	Contenidos y materiales.....	124
4.2.	Metodología.....	131
4.3.	La evaluación .....	137
4.4.	Actitud de estudiantes.....	139
4.5.	Otras experiencias sobre la enseñanza del quechua .....	141
4.6.	Haciendo un cierre sobre la enseñanza de quechua .....	144
Capítulo V: Conclusiones.....		147
1.	Las lenguas originarias quechua y aimará.....	147
1.1.	Negación de la lenguas originarias .....	148
1.2.	Aceptación de las lenguas originarias.....	150
1.3.	Las lenguas en las tres unidades educativas.....	151
2.	Culturas originarias.....	151
2.1.	Vivencia de las culturas originarias .....	152
2.2.	Dificultades en el trabajo de las culturas originarias .....	153
3.	Políticas educativas .....	153
3.1.	Ferías interculturales .....	153
3.2.	Unidades educativas de primera, segunda y tercera .....	154
3.3.	Formación docente.....	155
4.	Desarrollo de clases de quechua.....	155
4.1.	Sobre los contenidos.....	155
4.2.	Metodología.....	156
4.3.	Evaluación.....	157
4.4.	Una experiencia del trabajo con quechua .....	157
Capítulo VI: Propuesta .....		158
Primera parte: Planteamiento de los actores de la educación .....		158
Segunda parte: Propuesta de trabajo.....		164
1.	Objetivos y destinatarios .....	164
2.	Factibilidad.....	164
3.	Propuesta.....	165
3.1.	Para padres de familia .....	165
3.2.	Para estudiantes .....	166
3.3.	Para maestros .....	167
3.4.	Matriz de planificación.....	168
Bibliografía.....		173
Anexos.....		<b>¡Error! Marcador no definido.</b>

## **Introducción**

Las escuelas de la ciudad de Cochabamba no logran desarrollar una educación intercultural bilingüe por muchos motivos, desde las políticas estatales hasta la práctica educativa en el aula. Sin embargo, los padres de familia, estudiantes y maestros tienen varias posiciones respecto a las lenguas y las culturas originarias que están vigentes en espacios ciudadanos desde siglos atrás. Los tres últimos censos de Bolivia 1976, 1992 y 2001 muestran que la ciudad de Cochabamba es eminentemente bilingüe y estas últimas décadas se encuentran zonas trilingües (INE 2002).

Desde la promulgación de la Ley 1565 de Reforma Educativa, el aspecto intercultural bilingüe no se logra desarrollar en las escuelas ciudadanas, el abordaje de este tema se lo realiza más en las zonas rurales. La primera actitud de los estudiantes, en las tres unidades educativas, respecto a las lenguas originarias, es de rechazo; al inicio de la tercera semana se aprecia una actitud positiva a las lenguas originarias. Aunque el panorama sobre este tema es amplio, se aprecian algunas experiencias en la enseñanza del quechua desde antes de la promulgación de la Reforma Educativa.

En las unidades educativas donde se llevó a cabo la investigación, el aspecto de las culturas originarias no es considerado en los contenidos curriculares; sin embargo, padres de familia y estudiantes tienen una vivencia con estas culturas, en la vida diaria están en permanente contacto con ritos andinos. En las unidades educativas se están realizando actividades folklóricas, las mismas que son cuestionadas por los padres de familia y estudiantes.

La investigación aprecia de cerca el desarrollo de las clases de quechua que se lleva en una unidad educativa desde más de una década. Se tiene la opinión de los padres de familia, estudiantes y maestra sobre la materia.

En general, el trabajo considera las concepciones de los actores de la educación como son los estudiantes, padres de familia, maestros y autoridades departamentales sobre las culturas y las lenguas originarias en espacios ciudadanos. El trabajo se desarrolla en seis capítulos.



El primer capítulo del trabajo describe el problema que se aprecia respecto a las lenguas y las culturas originarias en la ciudad de Cochabamba. En este capítulo se encuentran los objetivos de la investigación y se desarrolla el por qué fue importante desarrollar este trabajo en el contexto de las unidades educativas públicas donde hay poca actividad para desarrollar la EIB.

El segundo capítulo aborda la metodología que se ha adoptado en la presente investigación; donde está descrita la muestra, los instrumentos a los que se recurrió y la forma cómo se recogieron los datos. La investigación llega a ser exploratoria porque el tema no ha sido abordado en el contexto boliviano.

El tercer capítulo desarrolla los aspectos teóricos que apoyan el desarrollo de la investigación. Se tienen temas lingüísticos generales hasta abordar la diglosia importante para analizar las lenguas originarias en espacios ciudadanos. Se tiene otro bloque sobre donde se aborda la cultura e interculturalidad, con estos datos se logra analizar los hallazgos obtenidos en el trabajo de campo.

El cuarto capítulo presenta los datos hallados en la investigación. La primera parte de este capítulo hace un contexto de la situación sociolingüística y educativa de Cochabamba. Se hace hincapié en datos educativos del Cercado de Cochabamba, lugar donde se llevó a cabo la investigación. La segunda parte de este capítulo empieza con los análisis sobre las lenguas originarias, el rechazo a estas lenguas y la posterior aceptación y reconocimiento en la sociedad. En los datos también se abordan aspectos de las culturas originarias vividas por padres de familia y estudiantes. Otro tema que aborda el capítulo es la concepción de las políticas educativas abordadas por autoridades departamentales. Finalmente se analiza algunas clases de quechua.

En el quinto capítulo se presentan las conclusiones a las que se llegó en la presente investigación.

El capítulo seis, último del trabajo, plantea una propuesta basada en opiniones de padres de familia, estudiantes, maestros y autoridades departamentales. Este capítulo aborda temas específicos para trabajar identidad cultural.

## **Capítulo I: Problema y objetivos de la investigación**

### **1. Planteamiento del problema**

Con la ley 1565 de Reforma Educativa (RE) en Bolivia se plantea una Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) a nivel nacional. Después de la promulgación de dicha Ley en 1994, las áreas rurales han ingresado paulatinamente a trabajar aspectos interculturales y bilingües. Sin embargo, en las unidades educativas de las ciudades no se lleva a cabo procesos educativos con enfoque intercultural y bilingüe. La ley tiene mandatos para espacios ciudadanos y rurales, en el artículo 9, capítulo 4, de la RE indica que en contextos monolingües con lengua castellana, como el caso de las ciudades bolivianas, debería haber procesos de aprendizaje de una Lengua Originaria (LO). Hasta la fecha, este planteamiento no se cumple en las unidades educativas de las ciudades, donde la lengua originaria no es parte de la educación formal.

La Ley indica que la interculturalidad y el bilingüismo deberían ser de doble vía (MECyD 1999: 48-49), tanto para los monolingües castellanos como para los que tienen como lengua materna a una lengua originaria. Cuando se indica que es de doble vía se refiere a que la enseñanza escolarizada debería ser en castellano y lengua originaria para todas las unidades educativas del país y no solamente en el área rural. En términos del mandato se indica que las personas con conocimiento y vivencia de una lengua originaria deberían aprender castellano como segunda lengua, y las personas que son y/o tienen el castellano en su vida cotidiana, deberían aprender una Lengua Originaria.

En la Ley y en los Decretos Reglamentarios no se especifica cómo debería llevarse a cabo la enseñanza de la Lengua Originaria en las escuelas de la ciudad. En este mandato, no se tiene claro si en los espacios multilingües, como el caso de la ciudad de Cochabamba, la lengua quechua se encararía como la enseñanza de primera o segunda lengua. Por otra parte, la ley no considera a las personas de la ciudad que

tienen como primera lengua una originaria, solamente se asume que en la ciudad todos tienen una lengua originaria que es el castellano.

El sólo hecho de la promulgación de la ley de Reforma Educativa no garantiza una educación intercultural bilingüe para las unidades educativas ciudadinas. Si bien se indica que en los módulos de aprendizaje que se distribuyeron a los centros educativos urbanos se plantea la interculturalidad como tema transversal, en la práctica la situación es diferente. El manejo y enseñanza del quechua no tienen apoyo de ninguna repartición del estado a nivel departamental.

En las escuelas de la ciudad, desde hace muchos años, la enseñanza de la segunda lengua estaba prevista generalmente para dos idiomas extranjeros: inglés y francés. Sin embargo, algunos centros educativos en Cochabamba<sup>1</sup> enseñaron el quechua con carácter experimental. Las pocas experiencias que se están llevando a cabo son muy débiles y, en vez de fortalecerse, se van debilitando; ese es el caso de la unidad educativa Wilge Rodríguez donde los maestros prefirieron materia de computación o los colegios privados como Don Bosco donde desapareció la materia. El quechua en algunas unidades educativas se enseña con una metodología de segunda lengua, la misma que se emplea para la enseñanza de lenguas extranjeras, sin considerar a la mayoría de la población que es bilingüe.

Hasta la fecha no se tiene claridad sobre las formas de encarar la enseñanza del quechua, tampoco se tiene bien definido cómo se debe encarar la interculturalidad y el bilingüismo en contextos multilingües como el de Cochabamba. La enseñanza de la lengua originaria, en algunos establecimientos públicos de la ciudad está circunscrita a la enseñanza del quechua, sin considerar a la población bilingüe y trilingüe; tampoco considera la primera lengua de algunos estudiantes ciudadinos que es una originaria.

En algunos centros educativos de la ciudad de Cochabamba los padres de familia han pedido la enseñanza del quechua en la educación de sus hijos. En respuesta a ello, algunas unidades educativas públicas han introducido al currículo escolar la materia

---

<sup>1</sup> Más datos sobre los motivos de la enseñanza del quechua de los colegios privados como el San Agustín, Don Bosco y otros están planteados en Sichra (2001). Se conoce muy poco sobre los orígenes en las unidades educativas públicas o de convenio porque la mayoría no tiene nada sistematizado, las autoridades suponen el tiempo cuándo pudo haberse iniciado. Sin embargo esto es otro tema que necesita ser estudiado.

de quechua. Algunos centros educativos<sup>2</sup> han utilizado el ítem de francés para contar con la materia de quechua, muy pocos cuentan con ítem de quechua<sup>3</sup>.

Los pocos estudios que se han hecho sobre la enseñanza del quechua en la educación pública de Cochabamba indican que los estudiantes no están satisfechos con la materia de quechua (Rodríguez y Valda 1999). A nivel general se tiene también una negativa actitud a las culturas originarias.

Existe una gran nubosidad sobre qué tipo de educación se propondría al introducir una lengua indígena en las escuelas con tradición monolingüe. A nivel jerárquico no se vislumbran políticas precisas para responder la demanda de la sociedad y los padres de familia porque la política subyacente es castellanizar a la población.

Las lenguas y las culturas originarias han estado presentes en la ciudad desde hace siglos. Uno de los aspectos sociales que ocasiona la mantención de lenguas y culturas originarias en espacios urbano ciudadanos es la migración permanente de las comunidades rurales hacia la ciudad (Bustamante 2001). Según datos estadísticos del Censo de 2001, la mayor parte de la población cochabambina es bilingüe quechua y en menor escala, aimará y otras lenguas. En algunos Centros Educativos se aprecia población escolar trilingüe: quechua y/ o castellano (Q+C), aimará y/ o castellano (A+C), aimará, quechua y castellano (A+Q+C) y algunos son sólo castellano hablantes (C). Casos concretos se aprecian en los estudios de Albó (1995a 1995b) Cochabamba no es monolingüe, es una ciudad que alberga a muchas lenguas y culturas originarias (Censos 1976, 1992 y 2001).

Los movimientos indigenistas están pidiendo la incorporación de una educación intercultural bilingüe y el reconocimiento a sus concepciones de vida. Estos últimos años hay cambios en la concepción de lo originario, como diría el lingüista jesuita "La incorporación de las lenguas originarias en el currículo urbano ayudará a interiorizar lo que somos en nuestro país" (Albó 1995 a:23).

Si bien hay algunas experiencias en la enseñanza del quechua, esto no indica que ya se estén llevando procesos educativos interculturales y bilingües<sup>4</sup>. Los maestros,

---

<sup>2</sup> La unidad educativa Wilge Rodríguez tiene la materia de quechua, donde el ítem de Francés se utilizó para enseñar quechua. Según Julieta Zurita, ex directora de EIB en Cercado, muchas unidades educativas utilizaron el ítem de francés para enseñar quechua.

<sup>3</sup> Datos sobre la materia de quechua en las unidades educativas del Cercado se presentan en el punto 2.2.3 conocido como docente por "idioma propio".

<sup>4</sup> Más datos se encuentra en la segunda parte de hallazgos de la investigación, punto 2.2.

padres de familia y estudiantes desean contar con elementos para llevar adelante la enseñanza en una LO, que les permitan encarar también la cultura de nuestras comunidades. En las aulas escolares los maestros se ven con dificultades para encarar esta propuesta educativa.

Respecto a la temática intercultural para espacios ciudadanos se tiene poco planteamiento, por no decir ninguno. Se piensa que las culturas originarias están relegadas solamente al área rural; que no existirían estas actividades culturales originarias en espacios ciudadanos. La política lingüística y cultural en las escuelas ciudadinas no está ayudando a superar esta brecha de ignorar a las culturas y lenguas originarias. La educación en la ciudad no considera la cultura y lengua originaria de la población mayoritaria, considerando que muchos estudiantes tienen como L1 quechua y no es considerado en su educación

La falta de maestros para llevar adelante procesos educativos con perspectivas Interculturales y Bilingües para espacios ciudadanos, especialmente la enseñanza de segundas lenguas, no está siendo superada por los centros de formación de maestros. Los Institutos Normales Superiores, donde forman los futuros maestros<sup>5</sup>, no responden al vacío de formar profesionales para que en el futuro enseñen la Lengua Originaria en espacios ciudadanos como el caso de Cochabamba. Los pocos maestros que están con la enseñanza de LO son personas mayores, con muchos años de experiencia y no se aprecia una nueva generación de maestros para llevar adelante esta nueva propuesta educativa.

Estos últimos años, algunas universidades privadas y estatales ofrecen cursos de licenciatura en el ámbito intercultural y bilingüe, destinados a maestros en ejercicio docente. Pero ni estos cursos están ayudando a superar la formación tradicional del maestro que imparte una educación con perspectivas castellanas (Delgado 2001).

Se podrían anotar más aspectos sobre la educación intercultural bilingüe en unidades educativas ciudadinas; sin embargo, es necesario ver el problema de la investigación desde los parámetros que se realizó el trabajo; en este caso se trata de ver cuáles son las concepciones y prácticas que se tiene para abordar los procesos interculturales y bilingües, en el nivel secundario, en centros educativos urbanos.

Con esta concepción se realiza la investigación.

---

<sup>5</sup> Sobre la formación de maestros en los INS EIB se puede profundizar más en las investigación de Sacari 2003.

## **2. Objetivos de la investigación**

### **2.1. Objetivo general**

Identificar criterios, pensamientos, actitudes que subyacen en unidades educativas públicas de la ciudad de Cochabamba respecto a la aplicación de una Educación Intercultural y Bilingüe.

### **2.2. Objetivos específicos**

Analizar las concepciones de padres de familia, maestros y estudiantes sobre la enseñanza de la Lengua Originaria y la Educación Intercultural Bilingüe en Centros Educativos urbanos públicos.

Determinar las estrategias planteadas y ejecutadas por parte de autoridades departamentales para encarar la Educación Intercultural y Bilingüe en las escuelas públicas de la ciudad de Cochabamba.

Describir el contenido y desarrollo de las clases de Quechua en centros educativos públicos de la ciudad de Cochabamba.

## **3. Justificación**

Los tres últimos censos de Bolivia (1976, 1992 y 2001)<sup>6</sup> muestran que el departamento de Cochabamba es bilingüe, donde están presente varios idiomas originarios: quechua, aimará, guaraní y otros. En el Cercado cochabambino la mitad de la población es bilingüe, donde se aprecia en mayor cantidad las lenguas originarias quechua y aimará. La migración permanente a la ciudad es uno de los factores que contribuye al bilingüismo de la sociedad. Desde hace más de una década la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) y otras organizaciones originarias han demandado al estado boliviano una educación intercultural y bilingüe.

La Reforma Educativa Boliviana indica que la educación nacional debe llevarse a cabo bajo el enfoque Intercultural y Bilingüe. Esta ley manifiesta que en contextos monolingües con lengua castellana debería haber procesos de aprendizaje de una lengua originaria. Este mandato, en las unidades educativas de la ciudad no se cumple, porque ni siquiera hay una institución educativa con enfoque intercultural y

---

<sup>6</sup> Mayores datos punto 2.1 Situación sociolingüística de Cochabamba. Cuadro 5.

bilingüe; por tanto, la propuesta del gobierno queda sólo en los papeles. Lo que más se aprecia sobre el avance de la EIB en Bolivia es el trabajo que se desarrolla exclusivamente en el área rural (Albó 1995a, Yapita 1995).

La presente investigación proporciona algunos elementos para abordar la educación bilingüe e intercultural en contextos urbano-ciudadinos. Con estos alcances la ley no solamente estaría escrita, también se pensaría en alguna estrategia metodológica para implementar la enseñanza de las lenguas y las culturas originarias en algunas escuelas ciudadinas.

Uno de los actores esenciales de este proceso de cambio son los maestros, pero éstos no saben cómo abordar la perspectiva intercultural bilingüe. Los cursos que se han proporcionado a algunos sectores generan insatisfacción sobre la capacitación que reciben (Rodríguez 2003). Se tiene algunas demandas específicas de los maestros respecto a la interculturalidad y bilingüismo (ver hallazgos 1 y2). Muchos maestros han manifestado que no encuentran respuestas a sus pedidos de capacitación. Con estos datos se podría pensar en algunas estrategias para dar soluciones a este tipo de establecimientos multiculturales de las ciudades.

En la ciudad de Cochabamba existen pocas unidades educativas que tienen la materia de quechua como Lengua Originaria (ver cuadro 21). El tiempo de estas clases generalmente es un período a la semana para cada curso. En algunos colegios, como el caso de San Rafael, el quechua sólo se lleva durante una gestión educativa y en otros establecimientos durante dos gestiones. La presente investigación permite contar con algunos elementos que indican por qué se debe considerar la enseñanza de la lengua originaria en los centros educativos de la ciudad valluna. Para ello, se tiene el criterio de los actores de la educación respecto al espacio social donde se debe llevar la materia. Los datos también indican si al llevar una materia de quechua ya se está llevando procesos educativos Interculturales y Bilingües.

Los estudiantes que conocen una lengua originaria se avergüenzan de ella. Se tiene elementos que indican el por qué de este fenómeno. Los estudiantes que conocen una lengua originaria, en clases de Quechua indican que no conocen el idioma. La mayor parte prefiere indicar su conocimiento de idiomas extranjeros. La investigación cuenta con elementos que indican los motivos del olvido de la lengua de las comunidades originarias. En general, se cuenta con datos de por qué los escolares ciudadinos viven procesos de negación a lenguas y culturas originarias.

Las autoridades departamentales no realizan actividades con enfoque intercultural y bilingüe para el área urbana, los pocos apoyos que se hacen están dirigidos al área rural. Las políticas educativas de las instituciones departamentales no muestran actividades concretas hacia el tema de la EIB en escuelas citadinas.

### **3.1. Preguntas de la investigación**

¿Cómo consideran padres de familia, estudiantes y maestros a la educación intercultural y bilingüe en la ciudad de Cochabamba?

¿Qué piensan y opinan los padres de familia, maestros y estudiantes sobre la importancia de la EIB en colegios donde no se imparte materias de lengua originaria?

¿Enseñar quechua ya es un abordaje a la educación intercultural y bilingüe?

¿Cuáles son las estrategias planteadas por autoridades departamentales para abordar la Educación Intercultural y Bilingüe en escuelas de la ciudad de Cochabamba?

¿Qué estrategias de enseñanza emplean maestros y alumnos en las materias de Lengua Originaria en centros educativos urbanos?

¿Cuál es la reacción de padres de familia, estudiantes, profesores sobre la materia de Quechua?

¿Cómo es la participación de los estudiantes frente a la materia de quechua?

¿Cuáles son los materiales que se emplean para la enseñanza del quechua?



## **Capítulo II: Aspectos metodológicos**

### **1. Tipo de investigación**

La presente investigación es de carácter exploratorio. La finalidad de la exploración es contar con elementos iniciales para que en base a ellos pueda realizarse posteriormente un trabajo profundo. Esta actividad “sirve para preparar el terreno” y porque “el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes” (Hernández y otros 1999: 58-59); aunque se tiene algunos estudios sociolingüísticos. La presente investigación llega a ser exploratoria porque busca experiencias concretas de enseñanza de Lengua Originaria en los centros educativos. Otro espacio de exploración son los actores de la educación: padres de familia, maestros, estudiantes y autoridades departamentales, sobre su pensamiento y actitud hacia la educación intercultural bilingüe en las unidades educativas públicas de la ciudad de Cochabamba.

Por el tipo de preguntas y objetivos planteados, la investigación también es de carácter descriptivo porque recuperará situaciones concretas. “Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (Hernández y otros 1999:60). Es descriptiva porque pretende describir las características de lo que sucede en el ámbito educativo ciudadano. Se describe lo que ocurre en las clases de quechua, si el llevar adelante esta materia permite encarar una educación intercultural y bilingüe.

#### **1.1. Metodología utilizada**

La presente investigación se enmarca en el ámbito cualitativo porque recupera los elementos pedagógicos y culturales que intervienen en las concepciones sobre la enseñanza de las lenguas y las culturas originarias en ámbitos urbanos.

La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales – entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos que describen la rutina

y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas.  
(Rodríguez y otros 1996:32)

Las características de la investigación cualitativa según Taylor y Bodgan (1996: 22) son parecidas a la etnográfica porque ambas son inductivas y parten de datos precisos. El contexto y las personas son vistos como una totalidad y no reducidos a simples variables mensurables. Trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. El investigador se cuida de actuar con los informantes, ve las cosas como si estuvieran ocurriendo por primera vez y es flexible en cuanto al modo de conducir el estudio.

Al pretender recoger la percepción de los involucrados, especialmente de los estudiantes, maestros y padres de familia se “producirá datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bodgan 1996: 19-20).

La información que se vaya recogiendo surge desde la opinión de varias personas, desde sus experiencias y perspectivas. Al recuperar la opinión de la gente, se tendrá en cuenta la realidad de las mismas personas:

Los investigadores cualitativos consideran, por lo general, múltiples perspectivas sobre un hecho. Asumen que la realidad es un fenómeno interpretativo y que el significado se construye en la vida cotidiana. Desde este enfoque, el (la investigador) (a) debe informar sobre las perspectivas de la gente que analiza mostrándolas de la manera más honesta y fidedigna posible. (Barragán 2001:100)

Se recurre a la etnografía de aula porque se hace referencia a la descripción de la forma cómo se lleva adelante la educación de determinados grupos de personas, donde se considera las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que viven. El propósito de la etnografía es “descifrar el significado de la conducta, incluyendo la explicación tanto de lo aparente como de lo no aparente” (Pineda y otros 1994: 94).

## **1.2. Muestra**

Para la muestra se ha recurrido a criterios sociolingüísticos de la población citadina de Cochabamba. Según el último censo del 2001, cerca de la mitad de la población es bilingüe (INE 2002). La constitución de la población de Cochabamba lleva en su seno a personas monolingües, bilingües y trilingües. Para seleccionar las unidades educativas públicas, inicialmente se seleccionaron los barrios donde existen mayor cantidad de monolingües, bilingües y trilingües.

Se ha escogido unidades educativas públicas porque en estos centros se encuentran bajo el amparo de la ley 1565 que indica que todos los centros educativos asumen la

perspectiva intercultural bilingüe, también porque en estos centros se encuentran la mayor cantidad de estudiantes del sistema formal. El criterio fundamental para la selección de las unidades educativas fue el sociolingüístico. Se pensó investigar en una unidad educativa que tenga una población trilingüe, otra que tenga población bilingüe y la otra que tenga una mayoría monolingüe. Por este criterio se consideró a los siguientes establecimientos:

**Cuadro 1: Situación lingüística de unidades educativas**

<b><i>Unidad Educativa</i></b>	<b><i>Situación sociolingüística</i></b>	<b><i>Ubicación</i></b>
Arnoldo Schwimmer Gamza	Población escolar trilingüe aimará, castellano y quechua.	Villa Sebastián Pagador, tras refinería Gualberto Villaruel.
IV Centenario	La población escolar es en su mayoría bilingües castellano y quechuas.	Zona Cruce Taquiña, barrio El Carmen.
San Rafael	Mayor parte de la población son monolingües castellanos.	Zona Las Cuadras, calle Hans Greter.

Por estos datos , la investigación se llevó cabo en tres unidades educativas públicas: Arnoldo Schwimmer (AS), San Rafael (SR) y IV Centenario (4C).

Por acuerdo con las autoridades de las unidades educativas y para contar con datos precisos se ha observado un curso en cada establecimiento. En Arnoldo Schwimmer y San Rafael en primero de secundaria y en IV Centenario en 7mo de primaria<sup>7</sup>.

La investigación inició los primeros días del mes de octubre y duró hasta la primera quincena de diciembre del 2002.

El trabajo de campo en los tres establecimientos se ha llevado a cabo simultáneamente. Durante la semana, dos días estaba destinado a un establecimiento educativo, según el siguiente cuadro.

---

<sup>7</sup> Más datos sobre las unidades educativas se desarrolla en la primera parte de los resultados de la investigación, punto 3.

**Cuadro 2: Planificación de visitas a unidades educativas**

<b>Lunes</b>	<b>Martes</b>	<b>Miércoles</b>	<b>Jueves</b>	<b>Viernes</b>	<b>Sábado</b>
SAN RAFAEL	CUARTO CENTENARIO	ARNOLDO SCHWIMMER	CUARTO CENTENARIO	SAN RAFAEL	ARNOLDO SCHWIMMER

La presencia en estas unidades educativas fue acordada con la dirección, junta escolar y maestros. De lunes a sábado se visitaba a dos unidades educativas. Los días domingos se coordinó algunas reuniones con los padres de familia o alumnos.

### 1.2.1. Unidades de análisis

Los datos que se analizan están basados en las interacciones en el aula, donde estaban presentes maestros y alumnos.

**Cuadro 3: Clases observadas**

<b>Unidad educativa</b>	<b>Clases observadas</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Época de observación</b>
Arnoldo Schwimmer G.	Francés	2	Noviembre 2002
San Rafael	Quechua	9	Oct, Nov. y Dic. 2002
IV Centenario	Lenguaje	2	Noviembre 2002

Se observó las materias de francés y lenguaje con la finalidad de conocernos más con los estudiantes y la comunidad educativa. Era una instancia para pedir permiso y colaboración a los estudiantes en esta investigación. También se han llevado a cabo reuniones con estudiantes, maestros, padres de familia y autoridades departamentales.

**Cuadro 4: Reuniones sostenidas con comunidad educativa**

<b>Unidad educativa</b>	<b>Reuniones sostenidas</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Época de la actividad</b>
Arnoldo Schwimmer G.	Estudiantes	8	Oct, Nov. y Dic. 2002
	Junta Escolar	3	
	Maestros	1	
San Rafael	Estudiantes	8	Oct, Nov. y Dic. 2002
	Maestros	2	
	Junta Escolar	1	Enero 2003
IV Centenario	Estudiantes	2	Oct, Nov. y Dic. 2002
	Junta Escolar	1	
	Maestros	1	
Dirección de Desarrollo Social	Director	3	Oct y Dic. 2002

Para algunas reuniones con los estudiantes se ha contado con uno o dos periodos de clases. Algunas veces se compartió temas andinos oportunidad en la que también se logró contar con información.

## **2. Instrumentos**

**Diario de campo.** Por la modalidad de la investigación, la mayoría de los registros se concentraron en un diario de campo. Al inicio, los datos se registraron en forma cronológica, según los hechos; posteriormente, se registró considerando los instrumentos planteados, especialmente la ficha de observación. El diario de campo se completó en el día con el apoyo de un cuaderno de campo, en el que se anotaba datos resumidos, como ayuda memoria para desarrollarlos luego en el diario de campo.

**Guía de observación.** Destinada exclusivamente para las clases de quechua, donde se observó el contenido, metodología, actitudes de alumnos y maestra. Este instrumento nos permitió concentrarnos en el tema.

**Guías de entrevistas.** Para cumplir los objetivos planteados en la investigación se han preparado guías de entrevistas, las mismas estaban destinados a estudiantes, padres de familia en la junta escolar, maestra de quechua, nueve profesores de los tres establecimientos y para autoridades educativas departamentales.

**Conversaciones informales.** Con la finalidad de recuperar concepciones sobre la investigación se llevó a cabo charlas informales con maestros, padres de familia y estudiantes, los temas que se abordaron son los planteados en la guía de entrevistas.

### **2.1. Procedimiento de recolección**

Para realizar la investigación planteada con estudiantes, padres de familia, maestros y autoridades departamentales, se recurrió a dos fases. La primera fue la etapa exploratoria y la segunda se trataba de la investigación misma, las mismas que describimos a continuación.

#### **2.1.2. Etapa exploratoria**

Aunque la presente investigación es exploratoria, para realizarla se tuvo que realizar una fase exploratoria para apreciar el abordaje que se realiza sobre la educación intercultural bilingüe en centros educativos urbanos de la ciudad de Cochabamba, la misma que se realizó la primera quincena del mes de octubre del año 2002. En ese tiempo se han organizado los primeros contactos con estudiantes, padres de familia, maestros y autoridades departamentales para el desarrollo de toda la investigación.

## **La etapa de la misma investigación**

Con elementos de la fase exploratoria, desde la segunda quincena del mes de octubre hasta la primera quincena de diciembre del 2002 se ha llevado adelante la investigación misma. En esta etapa se han observado clases de quechua y otras materias de los cursos en los que se realizó la investigación. Por otra parte, se han sostenido reuniones con padres de familia, estudiantes y maestros.

Para llegar a las unidades educativas, se necesitó de notas oficiales de las direcciones distritales de educación. Con las notas se ha llegado a las direcciones de las unidades educativas. En las unidades educativas IV Centenario y San Rafael la directora y las profesoras acordaron las visitas a la unidad. En Arnoldo Schwimmer la Junta Escolar también participó en las decisiones. En todas las unidades educativas se planteó un plan de trabajo, observación y entrevistas.

Al margen de las reuniones sostenidas durante el mes noviembre, se ha acompañado a algunos estudiantes en sus actividades extraescolares; algunos no han querido que se mencione su nombre y algunos ni la actividad económica y social que realizaban. Estas reuniones han permitido conocer más acerca del manejo de lenguas y por otra parte han permitido realizar las entrevistas a las personas. En Arnoldo Schwimmer se acompañó a algunos estudiantes en sus actividades extra escolares, donde se apreció algo de su forma de vida, especialmente sus trabajos. Con los jóvenes de San Rafael se compartió sus problemas personales. Con los estudiantes de IV Centenario se compartió las horas de clase donde no había maestros. Con los estudiantes de las tres unidades educativas se compartió temas andinos, para ello se llevó material a los cursos para socializar entre todos. Después de este proceso de inserción de tres semanas recién se hicieron entrevistas con estudiantes, maestros y juntas escolares.

En las aulas, al inicio de la investigación había una actitud diferente en cada establecimiento. En San Rafael los estudiantes y maestros no les importaba mucho la presencia del investigador, asociaban a la persona con un profesor de quechua. Solamente la maestra de quechua había manifestado su preocupación por la presencia de una persona ajena a su clase por tanto tiempo. En Arnoldo Schwimmer, los estudiantes, padres de familia y profesores permanentemente preguntaban sobre las ventajas de la educación intercultural bilingüe para una comunidad trilingüe. En IV Centenario estudiantes y maestros tenían muchas inquietudes para conocer sobre las culturas andinas.

Se han recuperado las opiniones de los padres de familia de algunos miembros de las Juntas Escolares (JE). Los representantes de las JE han organizado algunas reuniones exclusivas para hablar del tema, donde han vertido sus opiniones.

La entrevista con las autoridades educativas departamentales fue morosa por la burocracia existente en las oficinas y por el grado de importancia que le daban a la investigación. Con el apoyo del director departamental de desarrollo social (DDDS) se llevó adelante la investigación, especialmente el acceso a las direcciones distritales. Se visitó a las direcciones distritales en los meses de octubre y noviembre del 2002. En tiempos de la investigación en Cercado I estaba de distrital el Lic. José Rodríguez Rivero y en Cercado II el Lic. Ricardo Galvis Coca.

Las entrevistas fueron registradas en grabaciones, para contar con la opinión pormenorizada de los entrevistados. Algunas observaciones también fueron grabadas por la importancia del tema y para no olvidar los hechos. El registro de las clases de quechua se basó en la guía de observación. Algunas actividades fueron registradas fotográficamente.

### **2.2.1. Consideraciones éticas**

Lo que guió la presente investigación fue el respeto a las personas y sus pensamientos porque se apreció que había diferentes opiniones entre los actores de la educación. Los padres de familia, estudiantes y maestros estaban interesados en el tema y pidieron que se les socialice la propuesta porque puede ser útil para la formación escolarizada. Después de conocer más sobre el tema, ellos propusieron algunas actividades para llevar adelante temas sobre culturas y lenguas originarias en la ciudad, la misma que se respetó desde el inicio hasta el final. El director departamental de desarrollo social, como máxima autoridad educativa departamental, colaboró en esta investigación, porque tenía mucho interés en que se lleve adelante el estudio.

Se ha comprometido socializar la investigación entre los participantes de la investigación. Se ha socializado algunos datos con las juntas escolares, maestros y estudiantes. Una forma de socializar esta investigación es la misma defensa de tesis, donde las juntas escolares, estudiantes y algunos maestros han pedido participar. Los resultados se compartirán en las unidades educativas, según el pedido de los actores de la educación.

Respetar el anonimato de algunas personas fue uno de los aspectos éticos que considera el trabajo. Por ejemplo. Una maestra mencionó en varias oportunidades no

ser identificada por ningún motivo; pidió expresamente que no se mencionará su nombre. La maestra indicó que no le gusta salir en fotografías, que le agradecería que no se filme la materia, muchos menos que si la entrevistase, que no la registre en una grabadora. Entre sus comentarios me dijo “pensé que usted observaría sólo una vez. Cuando yo hacía mi tesis, lo hice como pude, no observé tanto como usted. No sé si es adecuado que me observe durante dos meses”. Algunos estudiantes también indicaron no ser identificados. No sucede lo mismo con padres de familia, algunos estudiantes y los otros profesores en las tres unidades educativas. A los estudiantes no les preocupaba si asistía a todas las clases. Algunos indicaron que era mejor que participe en todas las materias, así los profesores cambiarían los contenidos y la forma de enseñar. Respetamos el pedido de maestros y estudiantes para no ser identificados. En algunos casos usamos nombres ficticios, principalmente para no precisar de quién se trata.



## **Capítulo III: Fundamentación teórica**

### **1. Lengua**

Desde tiempos inmemoriales los hombres han querido dar varias explicaciones a la aparición del lenguaje; muchas culturas creyeron que el lenguaje tenía un origen divino. El lenguaje es el medio a través del cual se comunican y expresan significados. Todos los humanos poseen un lenguaje entendido como la capacidad de comunicarse con otros de su género. A través del lenguaje se transmiten conocimientos, cultura y se interactúa.

La lengua es la realización del lenguaje y es un patrimonio de un grupo social determinado. Por eso, se dice que la lengua es el producto de la sociedad, se constituye en un conjunto de convenciones o normas socialmente aceptadas que hacen la comunicación. Cuando un niño aprende a hablar no solo aprende a comunicarse, sino que aprende una determinada lengua.

Las lenguas son orales en su forma primaria, solamente algunas de las 6000 lenguas existentes en el mundo tienen también desarrollada la escritura. Ninguna de las lenguas originarias existentes en Bolivia, excepto el castellano que es de origen español, tiene tradición escrita, aunque estos últimos años se está impulsando la forma escrita sobretodo con fines pedagógicos.

#### **1.1. Bilingüismo**

La concepción de bilingüismo requiere distinguir el manejo de lenguas de una persona con lo que sucede en un grupo social. Según Baker es necesario diferenciar “entre bilingüismo como posesión individual y como posesión de grupo. Normalmente esto se denomina bilingüismo individual y bilingüismo social” (Baker 1997: 30).

A través de un conjunto de normas que se establecen en nuestro país<sup>8</sup>, la educación boliviana se enfoca en fomentar el bilingüismo individual para desarrollar el bilingüismo dentro de la sociedad; mediante estas actividades se piensa potenciar la diversidad lingüística del país. Esta distinción no separa a las personas del grupo lingüístico; al contrario, las conecta

Hay importantes conexiones entre los dos grupos. Por ejemplo, las actitudes de los individuos hacia una lengua particular pueden afectar el mantenimiento, la restauración, la sustitución o la muerte de una lengua en la sociedad. (Baker 1997: 30)

Una persona puede hablar dos o más lenguas, pero en la práctica habla una más que la otra, domina una lengua más que las demás. Según Calfuqueo algunos “usarán una lengua para conversación coloquial y otra para leer y escribir, la distinción permitirá entonces dilucidar la capacidad y el uso de lenguas” (2001: 50).

El bilingüismo individual, según Baker (1997), se distingue en tres tipos de manifestación y expresión: a) bilingüismo incipiente que refiere a las personas con una competencia mínima en una segunda lengua. b) bilingüismo equilibrado que hace referencia al desarrollo en ambas lenguas; alguien que tiene casi igual fluidez en dos lenguas en varios contextos. Se lo conoce también como equilingüe o ambilingüe. c) semilingüe, es la persona que manifiesta un vocabulario pequeño y una gramática incorrecta en ambas lenguas.

En general, el bilingüismo hace referencia al tipo de situación lingüística que es propia de la conducta individual y de la existencia de una comunidad bilingüe. Sin embargo, el bilingüismo se clasifica desde diferentes puntos de vista: Modo de adquisición, grados de competencia, función, resultados de la enseñanza de lenguas y como procesos mentales (Gleich 1987: 36).

En contextos multilingües hay una primera lengua que se adquiere en los primeros años de vida. La primera lengua, conocida también como lengua materna (LM), “es la lengua adquirida durante los primeros años de vida y que se constituye en el instrumento de pensamiento y comunicación del hablante” (Zúñiga 1988: 28). En Cochabamba, por ejemplo, muchas personas tienen como lengua materna dos lenguas, no solamente se trata de una lengua. Las personas nacen y crecen

---

<sup>8</sup> “Fomentar el bilingüismo individual y social, incentivando en los educandos cuya lengua materna es el castellano, el aprendizaje de una lengua nacional originaria como segundo idioma, garantizando el derecho de los educandos hablantes de una lengua nacional originaria al conocimiento, uso y disfrute de su propio idioma” (MECyD 2001:8)

bilingües. Por los datos estadísticos del censo del 2001, la mayor parte de la población cochabambina es bilingüe de cuna. Según el lingüista peruano:

Son bilingües de cuna los hijos de matrimonios en los que uno de los padres habla una lengua y el otro, otra. Cuando los padres se comunican con sus hijos hablando sus respectivos idiomas, los niños aprenden así a manejar ambos. (López 1993: 120)

López, en esta cita, no considera a ambos padres bilingües con las mismas lenguas, no siempre puede haber padres con diferentes lenguas.

Para las personas originarias que migran a la ciudad, el castellano se ha convertido en la segunda lengua. Como indicaría Lightbown y Spada (1993: 124), Zúñiga (1989: 23), el término de “segunda lengua” se usa para referirse a una lengua que se aprende después de la lengua materna. En algunos lugares, una segunda lengua también es una lengua originaria y en otras el castellano.

### **1.1.1. Bilingüismo aditivo y sustractivo**

El bilingüismo “no es la mera suma de L1 y L2; es más bien una interacción, una relación compleja entre dos conjuntos de estructuras lingüísticas y normas intergrupales que se expresa mediante un continuo de comportamientos comunicativos” (Luykx 1998: 201). A esta concepción es necesario considerar la L3 de algunas personas que habitan en Cochabamba, como el caso de Villa Sebastián Pagador, donde utilizan quechua, castellano o aimará, según el espacio donde se encuentran.

Cuando una persona adquiere una lengua ampliando sus posibilidades comunicativas se trata de un bilingüismo aditivo. Esta nueva lengua adquirida le permite contar con un nuevo sistema que lo utilizará cuando lo requiera. Al respecto López indica que éste es el:

(...) proceso inverso del bilingüismo sustractivo. Aquí el aprendizaje de la segunda lengua no conduce a la desaparición de la primera. Más bien significa la adición de una lengua. El individuo pasa así de poseer una sola lengua -su lengua materna- a tener dos. Vale decir, se convierte de monolingüe en bilingüe. Un verdadero bilingüismo tiene necesariamente que ser aditivo. Para ser realmente bilingüe, un individuo tiene que poseer un manejo más o menos equivalente en dos lenguas y no en una sola. (López 1993: 119).

Para las personas que migraron a la ciudad solamente con lengua originaria y que tuvieron que aprender el castellano, este se convierte en un bilingüismo aditivo, porque aprenden el castellano y no olvidan su lengua originaria. En la unidad educativa Arnoldo Schimmer hay casos de bilingüismo aditivo, como se verá en el capítulo IV.

Cuando la nueva lengua aprendida ocupa el espacio de la primera lengua, expresado de otra forma, conlleva a la pérdida de la lengua materna se trata de un bilingüismo sustractivo. Al respecto López indica que:

A medida que se logra un mayor manejo de la segunda lengua, va disminuyendo el uso de la primera, relegándola a las funciones menos importantes. La denominación de bilingüismo sustractivo viene de la palabra sustracción (resta), por cuanto el aprendizaje de una nueva lengua no significa la adición (una suma) de un nuevo idioma, sino la pérdida progresiva de la lengua materna. (1993: 120)

Los migrantes que llegan a la ciudad solamente con su lengua originaria necesitan recurrir a la segunda lengua, o sea al castellano, para comunicarse con otras personas, aspecto que se desarrolla en la investigación (ver hallazgos 1.1). Aún en comunidades rurales, el castellano ocupa algunas funciones de comunicación que antes ocupaba la lengua materna (Pito 2001).

Según la clasificación de Gleich (1987:36), el bilingüismo aditivo y sustractivo está considerado como resultado de la enseñanza de lengua, pero habrá que considerar que también puede ser resultado de un aprendizaje para muchas personas.

Algunos autores, Fishman 1972<sup>9</sup>, López 1990, Luykx 1998 manifiestan que existe bilingüismo diglósico, donde la lengua dominante ocupa más espacios formales y la lengua dominada está para espacios más familiares, podría decirse informales. Hay personas bilingües en lenguas originarias, entonces se puede hablar de diglosia bilingüe, este tema merece otro estudio. En nuestro medio, esto sucede con el quechua, aimará y las lenguas de las tierras bajas, aspectos que se abordan posteriormente (ver hallazgos 1.1). Al respecto, Rosario León<sup>10</sup> decía que una persona que habla más de una lengua originaria es más identificada como indio<sup>11</sup>, hay espacios donde el hablar más lenguas originarias le hace más indio. A eso se suma que la persona sea morena, chola y no hable bien el castellano (Comunicación personal 17- 9-03). No sucede lo mismo con las personas extranjeras que hablan más de dos idiomas en nuestro medio. Éstas son bien vistas y tienen mayor prestigio en nuestro medio, aunque hablen mal el castellano. En el caso boliviano “existe una paradoja en el mundo académico, muchos intelectuales consideran importante aprender lenguas extranjeras particularmente el inglés por considerar la lengua de

---

<sup>9</sup> Citado en Sacari (2003: 24)

<sup>10</sup> Directora del Centro de la Realidad Económica y Social (CERES).

<sup>11</sup> La palabra indio fue vista como raza inferior, como algo despectivo (Amodio 1998:11). Ahora, en algunos espacios se está cambiando esta visión, pero en otros espacios parece crecer más, como el caso de Tarija que hay un rechazo a los collas migrantes del altiplano.

desarrollo” (Sacari 2003: 22). Pese a este hecho, muchas fuentes laborales en Bolivia exigen conocer una lengua originaria (Rodríguez y Valda 1999).

### **1.1.2. Diglosia**

El uso de la lengua en ciertos espacios y situaciones está determinado por el conflicto social. La lengua originaria generalmente se la utiliza en espacios familiares, no se la utiliza en instituciones públicas de la administración estatal. Este uso es denominado diglosia. Al respecto Ninyoles indica que:

El concepto de diglosia ha sido posteriormente replanteado y extendido a aquellas situaciones en que se producen una escisión o superposición lingüística entre una variedad o lengua ‘alta’ (A), que se utiliza en la comunicación formal (literatura, religión, enseñanza, etc.), y una variedad o lengua ‘baja’ (B), frecuentemente poco cultivada, que se usa en las conversaciones de carácter no formal o familiar. (Ninyoles 1972: 31)

En el contexto boliviano las lenguas originarias se encuentran en situación de diglosia en relación al castellano, pero estos últimos años se está viendo algunos cambios; por ejemplo, ahora se puede encontrar personas que hablan en lenguas originarias en algunas oficinas. Sin embargo, las lenguas andinas como el quechua y aimará todavía se usan en contextos familiares, ritos, reuniones de personas de la misma lengua, casamientos, funerales y otros. El castellano se usa en la educación, en los medios de comunicación, la administración pública, en espacios familiares y otros. No se puede hablar de una delimitación tajante en el uso de las lenguas, porque también se aprecia que las lenguas originarias se las emplea en medios de comunicación, especialmente en la radio y en algunas publicaciones. Bajo estos parámetros se puede hablar de diglosia, donde el castellano se usa en la mayoría de los espacios administrativos públicos y privados.

Los dos últimos censos de Bolivia muestran que el monolingüismo castellano está aumentado, existiendo una desventaja para las lenguas originarias. No solamente se trata de desigualdad lingüística, se trata de desigualdad social entre lenguas. Al respecto, Luykx indica que “en muchas situaciones bilingües, la discrepancia de prestigio social entre lenguas sí está muy relacionada con la cuestión de estabilidad; es decir, con la posible desaparición de la lengua dominada frente al avance de la lengua dominante” (1998: 196). Según esta lingüista, un “factor que contribuye al desplazamiento de las lenguas locales por la lengua nacional es la marginalidad socioeconómica en la cual se reproducen las lenguas indígenas. Se podría argüir que este factor afecta más que todo a los contextos escritos y/o institucionalizados” (op.cit: 199).

En las ciudades, incluso en poblaciones intermedias, los padres que tienen una o más lenguas originarias transmiten a sus hijos la lengua dominante. “Si la lengua materna de los padres es socialmente estigmatizada y ellos desean que los hijos adquieran principalmente, no la lengua ancestral, sino la segunda lengua” (Luykx 1998: 201). En el Cercado cochabambino, la tercera generación de migrantes ya no conoce una lengua originaria; por varios motivos, especialmente la discriminación a las lenguas originarias y a la cultura (Albó 1995 a: 21).

## **1.2. Alternancia de lenguas**

Más de la mitad de la población boliviana es bilingüe. En su diario vivir las personas manejan la lengua originaria y la castellana. Al respecto un estudio en Bolivia indica que “la alternancia de lenguas en el habla del bilingüe refleja la coexistencia de dos gramáticas separadas o dos sistemas lingüísticos” (Limachi 2000: 34). Como indica el autor, el hablante al hacer el cambio de lenguas muestra que tiene habilidad para el uso del conocimiento lingüístico que tiene de las dos lenguas. El hablante puede acomodarse a las normas lingüísticas de una comunidad de habla.

Según Limachi (2000: 35), en un “contexto bilingüe, los hablantes frecuentemente cambian de una lengua a la otra. Podemos entender que la alternancia o cambio de códigos, más allá de responder a factores relacionados con la memoria o conocimiento de las lenguas, responde a los factores sociolingüísticos”. Esto se convierte en una estrategia de comunicación de las personas bilingües del Cercado, cuando usan una lengua originaria en su casa, en el negocio y otra en ambientes escolares.

## **1.3. Planificación lingüística**

Desde que aparece la primera expresión “ingeniería lingüística” en 1950 hasta nuestros días, la planificación lingüística está referida a las actividades emprendidas por organizaciones con un mandato público para la reglamentación de la lengua. Algunas definiciones aluden a la planificación formal y funcional (Cooper 1997: 43).

La planificación formal de la lengua “incluye actividades como la acuñación de nuevas palabras, la reforma de la ortografía y la adopción de un nuevo sistema de escritura” (op.cit: 44). Esto se puede apreciar desde el ámbito de la planificación del Hábeas. Considera también la creación de nuevas formas, la modificación de formas existentes y selecciona alternativas de un código oral. La planificación funcional de la lengua “tenía por objeto que el gobierno de un país reconociera la importancia o la posición de una lengua en relación a otras” (Cooper 1997: 43); aspecto que estaría en el ámbito de

la planificación del estatus. Este hecho consideraría la difusión de la lengua entre los usuarios.

La planificación lingüística tiene una función social, está dirigida en última instancia al logro de fines no lingüísticos. Según Cooper (1997:48) se trata de “definir la planificación lingüística no como los esfuerzos encaminados a resolver problemas lingüísticos, sino aquellos a influir en el comportamiento lingüístico”.

En el caso boliviano, la planificación lingüística ha ido formándose conjuntamente a las políticas planteadas en la educación formal<sup>12</sup>. En el caso del castellano como L2 ha generado varias dificultades, incluso en lugares donde había “alto monolingüismo en lengua originaria, ha sido el temor de que sus hijos sólo aprenderán en lengua materna originaria. Tal desconfianza es infundada por lo que se refiere a los planteamientos teóricos de la Reforma Educativa” (Albó 2002: 66). Pueden haber varias explicaciones desde la parte administrativa, el trabajo en aulas y las políticas planteadas para este caso.

La Reforma Educativa boliviana está planteada con fines de enseñanza de una lengua y no considera aspectos para influir en el comportamiento lingüístico de las personas (ibid). Los lingüistas Siguán y Mackey (1989: 56) reconocen que existe planificación lingüística familiar, donde se utiliza dos o más lenguas. En las familias, según sea la lengua de los miembros de la familia se utiliza una determinada lengua; este aspecto es conocido como una planificación funcional.

### **1.3.1. Enseñanza de lenguas**

La enseñanza de lenguas se fundamenta en teorías y modelos. Para el presente estudio consideramos la teoría conductista, innatista y cognitiva. En la teoría conductista “el niño puede aprender una lengua a través de la repetición de palabras. Si el niño es expuesto a las formas correctas de pronunciación de las palabras, los niños adquirirán mayor destreza lingüística” (Gleich 1989:97). La adquisición del lenguaje consistiría en aprender una serie de palabras por imitación de modelos.

La teoría innatista explica “la adquisición por un talento biológico innato que permite el aprendizaje. En algunos casos, el talento es específico para desenvolverse en una

---

<sup>12</sup> Xavier Albó describe las políticas lingüísticas aplicadas por la Reforma Educativa, que considera la incorporación de la primera lengua, las formas de enseñanza, producción de materiales, empleo de lenguas indígenas en medios de comunicación, organizar equipos de trabajo sobre estas lenguas (Albó 2002: 61).

lengua” (Larsen, Freeman y Long 1994: 207). En este enfoque, los seres humanos estamos dotados de manera innata de un conocimiento universal específico del lenguaje.

Según la teoría cognitivista, el desarrollo del lenguaje está estrechamente ligado con el desarrollo cognitivo del niño, de tal manera que cada etapa es necesaria para la siguiente (Garton 1994: 20). El desarrollo del lenguaje es parte del proceso cognitivo, es decir, parte del desarrollo de la inteligencia.

En el contexto de la educación boliviana, la enseñanza de lenguas ha estado enfocada a la enseñanza de lenguas extranjeras y son pocas las experiencias sobre las lenguas originarias en espacios ciudadanos. Al respecto, un lingüista indica que, “cuando los estudiantes reciben su formación en un idioma extranjero o una segunda lengua, se ven obligados a aprender esa lengua para obtener los beneficios de la instrucción. Es común en países multilingües que se dicten cursos de nivel secundario o terciario en un idioma oficial y que se prepare a los estudiantes que van a seguir esos cursos enseñándoles el idioma oficial en los niveles inferiores” (Cooper 1997: 138)

En el caso boliviano, la enseñanza de lenguas considera cuatro aspectos: la enseñanza de la lengua primera originaria, el castellano como segunda lengua, el bilingüismo como una meta universal y el aprendizaje de lenguas internacionales (Albó 2002: 61-76). Lo que también se aprecia en los trabajos del lingüista Albó es el tratamiento de la lengua originaria como segunda lengua para espacios ciudadanos.

La enseñanza en lenguas originarias que hace referencia al uso instrumental de la lengua es diferente a una enseñanza de las lenguas originarias, lo que también se conoce como objeto de enseñanza. La primera hace referencia a los contenidos de todas las materias que debe realizarse en lengua originaria. La segunda es la enseñanza de la lengua originaria a personas que no conocen el idioma. Este tipo de manejo de lenguas depende exclusivamente de las políticas sobre la educación.

Los enfoques y los métodos de la enseñanza de lenguas, según Richards y Rodgers (1998) son los siguientes:

**El enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua.** Los objetivos principales son la enseñanza de una competencia práctica de las cuatro destrezas lingüísticas, objetivos que comparte con la mayoría de los métodos de enseñanza de lenguas.

**El método audiolingüístico.** Plantea objetivos a corto y largo plazo. Los objetivos a corto plazo incluyen la formación en la comprensión oral, la corrección fonética, el



reconocimiento de los símbolos del habla como signos gráficos en una página impresa.

**La enseñanza comunicativa de la lengua.** Asume que la enseñanza de la lengua deberá reflejar las necesidades particulares de los alumnos. Estas pueden describirse en función de destrezas de comprensión.

**La respuesta física total.** Los objetivos generales son la enseñanza de competencia oral en un nivel elemental. La comprensión es un medio para un fin y el fin último es la enseñanza de las destrezas básicas de expresión oral.

**La vía silenciosa.** Es desarrollar en los alumnos principiantes los elementos orales y auditivos básicos de la lengua objeto. Consiste en ofrecer un conocimiento práctico de la gramática básica de la lengua.

**Aprendizaje comunitario de la lengua.** Como competencia lingüística sólo se especifica en términos sociales, no se definen los objetivos lingüísticos o comunicativos explícitos.

**El enfoque natural.** Es para principiantes y está pensado para ayudarles a conseguir un nivel intermedio. Se espera que los alumnos sean capaces de funcionar adecuadamente en la lengua objeto. Entenderán al hablante de esta lengua y serán capaces de expresar sus peticiones e ideas.

**Sugestopedia.** Pretende conseguir una competencia de conversación avanzada en poco tiempo. Aparentemente basa sus pretensiones de aprendizaje en dominio por parte del alumno de listas muy largas de parejas de palabras.

### **1.3.2. Modelos de enseñanza de lenguas**

Aunque los modelos precedentes son los últimos planteados por Richards y Rodgers (1998), hay modelos que siguen vigentes en la enseñanza de lenguas y algunos son sugeridos para emplearlos en la educación boliviana.

**Enfoque holístico.** Considera principalmente la inmersión temprana e intensiva del niño en el lenguaje escrito, como un elemento facilitador del descubrimiento de las reglas que lo rigen. También destaca la importancia de estudiar el procedimiento cognitivo a la luz del contexto ambiental y lingüístico donde ocurre. Finalmente asume la importancia de prestar más atención a unidades escritas mayores que a las oraciones; es decir, que es necesario reemplazar las gramáticas de oraciones por gramáticas textuales. (MDH 1995: 18)

**Modelo de destrezas.** Utilizado tradicionalmente por los maestros para enseñar a decodificar, considera la lectura y la escritura como destrezas complejas, constituida por una serie de subdestrezas que pueden ser

claramente identificadas secuencialmente. Estas destrezas y subdestrezas deber ser aprendidas secuencialmente, a través de la instrucción directa y sistemática del maestro, que adopta un rol directivo en el proceso de aprendizaje de sus alumnos. (ibid)

**Enfoque comunicativo.** Constituye una sistematización de señales lingüísticas que comúnmente aparecen en los textos que se usan en nuestra sociedad. (MECyD 1997: 59)

El enfoque comunicativo es adoptado por la Reforma Educativa, en el que se aprende a escribir a través de la producción de textos. Para el logro de actividades comunicativas, una propuesta de la guía didáctica es el trabajo con los siete niveles de claves lingüísticas<sup>13</sup>.

### **1.3.3. Enseñanza de segundas lenguas**

La segunda lengua hace referencia a la lengua que se aprende después de la lengua materna (Zúñiga 1989: 23). En las unidades educativas donde se llevó adelante la investigación, hay personas monolingües, bilingües y trilingües. La investigación sobre la concepción de la segunda lengua permite describir la adquisición de la segunda lengua tomando en cuenta los factores externos como internos que el individuo enfrenta (Limachi 2000: 28). Debemos considerar que, en ámbitos escolares de Cercado, la lengua oficial es el castellano y el estudiante que conoce una lengua originaria solamente debe hablar castellano.

La enseñanza del quechua o aimará como segunda lengua en la educación formal ha sido muy poco trabajada y desarrollada en el país<sup>14</sup>. Los pocos trabajos que existen en el Cercado como el de Rodríguez y Valda (1999) y la propuesta de trabajo que lleva adelante el Centro Cultural Portales<sup>15</sup> son poco socializados. Según estos trabajos y por lo que manifiestan algunos lingüistas como Baker, existen factores externos e internos que influyen en el aprendizaje de una lengua. El medio social es el factor externo que provee el input en la lengua meta. Es decir, las condiciones sociales de los estudiantes influyen de manera determinante en vista de que pueden proveer de las oportunidades para escuchar y hablar en lengua originaria y las actitudes que ello conlleva para lograr el aprendizaje.

---

<sup>13</sup> Las siete claves plantean considerar: Contexto, parámetros de la situación de comunicación, tipos de textos, superestructura, lingüística textual, lingüística oracional y, palabras y micro estructuras que la constituyen (Sacari 2003).

<sup>14</sup> Existen experiencias de enseñanza de lenguas originarias para adultos; estas experiencias se puede apreciar en las universidades y en algunas instituciones que tienen métodos para enseñar a personas extranjeras.

<sup>15</sup> El Centro Cultural Portales, que tiene sede en el Cercado de Cochabamba, lleva adelante una validación de enseñanza del quechua como segunda lengua con algunas escuelas de la zona Sud del Cercado.

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

Los lingüistas hacen diferencias entre aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. La adquisición está relacionada con la primera lengua y el aprendizaje con la segunda lengua. Es decir, una primera lengua es adquirida de manera espontánea y no dirigida, que va de la mano con el proceso de socialización del sujeto (López 1993). El mismo autor indica que la segunda lengua es un aprendizaje planificado.

Las teorías cognitivas en la adquisición de una L2 de Oller (1982), Cummins (1981)<sup>16</sup> distinguen dos niveles cognitivos: destrezas comunicativas interpersonales básicas (BICS) y la competencia cognitiva escolar (CALP). Las BICS surgen gracias a los apoyos contextuales que fomentan el desarrollo oral de la lengua meta. Las CALP surgen sobre todo en contextos reducidos, vale decir en situaciones escolares (Baker 1997: 39). Esta distinción es reforzada con la imagen del iceberg que presenta los aspectos de la lengua, que se encuentran sobre la superficie y los que se encuentran bajo la superficie. Al respecto, Cummins<sup>17</sup> presenta el modelo de bilingüismo de competencia subyacente común que enfatiza la diferenciación y la semejanza de dos o más lenguas.

En el programa de la EIB a través de la RE se pretende llegar a un nivel de CALP en la L2, ya que ésta es, por el momento, la única lengua de los estudios superiores. Los niveles de BICS y CALP son instancias que permiten reflexionar sobre el papel que debe cumplir la escuela en programas bilingües, para que la enseñanza de las lenguas merezca la atención necesaria y en torno a ella gire el aprendizaje de las otras áreas (Sacari 2003: 37).

Para que la enseñanza de la segunda lengua sea adecuada, “en el plano escolar el apoyo del maestro sería fundamental en el aprendizaje de una nueva lengua (Limachi 2000: 32). Por ello es imprescindible contar con maestros formados para esta área.

---

<sup>16</sup> Citado en Sacari (2003).

<sup>17</sup> Citado en Baker (1997: 37)

#### 1.4. Educación bilingüe

La educación bilingüe se refiere a la enseñanza en dos lenguas, “significa la planificación de un proceso educativo en el cual se usa como instrumentos de educación la lengua materna de los educandos y una segunda lengua, con el fin de que éstos se beneficien con el aprendizaje de esa segunda lengua, a la vez que mantienen y desarrollan su lengua materna” (Zúñiga 1988: 10). En el contexto boliviano significaría la elaboración de un nuevo currículo y otra metodología de trabajo. Para ello se requieren materiales en lengua originaria. Por lo planteado por Zúñiga, para el desarrollo de la lengua originaria se debe pensar en la escritura de las lenguas originarias, que es la primera lengua para muchas personas de Bolivia.

El uso de una lengua materna indígena en la educación formal hace también referencia a considerar la cultura, “porque toda lengua es una expresión de la cultura; es decir, la enseñanza de una lengua implica también la enseñanza de la cultura, expresada a través de ella” (Calfuqueo 2001: 49). La educación bilingüe ha ido desarrollando dos características en el ámbito latinoamericano: transición y mantenimiento (Baker 1997: 218). La educación bilingüe de **transición** tiene como objetivo cambiar la lengua de casa del estudiante a la dominante mayoritaria. El objetivo es asimilar a la lengua mayoritaria. La educación bilingüe de **mantenimiento** intenta acoger a la lengua minoritaria del estudiante, reforzando su sentido de identidad cultural y afirmando los derechos de un grupo étnico minoritario en una nación (ibid).

La educación bilingüe puede tener un carácter aditivo, “enriquecedor por la adición de la segunda lengua, como puede ser sustractiva como en la educación bilingüe de transición donde se pasa de la lengua materna a la segunda lengua y la lengua materna se va quedando rezagada o en desuso” (Calfuqueo 2001: 50). La política lingüística boliviana asume una política de “mantenimiento y desarrollo de las lenguas vernáculas, en este caso: quechua, aimara y guaraní” (Zúñiga 1988: 26). En el caso de la educación formal en las escuelas ciudadinas se ve ausente la enseñanza en y de la lengua originaria.

En las escuelas del Cercado, en centros educativos urbanos, se tiene la enseñanza de lenguas extranjeras como el inglés y francés; por otra parte, en pocos colegios se tiene la materia de quechua con el nombre de lengua propia (ver hallazgos 4.2). La enseñanza bilingüe en Bolivia está considerada como política lingüística que considera la lengua originaria como L1 y el castellano como L2 (Albó 2003). El mismo autor indica que no hay políticas desarrolladas para enseñar una lengua originaria a los

estudiantes monolingües en castellano, al igual que existe métodos para enseñar el castellano como segunda lengua a los que tienen una lengua originaria y que generalmente vive en zonas rurales.

### **1.5. Lenguas originarias**

Los lingüistas no hacen referencia al término “lengua originaria”; la mayoría habla de lengua vernácula, lengua nativa, primera lengua, lengua materna y lengua autóctona.

Lengua vernácula para las de origen no europeo, aunque aparte de esa designación de procedencia, el concepto aparece -además- una connotación de menor prestigio de carencia de formalización gramatical aceptada por los usuarios, y de sistemas de escritura en estado análogo. (Escobar 1972: 85)

Lengua materna llamada también primera lengua. Es la lengua adquirida durante los primeros años de vida y que se constituye en el instrumento de pensamiento y comunicación del hablante. (Zúñiga 1988: 29)

Estos lingüistas hacen también referencia a que estas lenguas son minoritarias y que no son estandarizadas. Las minoritarias se destacan por exigir su reconocimiento, equiparación o autonomía frente a la lengua nacional mayoritaria (Gleich 1989: 39). La concepción que más se acerca a lo originario la dan Zúñiga y Gleich.

Lengua nativa. La lengua hablada por los habitantes de un lugar. Se contrapone a las lenguas de los colonizadores. Por eso, el español no es una lengua nativa de América Latina, aunque muchos latinoamericanos la tienen como idioma materno. (Zúñiga 1988: 28)

Lengua autóctona, lengua indígena, lengua aborígen, es en general la lengua de aquellos individuos a los que se considera como habitantes originarios de una zona o como descendientes de estos. Estos conceptos se emplean con mayor frecuencia desde inicios de la década del 70, para evitar el empleo de la designación de “lengua indígena”, la cual desde un punto de vista sociológico fue valorada y experimentada de manera negativa. (Gleich 1989: 36)

Cuando hacemos referencia al quechua y al aimará se aprecia que más de la mitad de la población cochabambina la habla, pero no tiene el mismo nivel del castellano. En Bolivia, hay algunos que entienden por lengua originaria a “la lengua propia de un pueblo originario o indígena: quechua, aymara, guaraní, chipaya, chacobo, etc.” (Albó 1995 a: 37). La existencia de estas lenguas originarias está presente en el ámbito nacional, tanto rural como urbano.

No se debe perder de vista la Reforma Educativa que hacen referencia a lo originario como lenguas que están presentes en el contexto nacional antes de la colonia. Esta claridad no se observa en los trabajos de Zúñiga y Gleich.

## 2. Cultura

La cultura al igual que la lengua se ha conceptualizado respondiendo a intereses económicos y políticos. Como veremos más adelante, el término 'culto' ha sido desarrollado más espacios urbanos (ver 2.4). Díaz-Couder (1998:19-20) sostiene que la cultura en el ámbito educativo debe ser vista desde varios niveles y los más relevantes son:

**Cultura material:** Se refiere a todos los objetos tangibles producidos para las actividades cotidianas y ceremoniales. (...) Condicionado en gran medida por el entorno geográfico y ambiental.

**Cultura como saber tradicional:** Está muy relacionado con el anterior. (...) Enfatiza los conocimientos tradicionales que permiten el aprovechamiento de los recursos naturales disponibles.

**Cultura como instituciones y organización social.** No depende del entorno natural. Se refiere a las instituciones sociales que rigen la vida colectiva (sistema de parentesco, tenencia de la tierra...)

**Cultura como visión del mundo.** Atiende a los principios básicos (podría decirse filosóficos que dan sentido a las creencias, saberes y valores de la comunidad. Por ejemplo, los valores éticos individuales con la comunidad y la relación de ésta con los mundos natural y sobrenatural.

**Cultura como prácticas comunicativas.** Este es quizá el aspecto más recientemente formulado por la cultura. La considera desde una perspectiva interaccional y comunicativa, es decir, como una praxis y no como un sistema.

Según este autor, dependiendo de cómo se conceptualice la cultura, así serán las estrategias educativas que se sigan. "Esto es relevante porque en la mayoría de los programas o proyectos educativos subyace una concepción de la cultura que enfatiza el folklore, la tradición y la costumbre, es decir los aspectos más pintorescos de la cultura material (vestidos festivos, máscaras, artesanías y de las tradiciones y costumbres (fiestas, danzas, música, cocina típica). Casi nunca se integran las instituciones sociales" (Díaz- Couder 1998: 20). El autor sostiene que no se considera la visión del mundo que tienen ni las prácticas comunicativas de los pueblos indígenas en la planeación o en el proceso educativo.

Con los movimientos indigenistas se ha ido reconceptualizando el término de cultura. Estos últimos años, indican que la cultura de las personas que habitan en la ciudad es diferente en relación a los campesinos, más aún de los indígenas. Cultura no se refiere a los libros y a la educación que cada uno recibe. Con este término se indica todo el conjunto de conocimientos y técnicas que cada grupo posee y que le es necesario para vivir en su ambiente. Cada sociedad posee una cultura y ésta es la respuesta que generaciones de hombres han dado a los problemas que se les ha planteado en el curso de su historia (Amodio 1993: 10).

Actualmente, la palabra cultura se emplea en el periodismo, en las escuelas, en los discurso de políticos y otros espacios. “Sin embargo, hay todavía quien lo usa para subrayar la diferencia entre aquellos que estudian y los que no. Así, se define como ‘culto’ a una persona que estudió en la Universidad, pero el mismo término no es utilizado para describir a un campesino” (op.cit: 12).

Aunque algunos indican que cultura es todo, el mismo término sigue viviendo procesos de adjetivación negativa hacia las personas que vienen o son de las comunidades originarias. Se tiene muchas definiciones de cultura pero en todas ellas se debe considerar la concepción planteada por Díaz-Couder: “la diversidad cultural va de la mano con la desigualdad social, también manifiesta que pueblos indígenas es igual a pueblos indigentes” (1998: 11). Con lo dicho, cultura enfatiza la forma de vida de un pueblo donde existen, más que nada, valores y significados compartidos.

## **2.1. Dinámica cultural**

Cuando nos referimos a las culturas originarias en Bolivia hablamos de las culturas de los más de 33 pueblos indígenas existentes en territorio boliviano. Las personas han tenido contacto con otros pueblos desde siempre. La dinámica cultural hace referencia a las relaciones que se establecen entre ellas, dominadas, dominadoras, impuestas y demás. Considera también a las migraciones, las interrelaciones entre sujetos diversos y los múltiples cambios sociales paradigmáticos que han llevado a los pueblos indígenas a incorporar otros significados culturales, adaptándolos a sus prácticas culturales, adquiriendo nuevas formas de manejarlos y comprenderlos. La situación boliviana conlleva la existencia de varias culturas originarias que están siendo recreadas. Para la presente investigación nos referimos más a las culturas andinas que estuvieron presentes desde antes de la invasión española y estas últimas décadas se encuentran en espacios ciudadanos (Rodríguez 1997: 44).

Algunos estudios como los de Albó (1995 a), Calfuqueo (2001), Díaz-Couder (1998), Oporto (2001) ven que las culturas originarias están ubicadas en espacios ciudadanos. Al respecto un estudio indica: “En Bolivia, al igual que en varios otros países, existe un alto porcentaje de población de origen rural- andino (aymara o quechua) que migra hacia las ciudades, lo que le da una configuración socio-cultural y económica compleja. Los principales polos migratorios son las ciudades de La Paz, el Alto y Cochabamba” (Bustamante 2001: 21). Estos estudios nos hacen ver de diferente manera el concepto de ciudad, donde solamente hay gente “urbana - civilizada”; ahora en las ciudades hay muchas culturas originarias que comparten las calles y las relaciones sociales.

No se puede hablar de una cultura andina pura. Spedding (1996: 11) habla de “mestizaje cultural” para referirse a los cambios culturales que viven las sociedades. Según esta autora, los cambios culturales que se dan en los andes bolivianos están en el marco de las siguientes interrogantes: ¿culturas puras o auténticas, aculturación, transculturación, préstamos culturales? En su análisis muestra que se dan todas estas situaciones. Lo mismo podríamos hablar de los espacios ciudadanos, donde los originarios de las comunidades y los que viven en la ciudad también viven estos procesos.

Los que ven la cultura desde un enfoque relacional ven que la cultura no es estática, que tiene organizaciones que se van reconfigurando permanentemente. Fredrik Barth (1969: 10) estudioso de la cultura relacional ve que los grupos étnicos no son instancias separadas; al contrario, están en permanente movilidad y contacto con otros grupos. Sus integrantes están en permanente proceso de exclusión e incorporación. Estas dinámicas culturales están relacionadas con las estrategias de subsistencia económica y social.

En el caso boliviano, donde se tiene contextos multilingües, se puede indicar que se cuenta con procesos dinámicos de convivencia, donde las personas se adaptan a varias vivencias según el medio en el que se encuentran. “Puede darse el caso que el sujeto funcione tanto con elementos tradicionales de sus cultura como con aquellos apropiados por la sociedad indígena en el devenir de la historia” (López 1999c: 10). Por lo que manifiesta el autor, los individuos pueden recurrir a esos elementos tradicionales o considerar algo apropiado según el contexto donde se desenvuelve.

## **2.2. Identidad cultural**

A los grupos sociales y pueblos les caracteriza su forma de vida, en otras palabras la cultura que llevan.

La cultura puede ser considerada el instrumento más importante producido por el hombre para resolver los problemas fundamentales de su existencia, problemas como la búsqueda de alimentos, las relaciones sociales, la educación de los niños, etc., son solucionados por cada pueblo a su manera y en el curso de su historia. (Amodio 1993: 163)

Estas características son las que identifican a los grupos sociales. Cuando nos referimos a identidad, lo hacemos en términos de relación y comunicación entre personas, como sujetos que se identifican culturalmente cuando se encuentran frente a otros diferentes.



Cuando hablamos de identidad cultural estamos haciendo referencia a la pertenencia del individuo a un grupo cultural determinado, el sentirse parte un destino común.

En contextos de convivencia multicultural, la identidad es asumida por los individuos desde variadas dimensiones y de manera dinámica. Bajo esta perspectiva, hay quienes estructuran su identidad desde lo múltiple en tanto diversos contextos, diversas formas de interacción, distintos posicionamientos, circunstancias, historias y perspectivas. (Bustamante 2001: 28)

Hasta hace muchos años se indicaba que la identidad era única y estable, “una identidad que independientemente de las historias, las circunstancias e interacciones se autoconstituye de manera singular, particular y perdurable” (ibid). El término de identidad no tiene una definición estable, esto se explica por la existencia y vivencia de múltiples culturas. Una investigación sobre el tema intercultural en el norte de Potosí muestra que la identidad se presta a ambivalencias y contradicciones, donde las personas conllevan varias identidades (Bustamante 2001). Al igual que en norte de Potosí, en contexto del Cercado cochabambino se puede decir que se trata también de identidades múltiples, que se vive según las circunstancias (ver hallazgos 2.1).

Hay algunos autores que indican que primeramente se debe establecer la pertenencia de los individuos a grupos claramente definidos, perfectamente identificables, con claros vínculos de parentesco y vecindad. En la actualidad los grupos no son claramente identificables. Las personas pertenecen a varias esferas sociales a la vez y tienen la libertad de definir y optar por algunas identidades. Al respecto, algunos investigadores indican que “ya no existen los claros límites que ponían antes los grupos para señalar las identidades de cada uno. Ahí donde existían antes separaciones, se producen mezclas y fusiones (Ansión y Zúñiga, 1996: 13).

Esta concepción es observada y vivida en el contexto del Cercado cochabambino. Como indica el lingüista Albó (1974, 1995a), la adscripción a un determinado grupo siempre ha sido algo difícil de demarcar de manera contundente ya que en la historia se han dado mezclas, fusiones y complementos.

La actitud identitaria frente al impacto intercultural intensivo al que uno se encuentra sometido puede ser muy variada: el conocimiento, desconocimiento o rechazo de influencias culturales; situaciones que dependen, naturalmente, del prestigio que está socialmente asociado a cada uno de los ámbitos culturales. Según Ansión y Zúñiga (1996), las personas tienden a reconocer y valorar dentro de sí las influencias culturales de ámbitos que gozan de mayor prestigio, pero éste es un proceso complejo, que depende en parte del contexto en el que se desenvuelve el sujeto. “Lo

que sí es evidente es la existencia de influencias no conocidas que actúan en el comportamiento individual y colectivo” (ibid: 6)

Los autores hacen referencia a la identidad étnica en pos de autoafirmarse en un espacio social; también indican que existe desconocimiento o minimización de la identidad étnica en relación a la defensa de los intereses sociales o económicos.

Las identidades de las personas son de inclusión y exclusión; al respecto Barth (1969: 3) indica que “uno es incluido en algunas realidades y simultáneamente excluido de otras”. Por este hecho, se aprecia a muchas personas que no se definen étnicamente porque ven las diferencias culturales. Según la economista Rosario León, para algunas personas, en determinados espacios sociales, definirse étnicamente es una desventaja, porque todavía hay rechazo a lo originario (Comunicación personal 17-9-03). Lo contrario a esta concepción se aprecia cuando algunas personas se identifican con una identidad extranjera, que conozcan el idioma extranjero y la vida de otros países, les da otras oportunidades que son ventajosas en relación a la identidad originaria. Puede suceder que también sea una ventaja que una persona se identifique con la cultura originaria, esto le puede ofrecer algunas ventajas.

### **2.2.1. Migración**

Desde tiempos inmemoriales las personas han migrado de un lugar a otro. Han manejado varios espacios sociales y geográficos. El lingüista Albó (1995 a, 2002) indica que las oleadas de migración que provienen del área rural al urbano se incrementan cada año. Estas migraciones no solamente llevan la lengua originaria hacia los espacios castellano hablantes, también conllevan las vivencias de las comunidades originarias. Hasta antes de la formación de las grandes ciudades, las personas migraban de un lugar a otro, ahora muchos prefieren quedarse en espacios ciudadanos; por este motivo, se aprecia más gente del área rural en espacios urbanos.

En Bolivia, los principales polos migratorios son las ciudades de La Paz, el Alto y Cochabamba. Las ciudades donde se establecen los inmigrantes, la mayoría habla castellano, una lengua allí indispensable para vivir, pero no por ello desaparecen las lenguas originarias, permanentemente alimentadas por nuevas oleadas migratorias. Junto a su lenguas, estas poblaciones reproducen muchas formas de vida de sus grupos culturales de origen (Albó 1999:41).

El mismo autor manifiesta que muchas culturas de origen son reemplazadas por algunas prácticas de las sociedades urbanas. La mayor parte los migrantes del área rural que se asienta en la ciudad niega su cultura y adopta otra (Albó 1999). Las

migraciones no solamente son hacia las ciudades, también se las realiza hacia poblaciones provinciales. La migración no solamente es dentro del territorio boliviano, también las personas migran a otros países.

Albó (1995 a), Oporto (2001), García y Granados (2002), Bustamante (2001), Abarca (2000) indican que la migración rural permanente es más hacia las ciudades, donde las personas se asientan con algunos retornos temporales a sus comunidades de origen. Las causas de la migración son muchas, pero lo que se ve a primera vista es que el proceso migratorio obliga a las personas a acomodarse a las nuevas condiciones sociales, donde tienen que enfrentarse a la nueva vida con muchas dificultades (Calfuqueo 2001). Los hijos de los migrantes conocen la lengua y cultura de sus padres. La tercera generación, por lo general, solamente conoce el castellano.

Aunque la falta de terrenos agrícolas obliga a migrar a personas de las comunidades originarias, algunos ven este proceso como una situación positiva.

Lo valioso que pueden ser las experiencias migratorias dentro y fuera del país, en la vida de las personas y muy especialmente para quienes provienen del mundo rural. Esto no sólo por la posibilidad de encontrar ocupación laboral e ingresos económicos, sino, también, por la oportunidad de adquirir nuevas experiencias y destrezas y aprender el manejo de ciertos códigos de modernidad. (Oporto 2001: 38)

Según este autor, la migración de las personas del área rural muestra la capacidad que tienen para poder vivir en otros espacios, la misma situación no la pueden vivir algunas personas que solamente han vivido en las ciudades (ibid).

Aunque pareciera que la migración es positiva por el aprendizaje que puede existir del nuevo entorno, también en esa concepción se aprecia una actitud negativa de la cultura originaria. Se ve a la cultura originaria como la que debe complementarse con la cultura occidental; los migrantes originarios son los que se benefician recibiendo hechos positivos del entorno citadino como la lengua, ventajas económicas y otras. No se menciona que en la migración también una persona de las comunidades rurales aporta con su cultura originaria al nuevo espacio. No solamente se tiene la visión de que el originario se complementa con el entorno; también la migración de las personas de área rural a las ciudades aumenta los cordones de marginalidad y pobreza citadina.

Otro aspecto de la migración es que todavía los migrantes del área rural son estigmatizados como personas de bajo nivel económico y social. Los que llegan a la ciudad no solamente son personas no letradas, también son vistas como las personas a quienes se les debe "urbanizar". Aunque los migrantes del área rural han logrado vivir en espacios citadinos, siguen siendo estigmatizados como una raza inferior (Albó

1995 a). No sucede lo mismo con los migrantes extranjeros, aunque estos hablen una lengua nativa de otro país, son siempre vistos como una raza mejor en relación a las culturas nativas bolivianas.

Se aprecian migraciones individuales y grupales. Algunas experiencias de migraciones individuales muestran a personas convertidas en personas diferentes que cambian su forma de vida completamente y que siempre recuerdan su cultura original (Oporto 2001: 17-32). En cambio, algunas de esas migraciones, especialmente las grupales, amplían el cordón de pobreza de las ciudades. Las migraciones grupales generalmente son de familias íntegras, parientes cercanos, de la misma comunidad u otro tipo de relaciones. Estas personas se sitúan en grupo en algunos lugares de la ciudad y practican su cultura y su lengua (Albó 1995 a). En algunos lugares se reconoce a las personas migrantes por el lugar de origen, por los motivos de ese origen y otros factores. Estos grupos comparten elementos de reproducción de su cultura y la perviven más fácilmente si se encuentran en grupo (Bustamante 2001).

### **2.3. Control cultural**

De las relaciones que se establecen entre las culturas se puede apreciar la existencia de elementos propios que se transmiten de generación en generación y que se van reconfigurando según las circunstancias sociales. Bonfil Batalla (1987: 30) plantea ámbitos culturales como una forma de “control cultural”, donde se reflejan los poderes que establece el grupo étnico frente a los elementos que adopta y asume, encontrando en estas decisiones acciones que lo fortalecen y lo mantienen como grupo. “Un grupo étnico es un conjunto relativamente estable de individuos que mantiene continuidad histórica porque se reproduce biológicamente y porque sus miembros establecen entre sí vínculos de identidad social distintiva a partir de que se asumen como una unidad política (real o virtual, presente o pasada) que tiene derecho exclusivo al control de un universo de elementos culturales que consideran propios” (ibid).

Si consideramos a los quechuas y aimarás que viven en el Cercado de Cochabamba, se aprecia que han ido constituyendo algunas organizaciones en función a su comunidad, para ello han reconfigurado su organización original en espacios ciudadanos. Por otra parte, se han valido de algunos lazos familiares para poder vivir en espacios ciudadanos. Estas personas que han migrado del área rural han creado espacios donde se puede hablar las lenguas originarias y se practica ritos culturales. Para esta investigación consideramos las opiniones de Bonfil Batalla cuando hace referencia a los elementos culturales que las personas consideran propios en espacios fuera de la

comunidad de origen, como la cultura material, saber tradicional, organización social, cosmovisión y comunicación (ver teoría 2).

El aspecto mencionado es reconocido por Albó (1974, 1995 a) cuando indica que hay espacios donde la gente mantiene elementos propios de sus lugares de origen y estos son practicados en la ciudad. En esa línea indica que en la llaqta quechua hay barrios aimarás, haciendo referencia a la vivencia cultural que se transmite y se reconfigura.

### **2.3.1. Tierra y Territorio**

Los términos tierra y territorio son nociones que fueron enarboladas desde hace dos décadas por las organizaciones de base y sindicales. Según Roberto Balza “territorio indígena es todo espacio actualmente imprescindible para que un pueblo indígena acceda a los recursos naturales que hacen posible su reproducción material y espiritual, según sus características propias de organización productiva y social. Este espacio se puede presentar, según sea el caso, de manera continua o discontinua” (2001: 80).

Así como manifiesta el autor, la concepción Tierra y Territorio considera todo lo que relaciona e identifica a las comunidades, tanto materiales como espirituales; también hace referencia al ‘espacio actual’ porque sitúa la consideración a los momentos históricos actuales. Aunque la definición considera todas las relaciones, por las características de la presente investigación es imprescindible considerar por separado tierra y territorio.

Tierra se refiere al espacio geográfico que ha sido fijado para una comunidad o persona en función a un criterio exclusivamente agrario y que por lo mismo no contempla al sistema productivo sociocultural de un pueblo indígena, aunque haya sido útil para que este efectúe parcialmente actividades referidas a aquellos ámbitos.

Territorialidad se entiende “a las alternativas que los indígenas han aplicado para resolver sus requerimientos espaciales y que desde las dos últimas décadas, de manera creciente, se han traducido en la reivindicación de un territorio propio” (ibid).

Estos últimos años, la concepción Tierra y Territorio también se maneja en espacios ciudadanos, donde se reivindican como propietarios de espacios geográficos<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> En Bolivia el Movimiento sin Techo están reivindicando también el derecho a la tierra como parte de su lucha por la Tierra y el Territorio.

## 2.4. Culturas originarias

La historia muestra que los discursos sobre los grupos culturales y sociales han estado a favor de aquellos que detentan el poder. En la época de la invasión española hacían ver que la cultura válida, normal, la raza perfecta era la de los españoles; en cambio, la raza y las culturas indígenas eran vistas como lo no válido, lo inservible, lo anormal. Este discurso ha perdurado por más de 500 años, y ha generado un fuerte sentimiento de autodesvaloración e inferioridad por parte de los indígenas. Según Bonfil Batalla, este aspecto es considerado como situaciones de subordinación de origen colonial, la identidad cultural de los indígenas está estigmatizada por la sociedad dominante y ese estigma desempeña un papel crucial en el sistema de manejo de lenguaje, relaciones interculturales y actitud en la sociedad; el colonizador, en casos extremos, conduce a los miembros del grupo subordinado a asumir conciencia de inferiores (1987: 36)

Al igual que el término y concepto de lengua originaria, la cultura originaria no se aborda por los entendidos en la materia; se habla de la cultura de los grupos étnicos, indígena, rural, nativa y propia.

El grupo étnico se caracteriza por cómo una comunidad que se autoperpetúa biológicamente, comparte valores culturales, integra un campo de comunicación e interacción y cuenta con unos miembros que se identifican a sí mismos y son identificados por otros (Barth 1969: 11). Esta concepción ahora está cuestionada por los estudios de la antropología relacional. En vez de grupo étnico ahora se prefiere utilizar otros términos como sociedad, nacionalidad, nación, pueblo, región o clase, indígena, originario u otro, dependiendo de la identidad que viven. Según Spedding (1996), las categorías de mestizo, indio, criollo y cholo, utilizadas para distinguir a los grupos culturales, quedan totalmente obsoletas y divorciadas de la realidad actual; en su lugar surgen otros términos. Ahora existen clasificaciones diferentes que expresan contenidos y relaciones culturales particulares y a veces cambiantes.

Los pocos autores que hacen referencia a la cultura originaria como Albó (2001: 26) indican que las culturas originarias no viven la interculturalidad sólo en espacios migratorios, la han vivido de muchos siglos atrás, solo que en la ciudad se mimetiza, parece que se vuelve una cultura común. Es necesario apreciar estos espacios migratorios donde se encuentran los originarios con la visión de múltiples identidades, donde “todo parece confuso, ya no existen claros límites que ponían antes los grupos para señalar las identidades de cada uno. Ahí donde existían antes separaciones, se producen mezclas y fusiones (Ansión y Zúñiga 1996: 13).

Por cultura originaria se entiende a la cultura de las comunidades existentes en los espacios rurales, muchos de ellos debieron existir antes de la colonia. Esta cultura no solamente se encuentra en espacios rurales, también está en ámbitos urbanos, donde las personas han migrado. Respecto a la cultura originaria, Zúñiga (1998: 29) indica que la cultura europea, la norteamericana 'gringa' no se puede considerar como una cultura originaria de Bolivia.

#### 2.4.1. Prejuicios sobre las lenguas y culturas originarias

Los trabajos sobre el tema de Amodio (1993: 11) Díaz-Couder (1998: 11), Bonfil Batalla (1997), Harris (2000: 18) y otros indican que hay una estigmatización negativa entorno al indio, campesino, etnia, mestizo, chola y toda palabra que haga referencia a las culturas propias de las comunidades rurales. Actualmente, las identidades étnicas en la ciudad son motivo de rechazo por la población castellana<sup>19</sup>. La gente que proviene de las comunidades originarias vive públicamente una cultura castellana, en su casa y en la familia íntima practican la cultura originaria. Este hecho se constituye en una estrategia de convivencia en espacios fuera de su comunidad originaria. En la ciudad hay rechazo a las culturas originarias, esto se aprecia en varias situaciones. Por este hecho, lo étnico, así como la lengua originaria, generalmente es para aspectos domésticos y no públicos.

Decir **indio** era como un insulto; quería decir "persona ignorante, bruta, atrasada, sucia". Por supuesto, a los propios indígenas no les gustaba ser llamados **indios**. (...) Sin embargo, en Bolivia, el proceso no se ha completado y hay mucha gente indígena (o mestiza) que todavía se siente avergonzada de su rostro o de su cultura. Esto ocurre sobre todo en las ciudades. (Amodio 1993: 11)

A pesar de la estigmatización, hay espacios donde se escucha con naturalidad una lengua originaria (Albó 1995 a). Un estudiante de las comunidades, que habita en la ciudad, cuando va a la escuela no habla su lengua originaria, ni practica la cultura de su comunidad. La escuela es eminentemente transmisora de la cultura castellana. Los contenidos que se imparten en los ambientes escolares están regidos por el idioma y la cultura castellana. Lenguas y culturas originarias no encuentran espacios para desarrollarse en la escuela urbana.

---

<sup>19</sup> Una compañera de estudios de la maestría del PROEIB Andes me comentó cómo el dueño de la casa donde vivía le llamó la atención porque ella hablaba en quechua a su hijo. El propietario de la casa indicó alarmado que la lengua y la cultura quechua es desprestigio para su hijo y que no era conveniente conversar en este idioma. Este señor le sugirió "por el bien de su hijo" que aprenda mejor el inglés y nada de *q'uwas* que es "para los indios". I/2003.

Con la Reforma Educativa se quiere reconocer el derecho a las culturas y lenguas originarias en la educación formal, bajo la visión de interculturalidad y bilingüismo, el mismo que desarrolla más en el área rural. Pero, en el sistema educativo es complejo considerar estos temas porque en espacios como el departamento de Cochabamba existe un pluralismo lingüístico; al respecto el lingüista Albó indica que:

Es difícil fomentar la interculturalidad sin incorporar de alguna manera el tema del pluralismo lingüístico. De ahí también que en estos medios urbanos se deben apoyar la lengua originaria, que ya saben ciertos sectores del alumnado y de la población en general, teniendo en cuenta los porcentajes lingüísticos de los diferentes barrios. (1995 a: 33)

Los estudiantes y la población que saben el idioma y la cultura originaria, a pesar de la existencia de una Reforma Educativa, no encuentran espacios para desarrollar su lengua y cultura. Según Rosario León, un estudiante “originario siempre estará negando, ocultado su vida intercultural porque la escuela es de otra cultura; estará siempre en desventaja con la cultura castellana porque sencillamente sabe la lengua y la cultura dominada, en este caso el quechua, que está excluida de lo nacional visible, como es el castellano y tal vez el inglés” (Comunicación personal 17-10-03).

Respecto al manejo de lenguas, Baker indica que “los grupos minoritarios lingüísticos son con frecuencia los dominados por la sociedad. Quienes tienen el poder de tomar decisiones sobre la enseñanza bilingüe normalmente pertenecen a los grupos dominantes” (1997: 368). Los grupos dominantes también tienen una cultura dominante “que ha logrado imponerse sobre otras en un territorio definido. Las razones de que hay una cultura dominante y otras dominadas son de origen político, social, económico e histórico. En los países de América Latina, la cultura dominante es aquella de los sectores hispanohablantes, generalmente descendiente de los europeos” (Zúñiga 1988: 28).

Todavía se tiene prejuicios sobre la enseñanza del quechua en la educación formal ciudadana, se aprecia más a los que aprenden una lengua extranjera como el inglés, francés u otros. Estos tienden a mantener, atender y desarrollar sus dos lenguas y socialmente son apreciados, admirados y considerados sujetos dignos de elogio (Sacari 2003: 22). La idea de que los que saben una lengua originaria son personas con pocas posibilidades de lograr proficiencia lingüística adecuada a la sociedad dominante aún se escucha y se vive.



## 2.5. Interculturalidad

La palabra intercultural aparece recién hace dos décadas en la mayor parte de los países que tienen reformas en el sistema educativo. El reconocimiento a la pluriculturalidad de las naciones con el Convenio 169 de la OIT y el artículo primero de la Constitución Política del Estado hacen que los gobiernos asuman políticas interculturales. En Bolivia el término intercultural se lo asume oficialmente en normas estatales recién esta última década; aunque desde la década de los ochenta ya se hablaba del PEIB (Fernández 1995).

La interculturalidad en la educación surge como consecuencia de la crisis actual de la educación. Muchos critican al modelo educativo que se imparte y exigen una educación de calidad y competitiva; lo que implica un cambio de la educación tradicional por otra. “La forma de encarar el cambio hacia la interculturalidad tiene que ver con el apoyo y reconocimiento de los sectores de la profesionalización, las alianzas con familias y comunidades y las transformación del sistema educacional” (Muñoz 2002: 46). La exigencia de una educación intercultural insiste en que las prácticas educativas y de socialización reflejan y refuerzan las desigualdades propias del sistema de clases. “Esta acusación adquiere tonos más graves cuando se atribuye a las prácticas educativas, dentro y fuera de la escuela, una profundización de la distribución desigual no sólo del conocimiento, sino también de la capacidad de sacar un mejor provecho del mismo” (op.cit: 48).

En nuestro país, la Reforma Educativa asume la interculturalidad con la finalidad de formar sujetos tolerantes de otras formas de vida. En sí, la interculturalidad expresa el propósito de mostrar a los educandos la complejidad social que existe en nuestra patria. “La finalidad de la interculturalidad en la educación es la construcción de un espacio donde convivan los grupos culturales en democracia, al tiempo de reconocerse como diferentes, se relacionen respetándose los unos con los otros (SNE 1995: 7). Este mandato reconoce a la interculturalidad como un espacio para construir en la práctica una convivencia social que supere los prejuicios y favorezca las relaciones de comprensión mutua. “Sobre todo significa la capacidad de vivir en el conflicto permanente, de compatibilizar una visión con otra, una verdad y otra (op.cit: 9). Esta concepción cambia la visión general de la educación que se tenía hasta entonces.

La existencia de estas normas sobre interculturalidad, no es garantía para el cambio de la educación. Las escuelas de la ciudad, especialmente el tercer ciclo de primaria y el nivel secundario se encuentran con pocas políticas educativas que permitan

desarrollar una educación intercultural; aunque en primaria ya se tiene trabajos con este fin (Rodríguez 2003). Este hecho se debe a la construcción e implementación del concepto en la educación. Al respecto, el experto en EIB López (1999c :13) dice que si bien existe un discurso relativamente elaborado y sólido con respecto a la interculturalidad, falta aún mucho para que este discurso se convierta en práctica y para que a través de ella comencemos a transformar radicalmente las relaciones entre los miembros de etnias, sociedades y culturas distintas y, a la vez, las relaciones en el aula y en la escuela.

Las pocas experiencias para abordar la interculturalidad se encuentran en espacios rurales, donde se aborda la cultura a través de la enseñanza de la primera lengua.

Algunas instituciones educativas confunden la actividad intercultural con la actividad folklórica. En la "educación formal piensan que trabajar interculturalidad es incluir dentro las actividades académicas las danzas y los cantos de los pueblos indígenas y hablar la lengua de éstos, nada más. Algunas experiencias indican que hablan la lengua de la comunidad, se visten como ellos y eso es suficiente (Bustamante 2001: 32). La interculturalidad va más allá de estas actividades realizadas por algunas instituciones; sin embargo, estos cambios son muestras del inicio de una educación diferente y alternativa.

Existen algunas críticas al desarrollo de la EIB, en sentido de "que todo se quede en la cabeza. Lo que hay que ir diseñando es la manera de llegar a las actitudes, a las conductas. Ese es el gran desafío" (Albó 1999: 25). En el contexto cochabambino se puede encontrar en algunas unidades educativas el eslogan de ser interculturales, su práctica todavía puede estar enmarcada en actividades folklóricas como indica Albó.

### **3. Reforma Educativa Boliviana**

La Reforma Educativa boliviana, en el artículo 1, punto 5, señala que la educación "es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombre y mujeres" (MECyD 2002: 51). Esto tiene sus bases en la Constitución Política del Estado (CPE), Art. 1, que reconoce la situación multiétnica y pluricultural de Bolivia (MECyD 2002: 5). Tanto la CPE y la Reforma Educativa boliviana tienen claramente reconocidas las etnias, culturas y lenguas originarias. La Reforma Educativa se encargaría de llevar adelante este mandato.

La ley de Reforma Educativa, en el capítulo 4, artículo 9, indica que habría dos modalidades para la implementación de la EIB en Bolivia: **Monolingüe**, en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria. **Bilingüe**, en lengua nacional originaria como primera lengua, y en castellano como segunda lengua. La primera está dirigida a escolares monolingües de habla castellana y/ o para los que tienen el castellano como lengua predominante. La segunda está destinada para niños que tienen una lengua originaria y requieren una educación en una lengua distinta al castellano. El Decreto Supremo 23950 de Reglamento sobre Organización Curricular, artículo 11, da elementos para trabajar el bilingüismo.

El currículo nacional es además bilingüe para todo el sistema educativo, comenzando a aplicarse en la educación primaria, para ir avanzando gradual y progresivamente en todo el sistema (...) La educación bilingüe persigue la preservación y el desarrollo de los idiomas originarios a la vez que la universalización del uso del castellano. Entiéndase por educación bilingüe de preservación y desarrollo. (MECyD 2002: 82)

Como se podrá analizar en este artículo, la política lingüística para zonas rurales está destinada a la preservación y desarrollo de las lenguas originarias. Para las zonas urbanas, donde la educación se realiza en una lengua predominante, se indica que:

Para los educandos monolingües de habla castellana, o para quienes tienen a este idioma como lengua de uso predominante, debería también incorporar el aprendizaje y utilización de un idioma nacional originario. La Secretaría Nacional de Educación queda encargada de estimular el interés por las lenguas originarias del país. (ibid)

La Ley y los Decretos reglamentarios son claros, pero lo que se va más son reglamento y muy poco lo que indica la ley que es “estimular el interés” cuando manifiestan la importancia de llevar adelante actividades educativas con enfoque bilingüe e intercultural para toda la población escolarizada, sin distinción de raza o color.

### **3.1. Educación intercultural bilingüe**

Según López (1996) la escuela históricamente siempre estaba con la idea de construir e implantar un modelo educativo único, la misma institución que fue impuesta por ajenos a los pueblos originarios. Los niños y adultos indígenas fueron integrados e incorporados a la educación formal, donde "educar" a los indígenas era incorporarlos a una cultura hegemonizante, negando los conocimientos que habían adquirido en sus comunidades.

Para muchos indígenas latinoamericanos la educación supone aún un forzado desaprendizaje de su propia cultura y un abandono, parcial si no total, de su lengua materna. Antes que un enriquecimiento cultural, producto de la comparación y la confrontación de puntos de vista, visiones del mundo y formas de expresión distintas, la educación homogeneizante contribuye a un virtual empobrecimiento cognitivo, cultural y simbólico de los pueblos indígenas, formando, eso sí, algunas generaciones de indígenas alienados e identificados más bien con lo ajeno que con lo propio, y que pueden incluso mostrarse intolerantes con los suyos. (López 1996:31)

Las políticas educativas estaban centradas en valorar a la élite criolla. Entonces todos debían hablar la misma lengua y todos debían manejar el mismo tipo de cultura y deberían adecuarse a los mismos patrones socioculturales de la sociedad dominante hispana. "Cada país debía ser culturalmente homogéneo para poder ser un perfecto calco de una sociedad occidental u occidentalizada. Lo cual implica una lucha férrea y sin tregua en contra de la diversidad cultural representada por los indígenas" (Citarella 1990: 324).

Desde hace tiempo la función de la escuela en áreas indígenas de habla vernácula fue pensada para uniformizar lingüística y culturalmente a estudiantes indígenas y se implantó la castellanización de los educandos, sin importar la repitencia y permanencia en el mismo grado por uno, dos, tres años. Junto a este problema educativo estaba el fracaso escolar en muchas escuelas, donde los contenidos no respondían a las expectativas de las comunidades. Como dice López y como se aprecia ahora con alguna población escolar, los educandos indígenas tenían que enfrentarse a un "desafío doble: apropiarse de los contenidos del grado (...) y sin ayuda alguna, aprender el castellano: idioma de la escuela y de la evaluación de los aprendizajes" (López 1999 a:88).

Históricamente muchos países tenían el plan de eliminar las lenguas vernáculas por medio de la educación en la lengua nacional. Esta posición se ve cambiada con las últimas políticas educativas en muchos países, especialmente en América Latina; donde se tienen programas de educación intercultural bilingüe con resultados diferentes a la educación tradicional.

Todas las experiencias de educación bilingüe o de educación indígena que son desarrolladas hasta la fecha (...) han constituido experiencias educativas más democráticas, en tanto tolerantes y respetuosas de, por lo menos, algunas de las manifestaciones culturales de los educandos indígenas. Es con la educación bilingüe que se infiltran en el monolítico aparato educativo "nacional" objetivos y contenidos directamente relacionados con el entorno ecológico y sociocultural de los niños indígenas. (López 1996:32)

Como indica el autor, la educación intercultural bilingüe se ha dado en muchos contextos rurales con un cambio en el enfoque de la educación. Aunque se aprecia las bondades de una educación bilingüe, estos últimos años es también cuestionada por algunos autores como Yapita (1995), Ruiz (2002), Plaza (1995), indicando que esta educación intercultural bilingüe está solamente en ámbitos rurales de Bolivia, olvidándose del espacio urbano. Una de las propuestas es que la interculturalidad y el bilingüismo también sean de doble vía (Baker 1997), donde se imparta a urbanos y rurales.

Para algunas personas, la educación intercultural bilingüe propuesta por la Reforma Educativa está colaborando con el cementerio intercultural<sup>20</sup>, como etnocidio cultural. Así, Patzi considera que la propuesta de EIB es un mecanismo político de las clases dominantes.

Frente al avance del movimiento campesino e indígena y la acelerada deslegitimación del estado, la clase dominante ha tenido que idear nuevos mecanismos de legitimación e integración. Encuentra una salida mediante la apropiación de aquella propuesta que aspiraba a una integración plena, es decir, apelando a aquellos que habían apostado por el 'acholamiento' de la cultura reclamando ser parte de la arbitrariedad cultural. Esto se tradujo en la propuesta pluricultural y en la interculturalidad bilingüe como propuesta educativa. (Patzi 2000: 147)

Algunos críticos, como el autor precedente, ven a la educación intercultural bilingüe como una estrategia educativa para que los originarios sean parte activa del mundo capitalista, donde se asimila a los originarios en la sociedad de consumo.

Para los estudiantes de la maestría en EIB del PROEIB Andes se debe diferenciar el concepto de lo real y de ideal. El concepto realista de la EIB fue definido de la siguiente manera:

La EIB es un enfoque educativo reducido a lo escolar y rural que enfatiza lo lingüístico con predominio en la enseñanza de la (s) lengua (s) con carácter transicional. La cultura es considerada sólo con carácter folklórico y la interculturalidad es integracionista, asimilacionista y fragmentada. No cuestiona estructuras de poder ni la inequidad. La participación de los representantes comunitarios y de la comunidad es nominal, funcional, ya que no articula con los proyectos políticos de las nacionalidades y pueblos indígenas.<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> Cementerio cultural, término empleado por Rosario León, para indicar que no se hace trabajos sobre las culturas originarias en la educación formal.

<sup>21</sup> Definición que realizaron los estudiantes del segundo semestre de la maestría en educación intercultural bilingüe del PROEIB Andes el año 2001.

La definición ideal fue planteada de la siguiente manera

La EIB es un enfoque político, educativo, crítico de construcción dialéctica orientada a conseguir democratización y reestructuración de las relaciones de poder, de respeto y el fortalecimiento de la diversidad sociocultural y lingüística: para un desarrollo autónomo recuperando la tradición oral, las formas propias de aprender- enseñar y la cosmovisión de las diversas nacionalidades con la participación de la sociedad en su conjunto, buscando visibilizar las diferencias históricamente construidas para forjar igualdad de oportunidades en un contexto donde el ejercicio del poder sea equitativo, equilibrado, que genere conocimiento/ ciencia y enfrentar el tema de la modernidad/ post modernidad partiendo de lo propio e incorporando aspectos positivos de otras culturas<sup>22</sup>.

Las definiciones anteriores requieren buscar puntos de equilibrio entre lo ideal y la realidad, considerando necesariamente la realidad socioeconómica del país. El cambio del discurso a la práctica para influir en el comportamiento requiere de un proceso de formación en toda la población educativa. Esto implica no solamente cambiar de actitud, sino que obliga a pensar en otro tipo de educación.

En la EIB es necesario considerar las distintas definiciones, porque para algunos grupos sociales la EIB “se convierte en una tendencia de reivindicación y de lucha social por conseguir una democracia justa y de respeto a lo propio, más que a lo ajeno. Para otras categorías sociales la EIB aún es inaceptable, destinado a lo rural, en ese escenario actualmente la EIB tiene diferentes miras en el campo educativo” (Sacari 2003: 25).

Estas definiciones nos hacen pensar que la EIB no es un concepto concluido, sino es una construcción permanente que responde a intereses de grupos sociales. Lo que debemos considerar al definirlo es que tiene que ser en bien de la mayoría de la población.

### **3.2. Docentes para llevar lenguas y culturas originarias**

Los estudios de Delgado (2001), Rodríguez (2003) muestran que la mayoría de los maestros de las escuelas de la ciudad de Cochabamba, pese a la implementación de la Reforma Educativa, no han cambiado su práctica pedagógica. Los docentes siguen llevando clases bancarias, evaluaciones impuestas donde el estudiante no participa en nada del proceso educativo escolar, solamente recibe contenidos de los maestros, donde el método sigue siendo el mismo de antes de la Reforma Educativa.

---

<sup>22</sup> Ibid.

Las maestras no combinan método tradicional y constructivista tal como manifiestan. Están bajo el mismo método conductista; los módulos de aprendizaje se han convertido en otro material de trabajo tradicional, sin permitir a maestras y estudiantes trabajar bajo otra metodología. Los estudiantes siguen siendo pasivos y la maestra es la que conduce en su totalidad las clases. (Rodríguez 2003: 81)

Como indica el autor, se han proporcionado otros materiales de trabajo en aula, pero la metodología de las clases no ha cambiado la actividad del maestro. El docente sigue enseñando al estudiante que no sabe nada. En relación a los estudiantes, Rodríguez indica que tampoco se encuentra diferencias, siguen siendo los que reciben lo proporcionado por la maestra, no se aprecia a alumnos que sean constructores de sus conocimientos. Tanto maestros como alumnos siguen en la misma forma de trabajo de años atrás. Este autor indica que “las profesoras viven cotidianamente dificultades durante el desempeño del nuevo rol propuesto por la Reforma Educativa boliviana. (...) Las maestras no comprenden algunas consignas del material de trabajo” (ibid). Los estudios de Delgado (2001) indican que no solamente es el maestro, sino que el sistema administrativo de coordinación de la escuela sigue bajo los mismos esquemas antes de la Ley 1565.

Lo que sucede en la ciudad de Cochabamba también se aprecia a nivel latinoamericano, donde los maestros están formados bajo otro criterio. “La formación docente desde la mirada homogeneizante no respondía a las necesidades específicas que permitieran el crecimiento de los niños y de sus sociedades” (Shimbutat 2001: 31). Este tipo de maestros trabajan bajo otros esquemas, haciendo que los estudiantes con vivencia multicultural dejen su experiencia comunal en su casa.

Es necesario tener claro que la Reforma Educativa, promulgada en julio de 1994, en tiempos de la investigación octubre a noviembre 2002 no estaba llegando a nivel medio. Su avance fue gradual y progresivo. Según los personeros del SEDUCA, aún hay unidades educativas que no ingresaron en procesos de transformación propuesto por la ley.

### **3.3. Docentes formados para EIB**

Albó (2002:143) indica que “los docentes son los ejecutores inmediatos y cotidianos de los sueños hacia la construcción de una sociedad pluri e intercultural, participativa y equitativa, que se han ido creando y pincelando en torno a la Reforma Educativa. Los maestros son los actores fundamentales por cuyas manos pasa la transformación paulatina del sueño en realidad, aunque están también en la situación más vulnerable”. Albó insiste en la formación adecuada del maestro para que puedan

cumplir este desafío como un aspecto medular para el éxito de la Reforma Educativa boliviana.

Existen algunas calificaciones que necesita cualquier docente en cualquier tipo de unidad. Estas consideran el manejo básico de la lengua de la comunidad donde desempeña funciones, luego el respeto a los pueblos originarios y la firma de un contrato permanente (op cit: 145). A nivel de núcleos en transformación con EIB se exigen seis calificaciones más, complementando a las anteriores. Estas son: 1) manejo apropiado del idioma originario de la comunidad, 2) manejo apropiado del castellano, 3) conocimiento y manejo del castellano en forma oral y escrita, 4) conocimiento de la cultural local y otras culturas que los estudiantes deben conocer, 5) conocimiento de la diversidad de situaciones sociolingüísticas y socioculturales y 6) habilidad y disposición para desarrollar dimensiones de la lengua y cultura originaria (Albó 2002: 146).

La mayoría de los Institutos de Formación Superior para maestros que se encuentran ubicados en zonas urbanas no forman maestros que puedan trabajar la EIB, la especialidad para enseñar un idioma originario se la imparte sólo en el INS Sedes Sapientae dependiente de la Universidad Católica Boliviana<sup>23</sup> y la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma San Xavier de Chuquisaca. Por otra parte, la mayoría de los Institutos Normales Superiores que tienen la modalidad intercultural bilingüe (INS-EIB) se encuentran en el área rural. La EIB, al ser compleja, requiere contar con profesionales formados desde esta perspectiva para hacerse cargo de su planificación e implantación, así como para asegurar una aplicación de la educación intercultural bilingüe de calidad (Albó 2001: 143). Al respecto el lingüista peruano López (1997) indica que en ámbitos ciudadanos se necesitan educadores habilitados para ejercer la docente bilingüe.

Vista la innegable importancia de contar con maestros formados para atender los requerimientos de la transformación curricular e institucional que la EIB supone, es igualmente importante contar con cuadros de formadores de formadores; vale decir, con quienes deban asumir las tareas de formación y capacitación docente. (López 1997:69)

La propuesta para llevar una EIB también es contar con maestros formados para esta modalidad, que tengan la capacidad de impartir contenidos con metodología

---

<sup>23</sup> El Instituto Normal Superior "Sedes Sapientiae", dependiente de la Universidad Católica Boliviana, desde la gestión pasada está formando maestros con la especialidad de EIB. Estos estudiantes recién están en la segunda gestión.



alternativa a la que tradicionalmente se maneja. La perspectiva intercultural bilingüe que lleve adelante planteamientos comunales debe contar con docentes preparados “para analizar y comprender los procesos políticos, sociolingüísticos, culturales y psicológicos (...) Todo esto está relacionado con el conocimiento y la competencia profesional para entender las características inherentes a los idiomas involucrados, así como las condicionantes culturales y sociales” (Shimbucat 2001: 32)

La Reforma Educativa boliviana unifica la profesión del maestro, ya no se forman maestros exclusivos para el área rural y urbana, los maestros tienen una formación general. Ya no se forma maestros para la diversidad del área rural, ahora se forman maestros unidocentes que pueden prestar sus servicios tanto en el área urbana como rural. Este hecho ha provocado que los maestros meritorios del área rural presten sus servicios profesionales en el área urbana.

## **Capítulo IV: Resultados de la investigación**

Los datos que se recogieron en esta investigación son las percepciones y vivencias respecto a la lengua y cultura originaria que tienen padres de familia, estudiantes y maestros en ámbitos escolares de la ciudad de Cochabamba. A esta visión se suma la concepción que tienen las autoridades departamentales de educación sobre estos temas.

Los análisis que se realizan están enmarcados en el ámbito psico-sociolingüístico porque se trata de recuperar el sentimiento de las personas sobre estos temas y porque se analiza la lengua y la cultura originaria desde la situación de las personas como parte de la sociedad de la ciudad de Cochabamba.

En la primera parte se encuentran datos sobre la situación educativa en Cochabamba, basados en datos proporcionados por el SEDUCA y los últimos censos en Bolivia. La segunda parte contempla las actitudes y concepciones que tienen estudiantes, padres de familia y maestros respecto a la lengua y cultura originaria en ámbitos escolares, luego se aprecian algunas políticas planteadas para la EIB y finalmente se describe el desarrollo de las clases de quechua.

### **Primera parte: Contexto del estudio**

#### **1. Bolivia multiétnica pluricultural**

La Constitución Política del Estado, Artículo 1, reconoce a Bolivia “multiétnica y pluricultural”, oficializando la existencia de varias culturas y lenguas. En los últimos tres censos nacionales se aprecia la existencia de las culturas originarias en Bolivia. Sobre las lenguas y las culturas de las tierras bajas se cuenta con un censo para el caso<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> El censo de los pueblos indígenas de tierras bajas, auspiciado por el Viceministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios puede ser un documento que permitiría conocer más

**Cuadro 5:****Datos lingüísticos en los tres últimos censos**

	<b>Censo 1976</b>	<b>Censo 1992</b>	<b>Censo 2001</b>
Saben castellano	78.8%	87.4%	87.7%
Saben quechua	39.7%	34.3%	30.5%
Saben aimara	28.8%	23 %	21 %
Saben otras lenguas indígenas	1.1%	1.6%	1.4%
Sólo saben castellano	36,3%	41.7%	46.8%
Sólo saben lengua indígena	20.4%	11.5%	11.1%
Saben lengua indígena y castellano	42.5%	45.7%	40.8%
Total censado	4,613,419*	5,325,701**	6,948,605**

\* 0 años y más

\*\* 6 años y más

Fuente: Sichra (2003 a: 2)

En el cuadro precedente se puede apreciar que en 25 años, desde 1976 hasta el 2001, hay un aumento de 9% de hablantes castellano y hay una disminución de hablantes de las lenguas andinas quechua y aimará. El incremento de hablantes castellanos no indica que los idiomas originarios hayan desaparecido, muestra que estas culturas sobreviven a tanta presión de lo foráneo; por lo tanto, no se puede hablar de una Bolivia castellana, sino de un plurilingüismo y de zonas netamente castellanas, quechuas y aimarás. Ya no se puede hablar de “dos grandes situaciones diferenciadas: áreas exclusivamente castellanas y áreas plurilingües y pluriculturales (Albó 1995 a:8). A nivel nacional se aprecia que las mayores concentraciones monolingües en castellano estarían en los núcleos centrales de las principales ciudades y amplias regiones del Norte, Oriente y Sudeste del país.

Las ciudades han sido espacios donde se ha concentrado mayor cantidad de personas que saben castellano, aunque las personas en los censos “tienden a exagerar su manejo de la lengua de prestigio y a disimular el de otras menos prestigiosas” (Albó 1995 a: 8). Sin embargo, el mismo autor indica que en estos espacios hay personas que solamente hablan una lengua originaria.

La primera generación de hijos conoce la lengua originaria y castellana, pero la segunda generación es probable que no conozca la lengua de los abuelos. El autor indica que sólo unas pocas abuelitas y algunos recién llegados a la ciudad siguen sin saber el castellano. “Los niños ya nacidos en la ciudad fácilmente se crían en castellano, la lengua que hablan con sus compañeros de juego en la calle y la única que se les permite en la escuela. Pero lo sorprendente es que no por ello

---

estos temas (Diez y Murillo 1998). Este trabajo solamente se lo realizó en el área rural, no se conoce nada de estas culturas en ámbitos urbanos.

desaparecen en las ciudades las lenguas originarias (op.cit: 17). Con la permanente migración del campo a la ciudad se encuentra muchos espacios donde las personas se comunican en una o dos lenguas originarias.

En las ciudades se tienen también las lenguas y las culturas originarias que conviven con el castellano simultáneamente. “La dicotomía urbano rural ha llevado a pensar que las culturas originarias están relegadas al área rural” (Albó 1995 a: 32). Tanto cultura y lengua están presentes en la ciudad.

Los datos nos muestran la existencia de bilingües en espacios ciudadanos, donde el monolingüismo castellano va tomando mayor espacio. Estos datos nos obligan a ver datos lingüísticos de los tres departamentos considerados como ejes centrales en Bolivia.

**Cuadro 6: Comparación datos lingüísticos de tres departamentos área urbana y rural, población 6 años y más, censo 2001**

	<i>La Paz</i>		<i>Santa Cruz</i>		<i>Cochabamba</i>	
	<i>Urbano</i>	<i>Rural*</i>	<i>Urbano</i>	<i>Rural</i>	<i>Urbano</i>	<i>Rural</i>
Saben castellano	97%	72%	99%	88%	96%	60%
Saben quechua					58%	92%
Saben aimará	51%	87%				
Sólo saben castellano	48%	11%	78%	61%	42%	7%
Sólo saben lengua indígena	3%	27%	1%	5%	4%	39%
Saben lengua indígena y castellano	48%	61%	20%	29%	54%	53%

\* Población rural se refiere a asentamientos con menos de 2000 habitantes.

Fuente: Sichra (2003 a: 5)

Por los datos del cuadro precedente se aprecia que hay bilingües tanto en el área urbana como rural. Casi la mitad de la población de La Paz y Cochabamba es bilingüe, mientras que en Santa Cruz es la quinta parte en el área urbana y la tercera parte en el área rural. “Justamente se trata de lenguas indígenas andinas llevadas a la región subtropical del cultivo de coca y colonización” (ibid). Hay más personas que sólo saben lengua indígena en Cochabamba.

## **2. Cochabamba pluricultural, plurilingüe**

El departamento de Cochabamba alberga a muchos idiomas y culturas. “En 1976 el idioma más hablado en el departamento de Cochabamba era quechua y el segundo idioma español. En los censos de 1992 y 2001 se registra que los idiomas más hablados son español y quechua” (INE 2002: 26). Los datos del último censo (2001) muestra que en Cochabamba no solamente están el quechua, también se aprecia

aimará, guaraní, idiomas extranjeros, personas que no hablan<sup>25</sup> y otros idiomas nativos. En el área urbana de Cochabamba más de la mitad de la población es bilingüe lengua indígena y castellano (54. %) y menos de la mitad es monolingüe castellano (42%). En el área rural también se aprecia bilingüismo castellano con lengua originaria (53, 41%) y en esta área están la mayor cantidad de monolingües en lengua originaria (39.06%).

En lo que se refiere a grupos de edad, la mayor proporción de monolingües que habla sólo español se encuentra en los niños. El grupo de adultos mayores presenta la mayor proporción de monolingües nativos y el grupo de adultos de 26 a 44 años concentra la mayor proporción de personas de habla español y otros idiomas. (INE 2002: 33)

La ciudad cochabambina, al igual que otras ciudades de Bolivia se ha convertido en espacio para acoger a las personas que migran de las comunidades originarias. En muchas ciudades hay barrios donde la mayor parte de la población vive una cultura y lengua originarias. Los datos de los dos últimos censos muestran que en la ciudad de Cochabamba, provincia Cercado se habla también otros idiomas originarios.

**Cuadro 7: Idiomas hablados en Cercado, población 6 años o más**

<i>Idioma</i>	<i>Censo 1992</i>	<i>Censo 2001</i>
Quechua	180,427 (50%)	193,553 (43%)
Aimará	30,012 (8%)	39,294 (9%)
Castellano	343,427 (95%)	433,107 (97%)
Otros (Guaraní, otro nativo)	492 (0.1%)	990 (0.2%)
Extranjero	21,625 (6%)	30,376 (7%)
Total	359,521 (100%)	446,063 (100%)

Fuente: Sichra (2003 a: 7)

Los datos del Censo muestran que la proporción de hablantes en lengua indígena quechua y aimará superan la mitad de la población citadina. No es raro encontrar en las calles de las ciudades a personas hablando en su lengua originaria. Este fenómeno hace años estaba mal visto, las personas originarias no podían ni debían hablar en quechua y aimará en oficinas, instituciones y calles céntricas de las ciudades.

En oficinas públicas, gubernamentales, jurídicas, bancarias, policía, etc., el uso del quechua no está reglamentado, se rige por la capacidad de negociación o quizás de convencimiento o la terquedad del cliente o ciudadano. Hay medidas gubernamentales que tienen un efecto indirecto en la sorpresiva necesidad de utilizar las lenguas indígenas en espacios públicos urbanos. (Sichra 2003 a: 12)

---

<sup>25</sup> Emplean otro tipo de lenguaje en base a gestos.

La misma lingüista señala que en instituciones superiores de educación se enseña la materia de quechua. “En la Universidad Mayor de San Simón se ofrecen cursos de quechua en ciertas carreras como medicina, ingeniería y agronomía que exigen la aprobación de un examen de proficiencia” (ibid). Hay un reconocimiento de la existencia de varias lenguas y culturas en la sociedad cochabambina.

Según los datos censales de 1992 y 2001, en la Cochabamba quechua hay dos barrios en que más de un 40% sabe aimará (Albó 1995 b). El porcentaje de hablantes de lenguas indígenas andinas se ha mantenido desde la década pasada. Los análisis realizados por el lingüista Albó, del censo del 1992 indica datos parecidos.

En lo lingüístico, una consecuencia de este proceso de expansión ha sido que Cochabamba ya no sólo es la llaqta por antonomasia, con su único sabor quechua, sino también un centro más cosmopolita en que este sabor de siempre convive ahora con una aura más plural. Las mismas radios y el tenor de las fiestas populares reflejan esta mayor diversidad actual. Ahora no sólo se oye más castellano sino también más aymara; no sólo se bailan cuecas sino también morenadas. (Albó b 1995: 78)

En dos tercios de los barrios de la ciudad de Cochabamba propiamente dicha, la mayoría de la población, además sabe alguna otra lengua andina. “La proporción sube a casi tres cuartos (72%) si incluimos el resto del área metropolitana, hasta Sacaba y Quillacollo, cuyos barrios tienen, sin excepción, una mayoría bilingüe: en el conjunto de Quillacollo un 63% sabe quechua (o aimará) y en el de Sacaba la proporción sube hasta el 77%” (Albó 1995 b: 78).

Por otra parte, en los espacios donde se tenía tradición de cultura castellana, ahora se practican rituales de la cultura andina, como la *q'uwa* y la *ch'alla* que se realiza de forma pública. También se realizan algunas actividades curativas andinas en las calles: mirar coca, *p'itidas*; donde la medicina tradicional es parte de la vida de las personas. Un primer viernes de cada mes se puede apreciar que los grandes negocios, bancos y empresas privadas realizan la *q'uwa* en agradecimiento a la Pachamama, con personas de traje y corbata realizando rituales andinos, como la *q'uwa* y la *ch'alla*.

Ahora, en los espacios ciudadanos, ya no se puede hablar de la existencia de un sólo Dios, la gente tampoco se comunica en una sola lengua. Las ciudades conglomeran a grupos originarios, donde las lenguas y las formas de vida han ido cambiando permanentemente. En la ciudad hay espacios que recuerdan a las *Wak'as*, espacios sagrados andinos que son revitalizados por muchas personas. Estas prácticas hasta hace más de 10 años no se la veía tan pública, ahora en las calles se encuentran afiches invitando a las personas al primer viernes de *ch'alla*. Cerca de las fiestas del

21 de junio y 21 de diciembre, hay propagandas radiales, televisivas y afiches públicos invitando a las actividades andinas con motivos de recordar el año nuevo andino, la misma actividad que se llevará a cabo en varias partes de la ciudad o en algunos pueblos de Bolivia.

## 2.1. Situación sociolingüística de Cochabamba

Se consideran los siguientes datos como ejemplo de lo que sucede en Bolivia en general. Hasta la década de los setenta el departamento de Cochabamba se ha caracterizado por tener una población con una mayoría rural, con 63%. En la década actual la mayor parte de la población es urbana.

**Cuadro 8: Población del departamento de Cochabamba**

<i>Área</i>	<i>Censo 1976</i>	<i>Censo 1992</i>	<i>Censo 2001</i>
Urbana	269,824 (37%)	580,188 (52%)	856,409 (59%)
Rural	451,007 (63%)	530,017 (48%)	599,302 (41%)

Fuente: Sichra (2003 a: 6)

La población cochabambina departamental rural, según datos del último censo 2001, desciende a 41%, en relación al censo de 1976 cuando tenía el 63% de población rural. En dos décadas y media la población rural disminuye en un 22%. Esta disminución de la población rural no indica que no existen indígenas, implica la migración de indígenas a las ciudades, donde van sumando los barrios marginales de las ciudades. Los espacios ciudadanos, como indican los tres últimos censos muestran que en el área urbana del departamento de Cochabamba existen varias lenguas.

**Cuadro 9: Idiomas hablados en el departamento de Cochabamba, área urbana, 3 últimos censos**

<i>Idioma</i>	<i>Censo 1976*</i>	<i>Censo 1992**</i>	<i>Censo 2001**</i>
Quechua	150,412 (56%)	275,100 (47%)	364,466 (42%)
Aimará	9,985 (4%)	37,519 (6%)	57,113 (7%)
Castellano	213,183 (79%)	475,131 (82%)	704,442 (82%)
Total área urbana	269,824 (100%)	580,188 (100%)	875,409 (100%)

\* 0 años y más

\*\* 6 años y más

Fuente: Sichra (2003 a: 6)

El último cuadro muestra que en el área urbana de Cochabamba están presentes las lenguas originarias y el castellano. Aunque es notoria la disminución de hablantes quechuas en las tres últimas décadas (Sichra 2003: 7), la existencia del quechua y aimará en la ciudad es tangible por los datos censales.

Cochabamba es un departamento predominantemente bilingüe, según datos del censo del 2001, apreciándose que las mujeres son las que mantienen un monolingüismo en

lengua originaria. Por las características culturales, las madres de familia son las que se encargan del cuidado de los hijos y por lo tanto transmiten la cultura.

**Cuadro 10: Monolingüismo y bilingüismo en Cercado, población 6 años o más por género, censo 2001**

	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Total</b>
Monolingüe castellano	100,105 (22.5%)	105,246 (23.5%)	205,351 (46%)
Monolingüe lengua indígena	3,137 (0.7%)	7,953 (1.8%)	11,090 (2.5%)
Bilingüe lengua indígena / castellano	106,680 (24%)	121,076 (27%)	227,756 (51%)
Otros (lengua extranjera, bilingüe lengua indígena)	714 (0.16%)	1,152 (0.26%)	1,866 (0.4%)
Total Población 6 años o más Cercado	210,636 (47%)	235,427 (53%)	446,063 (100%)

Fuente: Sichra (2003 a: 8).

Como se podrá apreciar en el cuadro precedente, más de la mitad de la población en la ciudad de Cochabamba declara ser bilingüe (51%), la otra mitad se compone de monolingües castellanos hablantes (46%) y monolingües quechua y aimará (2.5%). En la ciudad se encuentra población monolingüe en lengua indígena, aunque muchos generalizan que la mayor parte es bilingüe. La mayor parte de la población del Cercado es bilingüismo castellano/ lengua originaria, lo que hace que muchos generalicen a Cochabamba como una zona bilingüe, olvidándose de los trilingües y monolingües en lengua originaria. En el mismo cuadro se aprecia que la población mayoritaria en lengua indígena son las mujeres.

En la ciudad de Cochabamba hay un proceso lento de castellanización. Las personas adultas son las que tienen un monolingüismo en lengua indígena. Este hecho no significa que la población infantil tenga la misma exposición a la lengua indígena. “La primera lengua adquirida es para 76% de la población el castellano, para 15 % el quechua” (Sichra 2003: 9). La población infantil no tiene el mismo contacto con las lenguas indígenas que los adultos, sencillamente porque el espacio donde escolar es netamente castellano, aunque en la familia exista contacto en lengua indígena.

En la década pasada los barrios con mayor cantidad de monolingües castellanos se concentraba en las “zonas residenciales, hacia el norte. Hay ciertamente mayoría de monolingües en torno a la avenida Heroínas desde el puente de Quillacollo hasta la Universidad” (Albó 1995 b: 79). En los demás barrios se aprecia mayor grado de bilingüismo.

En Cercado cochabambino se aprecia la existencia de mayor cantidad de bilingües, trilingües y monolingües, tanto en castellano como en lengua indígena. La educación en la ciudad no ha considerado las lenguas y las culturas originarias en su currículo. E



## **2.2. La educación en la ciudad de Cochabamba**

En la ciudad de Cochabamba la educación pública del nivel primario y secundario dependía del Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria<sup>26</sup>. Los colegios particulares responden a otro tipo de organización, pero también tienen una regulación del Ministerio de Educación. Las unidades educativas (UE), tanto fiscales como privadas, dependen de las direcciones distritales de Cercado I y Cercado II.

### **2.2.1. Educación pública**

La mayor parte de los establecimientos educativos de la ciudad de Cochabamba son de servicio público. Estos están en dos direcciones distritales: Cercado I y Cercado II. Las unidades educativas que están en convenio con la iglesia católica, "Fe y Alegría", se la co-administra por el CEIL<sup>27</sup>. La provincia Cercado del departamento de Cochabamba comprende la ciudad del mismo nombre, sin considerar las unidades educativas que se encuentran en las carreteras de provincias, como se puede apreciar en el mapa 1. En esta investigación se aborda la educación pública porque es el espacio escolar donde asiste la mayor parte de los estudiantes de la ciudad.

Se ha mantenido la información educativa en dos direcciones distritales porque así se lo maneja y cataloga en la Unidad de Información y Análisis (UIA) del Servicio Departamental de Educación (SEDUCA), máxima instancia administrativa de la educación pública del departamento de Cochabamba. En la administración de Cercado I se encuentran las unidades educativas de la zona central de la ciudad, donde la población tiene infraestructura adecuada, maestros para varias áreas, unidad educativa con formación profesional media y otros beneficios que no tienen otras unidades educativas.

Cercado II comprende las zonas periurbanas, especialmente las que están situadas en la zona Sud de la ciudad, la mayoría de la población tiene pocas comodidades de infraestructura; en general tiene pocas posibilidades sociales<sup>28</sup>. La dirección distrital de Cercado II tiene a su cargo todas las unidades educativas ubicadas en este sector.

---

<sup>26</sup> Desde el mes de agosto del año 2003 los Viceministerios de Educación Alternativa (VEA) y el de Inicial, Primaria y Secundaria (VEIPS) se fusionaron en el Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa (VEEA).

<sup>27</sup> CEIL Comunidad Educativa de la Iglesia Local. Es la dirección de las escuelas de convenio entre el estado boliviano y la iglesia católica.

<sup>28</sup> Se considera a la población con pocos ingresos económicos, pocos servicios básicos. Los ingresos de las personas son por debajo del salario mínimo vital (Iriarte y Orsini 1995: 31)

**Cuadro 11: Edificios y unidades educativas públicas en Cercado en 2002**

<b>Cercado</b>	<b>No de núcleos</b>	<b>No de edificios</b>	<b>No de unidades educativas abiertas<sup>29</sup></b>		
			<b>Fiscales</b>	<b>Convenio</b>	<b>Total</b>
I	15	71	126	26	152 (54%)
II	15	75	82	47	129 (46%)
Total	30	146	208	73	281 (100%)

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la UIA del SEDUCA

En ambas direcciones distritales, los edificios escolares albergan a varias unidades educativas abiertas en diferentes turnos con distintos maestros. Se puede apreciar que en Cercado I existen 23 unidades educativas más en relación a Cercado II. No se debe perder de vista que la administración de esta dirección distrital se encuentra en la zona de mayor acceso de población urbana. Por los datos se aprecia que la mayor parte de las unidades educativas públicas se encuentran en la zona central de la ciudad de Cochabamba.

En Cercado, al igual que otras ciudades del departamento, existen también unidades educativas privadas.

**Cuadro 12: Edificios e unidades educativas privadas en Cercado en 2002**

<b>Cercado</b>	<b>Edificios</b>	<b>Unidades abiertas</b>
I	86	86 (91.5 %)
II	8	8 (8.5 %)
Total	94	94 (100 %)

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la UIA del SEDUCA

Como se podrá apreciar, hasta fines de 2002 existía en Cochabamba 94 unidades educativas privadas. El cuadro nos muestra que en un edificio educativo privado funciona una unidad; esto es diferente al sector público, donde en un edificio funcionan hasta tres unidades educativas. Como se aprecia, la mayor parte de estos centros se encuentra en el área de administración de la dirección distrital de Cercado I. Para las personas de pocas posibilidades económicas también hay pocos colegios privados; por lo tanto, el colegio privado es sólo para las personas que cuentan con recursos económicos suficientes para cubrir estos gastos escolares.

---

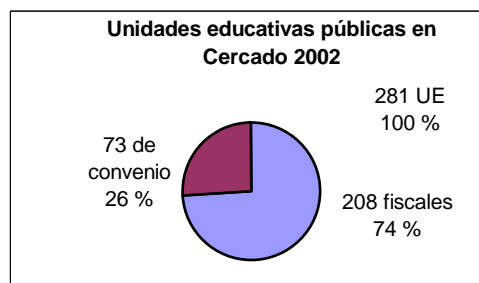
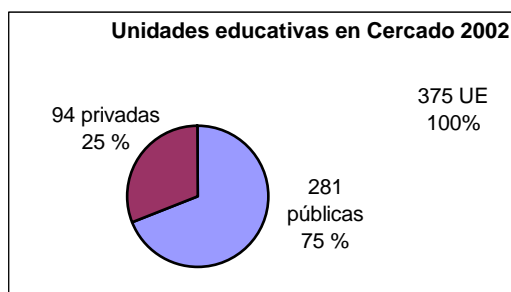
<sup>29</sup> La denominación de Unidades educativas abiertas, se refieren a las unidades educativas en funcionamiento. Este denominativo es manejado por la UIA del SEDUCA.

**Cuadro 13: Unidades educativas públicas y privadas en Cochabamba en 2002**

<i>Tipo de educación</i>	<i>Cantidad</i>
Pública	281 (75%)
Privada	94 (25%)
Total	375 (100%)

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la UIA del SEDUCA

Del total de unidades educativas en la ciudad de Cochabamba, la mayor parte, 75%, corresponde al sector público. Las unidades educativas privadas tienen una sola administración y dirección de tres ciclos: inicial, primario y secundario. En cambio, las unidades educativas públicas generalmente tienen un ciclo a su cargo, con una dirección exclusiva para el establecimiento que no es compartida con otros ciclos. Expresado en gráfico tenemos:



### 2.2.2. Cantidad de alumnos en Cercado

La cantidad de alumnos están en relación a la cantidad de las unidades educativas. Se apreció que existe mayor cantidad de establecimientos educativos en el sector público, por lo tanto la mayor cantidad de los estudiantes del Cercado asiste a estos centros educativos. También se tienen datos de los estudiantes de las unidades educativas privadas. Los alumnos están distribuidos en educación inicial, primaria y secundaria, tanto en Cercado I y II. En los dos cuadros siguientes se aprecia la cantidad de alumnos en las dos direcciones distritales de Cercado de Cochabamba.

**Cuadro 14: Ciclos y alumnos efectivos en UE públicas de Cercado I en 2002**

<i>Nivel</i>	<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	<i>Total</i>
Inicial	2819 (4,3%)	2738 (4,2%)	5557 (8,5%)
Primario	20847 (31,9%)	20435 (31,3%)	41282 (63,2%)
Secundario	9609 (14,7%)	8869 (13,6%)	18478 (28,3%)
Total	33275 (50,9%)	32042 (49,1%)	65317 (100%)

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la UIA del SEDUCA

La cantidad de alumnos de las unidades educativas públicas corresponde a la dirección distrital de la zona central de la ciudad de Cochabamba. Se puede apreciar que la mayor población escolar está concentrada en el nivel primario, algo más del

doble que la población estudiantil de secundaria. Se aprecia casi el mismo porcentaje de estudiantes masculinos y femeninos; en todos los ciclos hay una distribución pareja de hombres y mujeres.

**Cuadro 15: Ciclos y alumnos efectivos en UE públicas de Cercado II en 2002**

<i>Nivel</i>	<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	<i>Total</i>
Inicial	2827 (4,2%)	2778 (4,1%)	5605 (8,3%)
Primario	24675 (36,5%)	24298 (35,9%)	48973 (72,4%)
Secundario	5828 (8,6%)	7209 (10,7%)	13037 (19,3%)
Total	33330 (49,3%)	34285 (50,7%)	67615 (100%)

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la UIA del SEDUCA

Bajo la dirección distrital de Cercado II también se tiene una distribución pareja de hombres y mujeres. A diferencia de Cercado I, en Cercado II la población estudiantil de primaria triplica a la de secundaria. En el nivel secundario se aprecia una leve diferencia del sexo masculino en relación al femenino que es un poco más (2,1%). En los dos cuadros precedentes se aprecia una leve diferencia en la cantidad de estudiantes, el mismo que apreciamos en el siguiente cuadro.

**Cuadro 16: Total alumnos en unidades educativas públicas de la ciudad de Cochabamba en 2002**

<i>Nivel</i>	<i>Cercado I</i>	<i>Cercado II</i>	<i>Total</i>
Inicial	5557 (4,2%)	5605 (4,2%)	11162 (8,4%)
Primario	41282 (31%)	48973 (36,8%)	90255 (67,9%)
Secundario	18478 (13,9%)	13037 (9,8%)	31515 (23,7%)
Total	65317 (49,1%)	67615 (50,8%)	132932 (100%)

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la UIA del SEDUCA

Las unidades educativas de Cercado I y II tienen la misma cantidad de estudiantes con una leve diferencia de más alumnos en Cercado II (1,7%). Se aprecia que en ambos distritos hay mayor población escolar en el nivel primario. Como dice Yapita (1995) la mayor parte de estudiantes sólo hacen algunos cursos de primaria, ya no llegan a secundaria. Uno de los datos que debe llamar la atención es que hay más alumnos en primaria en la administración de Cercado II (36,8%) en relación a Cercado I (31%). Los alumnos de secundaria de Cercado I exceden en 4,1% a los de secundaria de Cercado II (9,8%).

Como mencionamos en el cuadro 7 también hay unidades educativas privadas, la cantidad de alumnos también varía en ambos distritos educativos. No se debe perder de vista que muchos establecimientos educativos tienen una sola dirección para manejar dos ciclos y en algunos caso hasta tres.

**Cuadro 17: Alumnos efectivos en UE privadas de Cercado I en 2002**

<i>Nivel</i>	<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	<i>Total</i>
Inicial	1212 (4%)	1150 (3,8%)	2362 (7,8%)
Primario	8449 (27,9%)	8402 (27,8%)	16851 (55,8%)
Secundario	5410 (17,9%)	5606 (18,5%)	11016 (36,4%)
Total	15071 (49,8%)	15158 (50,1%)	30229 (100%)

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la UIA del SEDUCA

La cantidad de alumnos en el sector privado, en la jurisdicción de Cercado I, es casi equitativa en todos los niveles y en todos los ciclos. No se nota diferencias abismales de la presencia de varones y mujeres.

**Cuadro 18: Alumnos efectivos en UE privadas de Cercado II en 2002**

<i>Nivel</i>	<i>Masculino</i>	<i>Femenino</i>	<i>Total</i>
Inicial	127 (4,8%)	102 (3,8%)	229 (8,6%)
Primario	827 (31,1%)	783 (29,5%)	1610 (60,6%)
Secundario	441 (16,6%)	376 (14,2%)	817 (30,8%)
Total	1395 (52,5%)	1261 (47,5%)	2656 (100%)

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la UIA del SEDUCA

Los pocos alumnos existentes en unidades educativas privadas en Cercado II, que corresponde a la zona Sud, tiene una distribución pareja en todos los niveles. También en este caso se aprecia que la población estudiantil de primaria en Cercado II duplica la secundaria, mientras que en Cercado I hay un diferencia de 1,5 a 1. En todo este distrito educativo, hay un poco más de alumnos varones en relación a las mujeres.

**Cuadro 19: Total alumnos en UE del Cercado I y II en 2002**

<i>Nivel</i>	<i>Cercado I</i>	<i>Cercado II</i>	<i>Total</i>
Inicial	2362 (7,2%)	229 (0,7%)	2591 (7,9%)
Primario	16851 (51,2%)	1610 (4,9%)	18461 (56,1%)
Secundario	11016 (33,5%)	817 (2,5%)	11833 (36%)
Total	30229 (91,9%)	2656 (8,1%)	32885 (100%)

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la UIA del SEDUCA

La diferencia en la cantidad de estudiantes en colegios privados en ambos distritos es abismalmente grande. La jurisdicción de Cercado I tiene casi a todos los alumnos (91,9%) en relación a Cercado II que tiene menos de la décima parte (8,1%). El cuadro precedente precisa que la mayor cantidad de estudiantes en unidades educativas privadas se encuentran en el Cercado I de Cochabamba.

**Cuadro 20: Total alumnos en UE públicas y privadas del Cercado en 2002**

<b>Nivel</b>	<b>Público</b>	<b>Privado</b>	<b>Total</b>
Inicial	11162 (6,7%)	2591 (1,6%)	13753 (8,3%)
Primario	90255 (54,5%)	18461 (11,1%)	108716 (65,6%)
Secundario	31515 (19%)	11833 (7,1%)	43348 (26,1%)
Total	132932 (80,2%)	32885 (19,8%)	165817 (100%)

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la UIA del SEDUCA

Por los datos estadísticos se puede apreciar que existe mayor cantidad de estudiantes en las unidades educativas públicas de la ciudad (80,2%) en relación al sector privado que tiene poco alumnado (19,8%). Lo que se puede apreciar del sector público y privado es que la mayor parte de estudiantes se encuentra en el nivel primario. Por datos que proporcionaron técnicos del SEDUCA, cada año aumenta la cantidad de unidades educativas privadas; sin embargo, el sistema de educación pública es el que lleva en su seno a la mayor parte de estudiantes del sistema educativo formal en la ciudad de Cochabamba.

### **2.2.3. Docentes por “idioma propio”<sup>30</sup>**

Lo que llama la atención en el UIA del SEDUCA Cochabamba es la existencia de materias y profesores de quechua en escuelas de la ciudad. Algunas unidades educativas públicas del Cercado cuentan con docentes que dictan “idioma propio”. Por datos recogidos, se puede apreciar que la enseñanza de la cultura y la lengua originaria se enseñó en Cochabamba desde hace aproximadamente 20 años atrás<sup>31</sup>, mucho antes de la promulgación de la ley de Reforma Educativa. Por lo que manifestaron los técnicos del SEDUCA y por los datos que se tienen, la enseñanza del quechua estaba más centrada en los dos últimos cursos de nivel primario<sup>32</sup> y en los dos primeros cursos de secundaria. Muchos de estos ciclos trabajaban conjuntamente el secundario y algunas veces independiente. “Al fusionarse el ciclo intermedio al nivel primario, los items y los maestros se mantuvieron” (SR: MC).

---

<sup>30</sup> “Idioma propio” es la denominación que hacen a los items de Quechua en todo el departamento de Cochabamba.

<sup>31</sup> Según Julieta Zurita ex responsable del departamento intercultural bilingüe del SEDUCA, la materia de quechua se ha impartido en el departamento de Cochabamba desde hace más de dos décadas. Según esta profesional, es que se han dado las clases de quechua en colegios privados administrados por religiosos.

<sup>32</sup> Estos cursos, hasta antes de la promulgación de Reforma Educativa, Ley 1565, correspondían al ciclo intermedio; ahora este ciclo se fusiona al nivel primario.

**Cuadro 21: Docente por “idioma propio” en Cercado, hasta 2002.**

<i><b>Distrito</b></i>	<i><b>Primario de 1ro a 5to</b></i>	<i><b>Primario de 6to a 8vo</b></i>	<i><b>Secundario</b></i>	<i><b>Total</b></i>
Cercado I	2 (3,4%)	26 (44,1%)	17 (28,8%)	45 (76%)
Cercado II	0	6 (10,1%)	8 (13,6%)	14 (24%)
Total	2 (3,4%)	32 (54,2%)	25 (42,4%)	59 (100%)

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la UIA del SEDUCA

En el nivel primario de Cercado I, de 1º a 5º está los dos únicos items para la enseñanza del quechua. Los demás items se encuentran en el tercer ciclo de primaria de 6to a 8vo<sup>33</sup>. Más de la mitad de los docentes se encuentra en el tercer ciclo de primaria, de sexto a octavo curso (54,2%), seguido por los docentes en el nivel secundario (42,4%). El cuadro precedente nos muestra que existen 59 docentes que enseñan quechua, en los tres ciclos de educación escolar, para una población de 132932 estudiantes del sector público (cuadro 16). Sobre el sector privado es necesario hacer investigación del mismo, aunque los pocos estudios (Sichra 2001) muestra que hay mayor porcentaje de docentes que enseñan quechua.

La mayor cantidad de docentes que enseña el idioma Quechua (76 %) se encuentra en la administración de Cercado I que corresponde a la zona central de la ciudad. Según el personal del SEDUCA, esto se explica porque la comunidad educativa, antes de la promulgación de la Reforma Educativa, exigió “a las autoridades educativas la enseñanza de la cultura y la lengua originaria quechua. Uno de los factores era el reconocimiento de la multiculturalidad de la población” (DC, SEDUCA: VL). Según los técnicos, lo que más llama la atención es que pidieron la enseñanza no solamente de la lengua quechua, sino también de la cultura del pueblo originario quechua.

La administración de Cercado II solamente tienen el 24 % de docentes que enseñan lengua propia en relación a la zona central que tiene la mayor parte de docentes (75%). No se debe perder de vista que en Cercado II se encuentran la mayor cantidad de migrantes de las comunidades originarias. Lo paradójico es que, donde hay mayor población bilingüe y trilingüe, hay pocos maestros que enseñan la lengua originaria. Enseñar castellano a niños bilingües está bajo la finalidad inicial de escuela que es castellanizar a la población escolar. En los barrios trilingües, donde hay mayor cantidad de aimaras, no existe un sólo maestro que enseñe la lengua de la población

---

<sup>33</sup> Por lo que manifestaba Víctor de la Fuente, técnico del SEDUCA, la mayoría de estos ítems fueron creados para el nivel intermedio a pedido de padres de familia, profesores y autoridades educativas.

escolar. Según personeros del SEDUCA, ahora que existe la Reforma Educativa hay poca creación de items para enseñanza de la lengua propia<sup>34</sup>.

Usando solamente cifras estadísticas sobre la situación sociolingüística y la educación en el Cercado de Cochabamba no se puede apreciar la magnitud ni las características de la problemática de la lenguas y las culturas originarias en la ciudad de Cochabamba. Como indica Juan de Dios Yapita, es necesario considerar los grupos de hablantes por región, por clase, por zona, por género o por las diferencias entre los hablantes del contexto urbano y rural (Yapita 1995: 45). Apoyados en esta concepción y en los mapas sociolingüísticos de Albó, se ha recurrido a tres tipos de unidades educativas donde se tiene opiniones de los actores de la educación.

### **3. Las tres unidades educativas**

Los centros educativos donde se realizó la investigación corresponden a la administración de la dirección distrital de Cercado I y Cercado II. Si bien en cada unidad hay un manejo diferente de la lengua, cada unidad educativa tiene características particulares, desde maestros, directores, padres de familia, estudiantes, situación geográfica y diferencias socioeconómicas.

En la ciudad de Cochabamba hay zonas donde existe mayor cantidad de monolingües, bilingües y trilingües. Para esta investigación se ha seleccionado un establecimiento educativo en cada zona, esto según el manejo de lenguas. Es así que la unidad educativa IV Centenario se encuentra en una zona con mayor cantidad de personas bilingües y está bajo la administración de Cercado II. San Rafael cuenta con mayor población monolingüe y es administrado por Cercado I. Arnoldo Schwimmer con población trilingüe, administrada por Cercado II. En cada centro educativo se consideró un curso.

#### **3.1. Unidad Educativa “IV Centenario”**

La unidad educativa IV Centenario es dependiente del distrito Comunal No 3, subdistrito No 21, zona Sarcobamba, Cruce Taquiña, en la urbanización El Carmen. “Fue fundada el 11 de marzo de 1974, por exigencia de sentida necesidad de la zona. Se construyó en terrenos cedidos por el Barrio El Carmen, por FOMVIS (sic). Desde su creación trabaja ininterrumpidamente” (VEIPS 2001: 13). Está ubicada en la zona

---

<sup>34</sup> En algunos centros, como el caso de Arnoldo Schwimmer, en la gestión 2003 empezaron a utilizar el ítem de francés para la enseñanza del quechua, esta decisión interna no es conocida por el SEDUCA.



Noroeste de la ciudad. Los datos que presenta el Proyecto Educativo de Unidad indican que, la zona está densamente poblada, donde viven residentes mineros de Siglo XX. Esta zona es de gran afluencia de líneas de transporte público. Los idiomas de la zona son castellano, quechua y en menor proporción aimará. Las principales actividades económicas de la zona son comercio informal, venta de materiales de construcción, alquiler de tiendas, servicios de comida y bebida (VEIPS 2001: 15).

Desde hace tres años, con la aplicación de la ley 1565, la UE está implementando un grado cada año. Hasta el momento de realizar la investigación, el año 2002, había hasta el séptimo curso. Para que la población escolar sea parecida a los demás establecimientos de la investigación, especialmente los estudiantes, se trabajó con el séptimo curso, como indicamos era el último curso del establecimiento. Los maestros en general tienen más de 15 años de servicio docente. Hay dos maestras que tienen más de 30 años de ejercicio profesional (VEIPS 2001: 12). En tiempos de la investigación, el establecimiento estaba dirigido por el profesor David Pérez.

La mayoría de los estudiantes es de la zona, algunos estudiantes provienen del valle alto. También se encontraban estudiantes que habían llegado de Argentina. Fuera de la escuela, la mayoría tenía contacto con personas monolingües con lengua originaria, especialmente el quechua y algunos el aimará. “Más de la mitad del curso entendía el quechua y dos tenían como lengua materna el aimará. Los monolingües y bilingües estaban interesados en conocer más de la cultura y la lengua quechua” (4C, DC).

La Junta Escolar estaba abocada a apoyar las gestiones de la dirección para la refacción de algunos cursos y, la construcción de más aulas y del muro perimetral de la unidad educativa. La presencia de la directiva de padres de familia se aprecia más que todo en actividades administrativas. Los padres de familia, especialmente las madres, son las que se encargaban de preguntar a los maestros sobre el rendimiento académico de sus hijos.

### **3.2. Unidad educativa “San Rafael”**

El colegio está ubicado en la calle Hans Greter, esquina Armando Méndez, zona Las Cuadras, lado Sur-este de la ciudad de Cochabamba. Fue fundado “el 3 de febrero de 1969, inicia labores escolares bajo la dirección de la Rvda. María de los Ángeles Villescas, con un plantel docente de carácter provisional” (Acta de fundación). El colegio tiene más de 33 años de funcionamiento ininterrumpido. Hace más de 15 años

se enseña el quechua<sup>35</sup>. El colegio se fundó también fusionado con el ciclo intermedio. Con la ley de Reforma Educativa este ciclo pasa a ser parte del nivel primario.

El colegio está bajo la administración de la dirección distrital de Cercado I y del CEIL que es el convenio entre la iglesia católica y el Ministerio de Educación. En el tiempo en que se llevó a cabo la investigación, el colegio estaba bajo la dirección de la Prof. María Del Carmen Vivado. Al igual que en la UE "IV Centenario" los maestros cuentan con muchos años de servicio docente.

Los estudiantes, en su generalidad, han nacido en Cochabamba, la mayor parte de los estudiantes son monolingües castellanos. En el curso hay personas que hablan bien el idioma quechua y aimará, hay algunos que solamente entienden uno de ellos. Muchos de los estudiantes tienen poco contacto con sus padres durante el día y algunos por tiempos indefinidos. Según algunos alumnos, sus padres trabajan y están muy ocupados para acompañar a sus hijos durante los días hábiles de la semana; en algunos casos indican que están ocupados con su trabajo, incluso parte de la noche. Estos estudiantes tienen sus ocupaciones de jóvenes; la mayoría tiene comodidades económicas y no tiene responsabilidades laborales, económicas y/o de apoyar a la familia, así como lo hacen los estudiantes de IV Centenario y Arnoldo Schwimmer.

A diferencia de los otros dos centros educativos, en este colegio se enseña el quechua en el primer curso. Por acuerdos con la dirección del establecimiento y por la característica de la investigación, se trabajó con el primer curso A. Los estudiantes llevan la materia de quechua durante dos periodos una vez a la semana.

La Junta Escolar del colegio San Rafael asiste al colegio a apoyar en gestiones administrativas, según la importancia del tema; no hay días específicos en los que se encuentra a estas autoridades. Como decían los miembros de la Junta Escolar están muy ocupados para asistir permanentemente al colegio (ver hallazgos 1.1). No se pudo realizar contactos fáciles con esta entidad porque sus miembros estaban permanentemente ocupados con sus actividades laborales. Cuando empezó la inscripción a la nueva gestión académica 2003, recién se logró contar con una reunión con algunos miembros de la Junta Escolar.

---

<sup>35</sup> No se ha logrado encontrar datos del año en que se empezó a dar clases de quechua.

### **3.3. Unidad educativa “Arnoldo Schwimmer”**

La UE Arnoldo Schwimmer Gamza se encuentra ubicada en el lado Sud este de la ciudad de Cochabamba, tras la refinería Gualberto Villarroel, Villa Sebastián Pagador. Fue fundada el 1ro de marzo de 1995 con el nombre de Reynaldo Loayza Caro “en la villa San Joaquín, del cantón Itocta de la zona de Valle Hermoso de la ciudad de Cochabamba; debiendo funcionar anexo a la escuela San Francisco por los ítemes requeridos” (Resolución Administrativa N° 0035/95).

La mayor parte de la población es migrante de los departamentos de Oruro, La Paz, Potosí y de algunas provincias alejadas del mismo departamento de Cochabamba. La zona es trilingüe, tanto mayores como jóvenes manejan las tres lenguas de acuerdo a sus necesidades y espacios de comunicación. Entre la población escolar se aprecia que muchos tienen como lengua materna una o dos lenguas originarias. “La mayor parte de los padres de familia y algunos estudiantes son comerciantes, su economía depende del comercio” (AS: RR) .

Anteriormente la UE llevaba el nombre de Reynaldo Loayza Caro. “En asamblea de fecha 19 de marzo del 2.000.- de Padres de Familia la Junta escolar, personal docente, la dirección de la Unidad Educativa han determinado efectuar el cambio de nominación por el de UNIDAD EDUCATIVA ARNOLDO SCHWIMMER GAMZA EN SUS NIVELES PRE ESCOLAR, NIVEL PRIMARIO Y NIVEL SECUNDARIO” (Memorial de 23-3-2000). Este cambio se debe a que la construcción de la infraestructura mayor la realizó la fundación Arnoldo Schwimmer. Ahora lleva el nombre de los patrocinadores de la construcción en agradecimiento a este gesto.

Según los mismos padres de familia, este es un colegio fiscal donde más de la mitad de los ítems tienen que pagar los padres de familia (AS: GF). A diferencia de San Rafael y IV Centenario, la Junta Escolar está permanentemente en los procesos educativos. Todos los días, el presidente y/ o algún miembro de la junta escolar asiste a la escuela. Los padres de familia fiscalizan los ingresos económicos, los contenidos de las clases, la asistencia y el contrato de los profesores. Ellos participan de las reuniones de profesores y son considerados para toda planificación que se realice en el establecimiento. El presidente de la junta escolar coordinaba permanentemente actividades con el director del establecimiento.

La mayoría de los alumnos, padres de familia y maestros maneja tres lenguas: aimará, castellano y quechua. La mayor parte de los estudiantes apoya en las actividades comerciales de sus padres. Algunos jóvenes son responsables de negocios propios.

Algunas veces, mientras están en clases, se dedican a completar sus actividades laborales. En este colegio se trabajó también con el primero de secundaria A, esto a pedido de la JE y de la dirección.

En el siguiente cuadro se tiene datos de las tres unidades educativas, donde también se hace referencia los cursos y cantidad de alumnos con los que se trabajó.

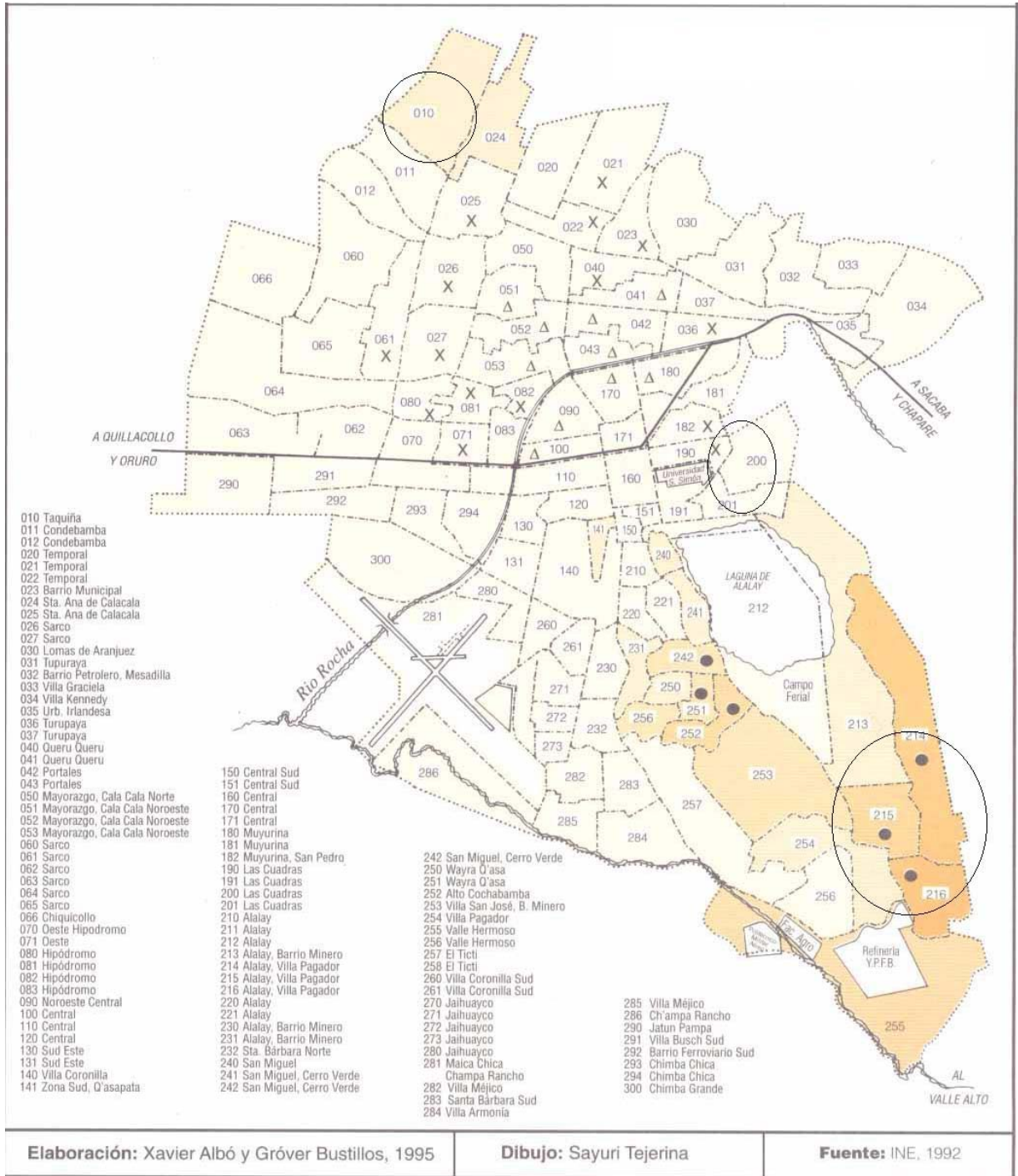
**Cuadro 22: Datos de las tres unidades educativas donde se llevó la investigación**

<b>Unidad Educativa</b>	<b>Ubicación</b>	<b>Director el 2002</b>	<b>Población escolar</b>	<b>Idioma</b>	<b>Curso investigado</b>	<b>Nº Alumnos</b>
IV Centenario	Barrio El Carmen, cruce Taquiña	David Pérez	Migrantes Potosí, Oruro	Q – C	7mo de primaria	31
San Rafael	Zona Las cuadras, calle Han Greter	Ma. Del Carmen Vivado	La mayoría nació en la ciudad	C- Q	1ro de secundaria A	36
Arnoldo Schwimmer Gamza	Villa Pagador, tras refinería Gualberto Villarroel	Walter Tuco	Migrantes Oruro, La Paz, Potosí y Cochabamba	A- Q y C	1ro de secundaria A	29

Como se puede apreciar la población y el sector con los que se trabajó se encuentran en diferentes zonas de la ciudad de Cochabamba, dependientes de la administración escolar de Cercado.

Mapa 1:

**Ubicación de zonas de los tres establecimientos en la ciudad de Cochabamba.**



Los círculos ubican a las tres unidades educativas. De arriba abajo: IV Centenario, San Rafal y Arnoldo Schwimmer.

## Segunda parte: Hallazgos de la investigación

Los datos que se recogieron de las tres Unidades Educativas Arnoldo Schwimmer, San Rafael y IV Centenario inicialmente hacen referencia a dos grandes temas. El primero trata el tema de la concepción que se tiene sobre las lenguas originarias. El segundo considera las concepciones y prácticas que los actores de la educación tienen sobre la cultura originaria. Todos estos temas son abordados por los estudiantes, maestros, padres de familia y autoridades departamentales de educación. Estos temas están basados en la vivencia de los actores de la educación en algunas escuelas de la ciudad de Cochabamba. Los siguientes dos temas hacen referencia a las políticas educativas y el desarrollo de las clases de quechua que se imparte en uno de los establecimientos.

Durante la investigación se ha recuperado las opiniones de algunos estudiantes de las tres unidades educativas. Se han considerado a estas personas porque fueron representativas para los estudiantes de sus cursos. Estos jóvenes daban elementos sobresalientes sobre los temas de la investigación. Estos estudiantes están mencionados en el cuadro siguiente.

**Cuadro 23: Datos de estudiantes de las tres unidades educativas.**

<i>Unidad Educativa</i>	<i>Alumno/a</i>	<i>Edad en años</i>	<i>No hijo</i>	<i>Total Hrnos.</i>	<i>Ocupación padres y madres</i>	<i>Desea estudiar</i>	<i>Idiomas</i>
Arnoldo Schwimmer	Célida Coca E.	15	2da	5	Mecánico / Vendedora	Turismo e idiomas	C- Q- A*
	Luis Alberto Copana M.	16	2do	5	Empleado / vendedora	Medicina	C- Q- A*
	Daniel Quispe M.	16	2do	4	Comerciante / vendedora	Política	A- Q- C
San Rafael	Mónica Suárez	15	2da	4	Centro cultural Ayopaya / maestra	Medicina	C- Q
	Alejandro Velásquez	15	1ro	2	***España/ madre labores de casa.	Militar	C- Q**
IV Centenario	Jorge Luis Morales A.	14	Único	-	Comerciante. Vive con su abuela	Ingeniería	C- Q**
	Jhonny Daza G.	14	3ro	3	Sociólogo / oficinista	Veterinario	C- Q**
	Darinka G. Gutiérrez	13	1ra	3	***Japón / ama de casa	Ingeniería civil	C

\* Comprenden, no hablan, porque a diario tienen contacto con personas que hablan el idioma.

\*\* No saben mucho de la lengua originaria, pero la necesitan para comunicarse.

\*\*\* Sus papás se encuentran en otros países y no se sabe su ocupación.

El cuadro nos muestra la complejidad socioeducativa de los estudiantes de Cercado. Por otra parte, la opinión de estos adolescentes nos permite ver algunos espacios que se debe encarar con la educación bilingüe e intercultural.

## **1. Sobre las lenguas originarias: Quechua y Aymará**

Las concepciones y prácticas sobre las lenguas originarias han sido recuperadas de los actores de la educación. Lo que se piensa respecto al uso actual de la lengua originaria depende de muchos factores, los cuales son señalados por los padres de familia, estudiantes, maestros y autoridades departamentales. En una encuesta inicial, los actores de la educación negaron conocer estas lenguas originarias. Después de un proceso de inserción por parte del investigador, recién reconocieron la importancia de la lengua quechua y aymará en los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. Los motivos de la negación son muchos y se detallan a continuación.

### **1.1. Negación a la lengua originaria**

En este punto desarrollamos las actitudes iniciales de los estudiantes y maestros que indicaron no conocer el quechua y el aymará. Los padres de familia de las juntas escolares ven con preocupación el rechazo y discriminación que hacen sus hijos hacia las lenguas originarias: quechua y aymará (ver 1.1.2). Posteriormente se desarrolla la actitud negativa, sobre el uso de las lenguas y culturas, expresada por algunos maestros.

#### **1.1.1. “Yo sé inglés, portugués, francés”**

Hasta antes de explicarles algunos temas andinos, los estudiantes indicaron que aparte del castellano conocen otros idiomas extranjeros. En una encuesta realizada a los estudiantes de la unidad educativa San Rafael, de 36 (100%) estudiantes, 24 (66%) decía conocer el inglés, portugués, francés y otras lenguas extranjeras; 10 (28%) sólo conocían el castellano y 2 (5,%) manifestó conocer algo de quechua.

En el curso y en las primeras encuestas, los estudiantes quisieron expresar, ante sus compañeros y el investigador, que conocen un idioma, que tienen conocimiento de una lengua de prestigio como el caso de los idiomas extranjeros; expresando que conocen una lengua superior en relación al castellano y quechua. En Bolivia, el inglés tienen un nivel A en relación al castellano. Algo parecido ocurre con el quechua que tiene un nivel B en relación al castellano que tiene nivel A.

Se aprecia que los padres de algunos estudiantes han migrado al extranjero (SR: DC). Por otra parte, los estudiantes están más expuestos a la lengua y cultura occidental. Ven como posibilidad de superación a la cultura norteamericana y con ello al idioma inglés. Se refuerza el conocimiento del idioma extranjero por las migraciones de bolivianos a otros países, especialmente a Europa.

Las oportunidades laborales de otros países también son más mencionadas por los estudiantes de la unidad educativa IV Centenario. Ellos indicaron que quieren aprender el inglés "porque me voy a ir a Estados Unidos, no sé cómo voy a hablar con las personas, cómo me voy a ver. Allá están mis tíos. Ahí me voy a ir. En Estados Unidos la mayoría habla inglés. Mi prima ha llegado de Estados Unidos y un poco habla español, pero todos allá hablan inglés" (4C: Ao). Se refuerza este deseo de aprender porque en este establecimiento educativo algunos ya han migrado a otros países, como ser Argentina, Chile y al mismo EEUU. Según Jorge Luis Morales, alumno de IV Centenario, muchos "van a otros países en busca de trabajo y de dinero para vivir mejor que aquí".

Lo que mencionan es que se acomodan a otra lengua por las condiciones laborales. Cuando ven que no hay posibilidades laborales regresan a Bolivia, así como lo hicieron de Argentina, "ahora estamos aquí porque ya no hay trabajo y no se encuentra comida para comer" (4C: Aa). Algunos estudiantes manifiestan su conocimiento del idioma extranjero y las formas de vida del país del norte o de Europa por motivos estrictamente laborales; ven en el idioma extranjero posibilidades económicas que no hay en nuestro país.

De los estudiantes cuyos parientes cercanos no migraron a otros países, como el caso de la familia de Jhonny Daza, alumno de IV Centenario, no se aprecia el deseo de migrar, pero sí es notorio que desean aprender un idioma extranjero, especialmente el inglés porque tiene un nivel superior en relación al castellano y quechua (4C:DC). En algunos casos, el aprendizaje de un idioma extranjero se convierte en una curiosidad, deseo, estatus y posición social.

No se trata solamente del nivel A y B de un idioma, es necesario ver lo que a diario sucede con las lenguas de la ciudad. Los estudiantes de la ciudad, especialmente los de San Rafael y IV Centenario, cada día tienen más contacto con la lengua castellana y extranjera. Los estudiantes cada día viven conflictos lingüísticos, en algunas oportunidades estos estudiantes viven "la presión y hasta la agresividad social que impone la lengua y cultura castellanas, mientras que las lenguas originarias son objeto de constantes discriminaciones" (Plaza 1995: 61). Según los estudiantes de IV Centenario estar en la calle con idioma castellano solamente es una forma de discriminación a las lenguas originarias (SR: DC). Estos adolescentes perciben la discriminación que se hace a la lengua originaria al hablar solamente el castellano.

El decir que conoce una lengua extranjera responde a las posibilidades laborales que se aprecia en otros países; similar hecho ocurre con el castellano que es necesario



para desarrollar actividades laborales en la ciudad. Por otra parte, las lenguas originarias permanente sufren discriminación. Confirmando esta negación de la juventud colegial, los padres de familia indican que sus hijos niegan el idioma originario.

### **“Nuestros hijos niegan”**

Los padres de familia de los tres establecimientos educativos manifiestan que sus hijos niegan, les da vergüenza reconocer que hablan el idioma quechua y/ o aimará. Los miembros de la Junta Escolar de la UE Arnoldo Schwimmer indican que sus hijos permanentemente niegan conocer, hablar o entender un idioma originario. Según ellos, la gente joven tiene vergüenza de reconocer que habla o entiende un idioma originario.

La verdad que nuestros hijos niegan, no quieren manifestarse en sus idiomas. Niegan ser. Yo le voy a contar una anécdota. El día jueves había una entrevista con los alumnos de 4to medio. Una qhochala decía que nunca jamás en su vida ha hablado quechua. Pero cuando entra con su madre al curso, ella le dice ¿Qué te pasa hija, por qué no quieres hablar quechua? y tu mamá dice que en la casa hablan bien quechua y aquí por qué no hablas. Entonces, yo creo que todo ese tipo de tabúes hay. (AS; JE: GF).

Según los padres, cuando los estudiantes están con sus compañeros de clase, niegan el idioma originario. Así como sucede en Arnoldo Schwimmer, los padres de familia de los estudiantes de San Rafael, zona con mayor población monolingüe castellano, también reconocen que sus hijos tienen vergüenza de reconocer que hablan o prefieren una lengua originaria, sino que aparte de negar, también prefieren la cultura occidental.

Es lógico, es la vergüenza que tienen algunos. No algunos, es un grupo bastante, que están metidos en la parte del modelismo, del inglés, de la cultura gringa. Entonces les duele decir que saben quechua, no dicen yo sé quechua. No quieren rebajarse, ellos piensan que hablar quechua es rebajarse. (SR, JE: GS)

Este padre de familia aborda el permanente contacto que tienen los estudiantes con el idioma y la cultura extranjera como una cultura mejor. Por otra parte, tienen claro que lo extranjero es superior en relación a lo originario. Según los padres de familia, en el espacio escolar, especialmente los adolescentes, niegan, tienen vergüenza de indicar que conoce una lengua originaria. Los padres, en la misma línea de negación al quechua por los alumnos, ven que sus hijos están permanentemente expuestos a la cultura extranjera y al rechazo permanente de las lenguas originarias. A este rechazo se suma la opinión de algunos maestros.

### **“Los alumnos no saben quechua ni aimará “**

Al igual que los estudiantes, los maestros al inicio de la investigación indicaron que sus alumnos no son descendientes de las comunidades originarias y por lo tanto no saben quechua ni aimará. El director de uno de los establecimientos indicaba que “ya casi nadie, talvez algunos, los alumnos no saben quechua, quizá ni aimará; eso era antes, ahora todo es español” (AS, DC: WT). Se le comentó que algunos estudios de población indicaban que la zona estaba considerada como una población trilingüe. El director de Arnoldo Schwimmer indicaba que “probablemente sea así”. Afirmaba que “estos tiempos ya no es necesario el idioma quechua y menos el aimará porque todos entienden castellano. El director de IV Centenario indicó que esos temas “es mejor consultar a los alumnos ahí se verá que no saben” (4C, DC: DP). Las tres primeras semanas de la investigación, los directores negaron que sus estudiantes conocían quechua o aimará. “Entre los directores se confirma lo que dicen los padres de familia de sus hijos, que prefieren una lengua alta para indicar que son superiores. Entre los maestros en general se apreció una actitud de relegación o arrinconamiento a los idiomas originarios” (AS, DC: WT).

Algunos profesores miraban al investigador como a una persona rara, decían por qué quechua, si todo ya es castellano, sugiriendo que ya no era necesario que los alumnos aprendan un idioma originario. “Cuando se quería conversar más acerca de la lengua originaria, los maestros decían que ese tema específico le correspondía a la profesora de quechua o al profesor de sociales” (SR, DC: Prof.). No se pudo entablar una conversación sobre las lenguas originarias. Cuando se les comentaba que se les quería entrevistar, ellos prefirieron esquivar el tema y al entrevistador. Inicialmente el tema de las lenguas y culturas originarias parecía no interesarles a los maestros. “En las primeras semanas, hay bastante recelo para que se les converse del tema de lenguas y culturas originarias” (SR, DC).

Por lo que se puede apreciar y recuperar de algunas conversaciones informales, esta negación inicial a la lengua tiene varias explicaciones, entre ellas es que “los maestros no saben cómo abordar la perspectiva intercultural y bilingüe en unidades educativas con población bilingüe y trilingüe. La profesora Marina Villarroel decía no saber nada del idioma, que se encuentra sin elementos pedagógicos para abordar la perspectiva intercultural” (IV, DC: MV). El maestro tampoco puede trabajar con otro método porque su formación profesional no consideró otros aspectos alternativos para el aula. Se aprecia una relación en la metodología de enseñanza y las actitudes de los maestros hacia la interculturalidad y el bilingüismo.

### 1.1.2. Motivos de la negación

Cuando se preguntó a algunos estudiantes sobre su conocimiento del quechua y/ o aimará, algunos respondieron “entiendo algo, pero no puedo hablar”, “algo sí, algo pero ya no se habla” (SR: Aos). Esta negación a la lengua tiene varios orígenes, algunos son sociales, económicos y culturales como veremos a continuación.

#### 1.1.2.1. Motivo social: “Hay una cultura anti quechua y anti aimará”

Una explicación que dan los maestros a la negación del idioma originario por parte de los estudiantes es la existencia de una cultura negativa en contra de estas lenguas. Los estudiantes que hablan el idioma quechua y aimará son mal vistos por sus compañeros u otros estudiantes.

Pero hay una cultura anti quechua y anti aimará y todo lo que es así de idiomas nativos, porque piensa que es discriminado si le escuchan hablar el quechua, no?. Entonces, sabiendo no hablan. Y si uno le dice al alumno, yo he tenido experiencias en diferentes lugares; sí, sabía el quechua, él me decía que no. Sin embargo, sus padres son de comunidades, qué se yo, sus abuelos. Y escucha el quechua en su comunidad, en su entorno. Pero esa es la cosa no?, que a veces los bolivianos tenemos, no sé, como vergüenza. (SR: MC<sup>36</sup>)

Como manifiesta esta maestra, la discriminación al quechua y aimará está aún vigente en muchas personas de esta sociedad. Los alumnos prefieren negar para no ser discriminados por sus compañeros y también por la sociedad, aunque los estudiantes tengan un origen quechua o aimará preferirán negarlo antes que ser discriminados.

No hay que tener miedo de hablar quechua, pero los alumnos tienen esa ideología bien oculta y no quieren ni que les digamos nada de la cultura. Debe ser la influencia capitalista, no? Que los que hablan el castellano son los buenos y lo nuestro como nos nominan indios, y por no hacerse decir indios dicen que yo no sé hablar pero saben hablar. Esa es una experiencia más o menos que tengo. (AS: WT<sup>37</sup>)

“La influencia capitalista” como dice el profesor hace referencia a las posibilidades económicas, a distribución de la sociedad de ricos y pobres. Los que tienen mayores posibilidades económicas hablan el castellano y los que tienen bajos ingresos económicos hablan el quechua. En síntesis castellano para los ricos y quechua para los pobres, para los de raza inferior; a lo que Amodio (1993) aprecia que el quechua y

---

<sup>36</sup> Directora de la unidad educativa San Rafael, ella no sabe ninguna lengua originaria y ha visto que en su trabajo era necesario aprender el quechua. Tiene más de 30 años de servicio docente.

<sup>37</sup> Director de la unidad educativa Arnoldo Schimmer, igual que la directora de San Rafael tiene más de 30 años de servicio docente.

aimará es la lengua del indio de una raza menor. No solo es económico también es de clase de social, cuando hace referencia a “los que hablan castellano son los buenos y lo nuestro [no]”. Lo económico y social está estigmatizado en la sociedad y esto se aprecia claramente en las opiniones de maestros y padres de familia.

Como manifiestan los directores de las unidades educativas Arnoldo Schwimmer y San Rafael, en muchos espacios de la sociedad se cultiva el rechazo permanente a la lengua y cultura originaria. La cultura de rechazo a las lenguas originarias se tiene desde muchos siglos atrás. No se trata solamente de la lengua, sino también es cultural. Como dice Amodio, solamente el término indio convertía al idioma en algo despreciable (1993:11).

Los padres de familia de Arnoldo Schwimmer indicaron que en muchos lugares no les dan ni la palabra “Cuando nos ven con pollera, así como así somos no nos dejan hablar” (AS: JE). Estos mismos padres de familia manifestaron sus preocupaciones por el rechazo que les hacen al verles con ropa de pobre. Indicaron que a ellos les reconocen por su forma de vestir, hablar, color de la piel y algunas veces son motivo de burla por otras personas que hablan mejor el castellano o un idioma extranjero. Don Gumercindo Fuentes, presidente de la junta escolar de Arnoldo Schwimmer, contó que “por vernos pobre ya nos tratan como a lo peor, discúlpeme pero eso es la verdad, los que se creen profesionales o están con corbata ya ni nos hablan” (AS: GF).

También los padres de familia, al igual que los maestros, ven que el manejo de lenguas también responde a posiciones económicas. Los ricos son los que hablan un buen castellano y los pobres hablan quechua<sup>38</sup>.

#### **1.1.2.2. Motivo didáctico**

Otro de los motivos que mencionan los padres es el mito que se tiene sobre la lengua originaria. Uno de los miembros de la junta escolar de San Rafael indicaba que “el quechua no puede ser utilizado para [enseñar] matemáticas, física y eso que no está bien. (...) No sé si los alumnos podrían” (SR, JE: GS). El padre de familia hace referencia a la imposibilidad de enseñar las materias en lengua originaria. Al respecto,

---

<sup>38</sup> Hay muchos trabajos sobre el tipo de lenguaje que se maneja en instituciones formales o en la vida diaria, donde la mayor parte de ese lenguaje es abstracto. Este es un tema diferente a la investigación pero creemos que es necesario aclarar en algo. “No es que el chino comprenda al ruso o el gringo al africano. Porque resulta que dentro de un mismo idioma, y hablando el mismo castellano, nuestra gente tampoco se entiende. El campesino no entiende al agrónomo, cuando éste le explica las ventajas de los abonos”. ALER. 1990. **Lenguaje popular**. Quito: Ecuador.

podemos mencionar que en Bolivia no se han desarrollado contenidos en una lengua originaria para los centros urbanos, todo responde a contenidos en castellano. Otros que piensan así son algunos alumnos “Acaso se puede enseñar [en quechua], creo que no se podría para la universidad” (4C: DG). Esta adolescente no sabe quechua, según ella no aprecia en su entorno familiar hablar el idioma originario. Quizá también por eso, ve al idioma quechua como no apto para motivos de enseñanza de los contenidos escolares. Aparentemente sería un retroceso. Otra joven en San Rafael veía al idioma quechua como un medio no adecuado para enseñar “No sé, pero el quechua es quechua, aunque sabes no puedes aprender [contenidos académicos], me parece que no se podría” (SR: DS). Esta adolescente ve al idioma originario con limitaciones para que pueda ser un medio de instrucción escolarizada y transmitir los contenidos actuales que hay.

Otro motivo de negación es lo que manifiesta el presidente de la junta escolar de San Rafael “Mire, el quechua no tiene las mismas ventajas que el castellano (...) realmente [el quechua] es necesario para los estudiantes, creo nomás que se tiene que ver en su dimensión. Que enseñen en un idioma nomás [en castellano], creo que en dos sería complicado” (SR, JE: GS).

La negación también surge porque se piensa que la lengua originaria es una dificultad en los procesos de enseñanza aprendizaje del estudiante. Otro aspecto es que no ven como positivo la enseñanza en dos lenguas en el sistema educativo. Como manifiestan los padres de familia no solamente es la lengua, también es la enseñanza en castellano y quechua es una dificultad. Las discusiones públicas sobre la enseñanza bilingüe en la sociedad comienzan a menudo con la idea de la lengua como causante de complicaciones y dificultades. Esto queda bien ilustrado en las discusiones sobre supuestos problemas cognitivos que acarrea el funcionar con dos lenguas (Baker 1997: 340).

Por los datos anteriores podemos apreciar que, algunos padres de familia y estudiantes ven a la enseñanza bilingüe en castellano y lengua originaria como algo dificultoso para los procesos educativos de los estudiantes. No se abordó sobre la enseñanza en castellano e inglés, quizá la respuesta hubiera sido diferente. Por ello afirmamos que la educación bilingüe con lengua originaria tropieza con dificultades de aceptación en el sistema educativo.

## 1.2. Aceptación de la lengua

Maestros, estudiantes y padres de familia reconocieron que hay muchos motivos por los que se puede rechazar, negar, discriminar a las lenguas originarias. Sin embargo, también hay motivos por los que se acepta el quechua y el aimará. Después de la tercera semana de investigación aproximadamente, tiempo en el que se compartió con los estudiantes y algunos maestros temas andinos en el aula y fuera de ella, la opinión de la mayoría cambió de la negación a la aceptación; sin embargo, este tema se tendría que estudiarlo.

Los padres de familia reconocen la importancia de la enseñanza del quechua y aimará en los centros educativos, pero ven que este deseo no se plasma en los hechos. La única mamá de la junta escolar de San Rafael indica que primero se debe enseñar el quechua y luego el inglés. “Discúlpeme. Ni siquiera el inglés. El quechua es una materia que deberíamos pasar particularmente. Nosotros deberíamos cultivar primero nuestro idioma, después que vengan otros” (SR, JE: ZH).

La única mujer en las juntas escolares indicó al prioridad que debe tener la enseñanza de la lengua originaria en las unidades educativas. Los varones de la junta escolar de San Rafael, más que revalorizar la cultura mediante la lengua, ven el idioma quechua como un medio más que les permitirá, a sus hijos, acceder a espacios laborales. El mismo representante de padres de familia de San Rafael menciona la importancia del idioma originario para los estudiantes. “Primero que lean y escriban bien perfectamente [en castellano], después realmente es necesario [el quechua] para los estudiantes” (SR, JE: GS). Por la opinión del padre de familia, el quechua es complemento a la formación en castellano que recibió el estudiante.

La señora es precisa cuando indica que el idioma originario es más importante que un idioma extranjero, porque también se aborda la identidad nacional de las personas y de la población en general. Para esta madre de familia el quechua se convierte en sinónimo de identidad nacional, pero no más importante que el castellano.

Para la mayoría de los entrevistados es importante saber el quechua y aimará, especialmente por motivos de coexistencia de idiomas y culturas. Los motivos por los

cuales aceptan el idioma son varios<sup>39</sup>, entre ellos está el aspecto laboral, familiar y sentimiento cultural.

### **1.2.1. Motivos laborales para aprender un idioma originario**

Los padres de familia manifiestan que en la formación de sus hijos en las unidades educativas se debe considerar a la enseñanza de la lengua originaria como una materia importante; porque en la vida profesional de ellos ha existido dificultades en el desempeño laboral por no conocer el idioma quechua. “y nosotros sufrimos cuando vamos al campo, a las provincias. No podemos nada, ni saber lo que dicen, no se entiende a veces nada”. (SR, JE: ZH). Los motivos laborales por falta de comunicación con las personas que saben quechua les dificulta desenvolverse en sus fuentes laborales.

El idioma le permite a las personas “contactarse con la gente que tiene solamente una lengua originaria. A los profesionales les permite realizar un trabajo eficiente y adecuado” (SR: ZH). Sin embargo, la educación superior no permite a los estudiantes hablar una lengua originaria. Hace más de una década las carreras no tenían la materia de quechua y ese motivo fue trágico para los profesionales. “Cuando salen de acá, del colegio, de la universidad, sufren los profesionales, los abogados, los médicos, las enfermeras, transportistas y todos (SR, JE: GS). Otro padre de familia decía:

Todos sufren, no sólo médicos. Porque no sé si usted se va a fijar en todos los anuncios, que son de solicitud de trabajo para el área rural, tiene que saber quechua. Requisito indispensable, dice saber quechua. Si usted no sabe quechua, no tiene ni opción de mandar su currículum. (SR, JE: ZH)

Estos padres de familia de San Rafael son profesionales<sup>40</sup>, el aprendizaje de una LO tendría la finalidad de ampliar en el futuro laboral de sus hijos, tendrían mayores expectativas laborales y desenvolverse en sus futuros trabajos. Según los padres de familia, pueden desenvolverse con todos los grupos étnicos de las comunidades originarias, especialmente comunicarse con las personas quechuas. Padres de familia reconocen la existencia viva del quechua, aimará y otras lenguas originarias en Bolivia.

---

<sup>39</sup> Baker presenta cuatro razones: conciencia cultural, entrenamiento cognitivo, desarrollo social y las carreras profesionales y el empleo (1997: 294- 295).

<sup>40</sup> Esta es la diferencia con los padres de familia de Arnoldo Schimmer que ninguno tiene una profesión universitaria. En IV Centenario hay pocos padres de familia profesionales, empleados de instituciones, también se dedican a actividades comerciales y agrícolas.

Una maestra de aula de IV Centenario veía importante la enseñanza del quechua para los estudiantes. “en cierta medida es importante para el trabajo. Porque en realidad es como están, reitero están en pleno desarrollo y en el futuro van a necesitar. Van a necesitar por que la sociedad está entremezclada de humanos de diferente habla” (4C:MV).

Los estudiantes reconocieron también la importancia del quechua por motivos laborales:

**Na1:** Si es que estudio doctora o algo, y me voy a un pueblito y no sé quechua, no les voy a entender qué cosa quieren, ni lo que hablan.

**Na3:** Que si soy abogada y mi cliente habla quechua yo no le puedo entender y eso es un grande problema, que puedo hacer?.

**Na4:** Es como si digamos cuando sea grande y sea trabajadora social y que no sepa quechua, va a ser difícil aprender de mayores, ahora es ideal. (4C: Aos)

Así como estos estudiantes de IV Centenario, en las otras dos unidades educativas los estudiantes tenían una opinión parecida; indicaron que el aprendizaje del quechua les puede ampliar las posibilidades laborales en una sociedad bilingüe o monolingüe originario. Un aspecto que abordan estos estudiantes, parecido a la opinión de los padres de familias, ven el idioma originario como un uso exclusivamente de la zona rural.

En el contexto boliviano, especialmente en lugares donde se encuentran proyectos de desarrollo se han requerido profesionales con conocimiento de una lengua originaria, esto es corroborado por las investigaciones de Rodríguez y Valda (1999) que hacen una propuesta para enseñar el idioma quechua en colegios de secundaria.

### **1.2.2. Motivos sociales para aprender un idioma originario**

Los estudiantes ven al quechua y aimará como lenguas y culturas que están presentes en la vida diaria de las personas. Estos jóvenes indican que los idiomas originarios son importantes para trabajar en las comunidades, pero también indican que es una razón social que obliga a los estudiantes a hablar y conocer un idioma originario. En la UE IV Centenario, la estudiante Darinka G. Gutiérrez que no tiene destrezas receptivas y productivas<sup>41</sup> del idioma quechua dijo “el quechua es importante para todo, en cualquier lugar están hablando, pero yo [no hablo], sé algunas palabritas pero

---

<sup>41</sup> Colin Baker habla de cuatro capacidades lingüísticas: Escuchar, hablar, leer y escribir (1997:31)



no entiendo nada de nada cuando los otros hablan" (4C: DG). Esta misma estudiante, al inicio de la investigación, tuvo una actitud negativa hacia las lenguas originarias (ver 1.1.1). Otros estudiantes de la UE IV Centenario también reconocieron la importancia de la lengua en espacios donde se utiliza una lengua originaria "Yo quiero aprender quechua porque cuando digamos vayamos a algún pueblo no vamos a saber su idioma y no conoceremos su cultura, qué sería" (4C: Ao).

Los estudiantes bilingües y trilingües de Villa Sebastián Pagador, donde está ubicada la unidad educativa IV Centenario, también tienen una posición económica en la sociedad, tienen sus relaciones familiares con personas que tienen la misma lengua y la mayoría son comerciantes. Estos estudiantes indican que los idiomas originarios "son para comunicarse con las personas que hablan el aimará y quechua" (AS: Ao). "Por mi casa, los del Mirador<sup>42</sup> todos hablan en aimará y es necesario" (AS: CC). Porque cuando "se comunican con nosotros y hablan en quechua lo primero que decimos es no sé hablar" (AS: AOs). La lengua de la sociedad motiva a los estudiantes a hablar una lengua originaria, porque "así se puede comunicar con las personas que nos rodean" (AS: AOs). Esto muestra que el quechua y aimará están presentes en todo momento de la vida diaria de los estudiantes trilingües. Como los estudiantes indican, no solamente los parientes cercanos hablan, sino que la sociedad utiliza permanentemente la lengua. La lengua originaria está en la comunidad, lo que es denominado como bilingüismo social o de grupo manifestado por Baker (1997: 29).

Esta concepción de bilingüismo social, aunque no en términos de Baker, es compartida en la unidad educativa IV Centenario. Jorge Luis Morales, estudiante que no sabía nada del idioma quechua indicaba "yo quiero aprender otro idioma, porque quiero sentir cómo se siente hablar otro idioma, por eso nomás quiero aprender otro idioma" (4C: JLM), refiriéndose al aprendizaje del quechua. "Este estudiante escuchó el quechua en muchos lugares, pero en la familia de este joven no se habla la lengua originaria "manifiesta que es su derecho aprender quechua para comunicarse con los que saben" (4C: DC). Este joven no ve a la lengua como problema para la enseñanza planteada por Baker (1997: 271), ve al quechua como algo que debe aprender, como un derecho.

Así como hay derechos individuales en la elección de la religión, se argumenta, debería existir el derecho a la elección de una lengua. Así como hay intentos de erradicar la discriminación basada en el color de la

---

<sup>42</sup> Mirador es la zona más alta de Villa Sebastián Pagador, en este lugar viven personas de bajos recursos económicos. A esta zona no llegaba ningún transporte público.

piel y en la religión, así las personas dentro de esta orientación argumentan que el prejuicio y la discriminación de la lengua necesitan ser erradicados en una sociedad democrática. (Baker 1997: 342)

La misma situación se percibe en San Rafael, aunque al inicio de la investigación, la mayoría los estudiantes indicaron conocer idiomas extranjeros: inglés, francés, portugués, alemán y otros. Después de la cuarta semana de investigación, cuando se había logrado la inserción en el grupo, se pudo averiguar que la mayor parte de los estudiantes tenía contactos con personas que hablaban un idioma originario. Se apreció que la minoría de los estudiantes necesitaba del quechua en algún momento. “En este curso había tres estudiantes de origen aimará, por lo que manifestaron estos jóvenes se interrelacionaban con personas de lengua aimará en algunos espacios de la ciudad de Cochabamba” (SR: DC). Habrá que estudiar las relaciones lingüísticas de estos estudiantes. Lo poco que cuentan sería ideal hacer seguimiento para recuperar exposición hacia la lengua originaria. Sin embargo, como indicaron los estudiantes, en la ciudad hay lugares y momentos donde se habla más quechua y/ o aimará.

Para los maestros, el quechua y aimará son un medio de comunicación con personas que tienen estas lenguas. No son idiomas del pasado, son del presente y la educación debe considerar esta enseñanza; sin embargo, en el Cercado no hay actividades que permitan a los maestros abordar el tema, sabiendo que muchos espacios son bilingües y trilingües<sup>43</sup> (Los Tiempos 29-8 99).

### **1.2.3. Motivos cognitivos para aprender un idioma originario**

Los maestros de espacios urbanos reconocen la existencia de estudiantes que tienen como lengua materna una lengua originaria. Ven que la enseñanza en lengua originaria de los estudiantes facilitaría aspectos de cognición.

Se ha notado que algunos alumnos son quechuas y otros aimarás, primero se aprende mejor en su propia lengua, la enseñanza. Después en el español es fácil, se adapta. Pero ponerles netamente el español, no pues como te decía, hablas pero no saben nada. Si lo hablamos en su idioma se interesa, habla. O la escritura misma qutuchasqas, yachaywasiman rina. Ellos ya escriben pero después decirles que juntos iremos a estudiar a la escuela, fácilmente se adapta. (AS: WT)

Los maestros reconocen que el aprendizaje de la lecto escritura en lengua materna quechua o aimará permitiría a los estudiantes adquirir con mayor facilidad las destrezas de la lectura y escritura en castellano.

---

<sup>43</sup> Artículo publicado en el matutino Los Tiempos hace referencia al uso del idioma originario en varios espacios de la ciudad de Cochabamba 29- 8- 99

Los padres de familia del mismo establecimiento indicaron las ventajas que tendría una educación bilingüe. “Si el alumno conoce dos lenguas, aprende más, es bien del estudiante que sabe los dos” (AS: JE).

Respecto al bilingüismo y sus ventajas, algunos autores como Baker (1997: 170) indica que el conocimientos de dos lenguas hace que se espere una relación positiva entre bilingüismo y funcionamiento cognitivo. Este autor indica que parte del bilingüismo es que la persona desarrolle las destrezas receptivas de escuchar y leer y con las destrezas productivas de hablar y escribir podría decir que tiene todas las capacidades lingüísticas (op.cit: 31).

#### **1.2.4. Motivos familiares para aprender un idioma originario**

Algunos estudiantes ven al idioma originario como el medio de comunicación con parientes cercanos. Alejandro Velásquez estudiante del colegio San Rafael indicó que “quiero aprender el quechua para hablar con mi abuelita” (SR: AV). “A la casa de este joven permanentemente llega de visita la abuela y ella se comunica con sus nietos en quechua y castellano” (SR: DC). Alejandro ve con mucho agrado que su abuela se comunique en quechua y castellano. No importa el idioma en el que la abuela se dirige a ellos, igual ellos la entienden<sup>44</sup>.

Jorge Luis Morales, alumno de la unidad educativa IV Centenario, indicó que quiere aprender el quechua “porque quiero comunicarme con mis parientes que hablan quechua (...) mi abuelita así nomás habla con otros [quechua] y yo le entiendo mucho. Mis tíos igual hablan, pero conmigo” (4C: JLM). Este estudiante vive solamente con su abuelita, ya que sus padres se encuentran permanentemente fuera de Cochabamba. Este adolescente se comunica con su abuela en castellano y ella le habla a su nieto en quechua. Los estudiantes que no hablan una lengua originaria por sentimiento familiar están aprendiendo el quechua, como el caso de Jorge Luis Morales que dice que le cuesta hablar y cada vez entiende un poco más a su abuela.

Darinka, estudiante de la unidad educativa IV Centenario, indica que necesita aprender el idioma porque “muchos hablan y no me podré entender con mi gente, cuando quiero hablar con mi abuela a veces no puedo, ves?” (4C: D). Así como Darinka, algunos estudiantes ven la importancia el idioma originario, pero como no saben el idioma, no pueden comunicarse con sus parientes cercanos.

---

<sup>44</sup> Alejandro Velásquez pasa la materia de quechua. Ver punto 4.

Los estudiantes manifiestan que hay tiempos propicios para aprender una segunda lengua. “Ahora es tiempo para aprender el quechua, cuando sea mayor va a ser más difícil” (4C: JLM). Estos estudiantes sienten que esta es la edad para aprender la lengua originaria.

Algunos estudiantes ven con preocupación que sus padres no les transmitan la lengua. Esto es más notorio en la escuela de San Rafael y IV Centenario donde los padres conocen la lengua originaria y no transmiten ese conocimiento a sus hijos, porque permanentemente se comunican en castellano. Al respecto Albó (1995 b: 80) indica que eso es otro motivo para que la nueva generación ya no conozca esta lengua. Un estudiante de la unidad educativa IV Centenario indicó.

P: ¿Qué idiomas hablan en tu casa?

N Mis papás hablan aimará y quechua, yo no sé. Y mis abuelos dice que hablaban más quechua.

P: ¿Y tú?

N Yo sólo castellano. Estoy aprendiendo aimará con mi mamá, pero muy poco.

P: ¿Te gustaría aprender más?

N Sí, sería mejor para todo, no hay quién me enseñe.

P: ¿Para qué quieres aprender?

N: Porque así puedo comunicarme con las personas, con mi cultura y no tengo vergüenza de mi cultura.

Este estudiante de IV Centenario es observado por todos sus compañeros en el momento de la entrevista y a la respuesta muchos asienten.

Algunos indican que el idioma originario ya no se aprende en casa ni en la escuela y por eso tampoco pueden conocer más de la cultura originaria (4C: DC). Algunos indican que quieren comunicarse con sus parientes de otros lugares, especialmente de las comunidades originarias, pero como no saben quechua ni aimará, obligan a sus parientes que saben sólo una lengua originaria a aprender el castellano. “Cuando vienen, les digo que aprendan castellano y mis primos de Wayllamarca ya están aprendiendo [castellano] para hablar aquí” (AS: LAC). Este hecho es más explícito en los alumnos que están en más contacto con el castellano.

#### **1.2.5. Sentimiento cultural para aprender un idioma originario**

Los padres de familia de la unidad educativa Arnoldo Schwimmer indican que en la materia de quechua también se debe enseñar la cultura. "Cuando vamos a aprender aimará y quechua, seguramente vamos a rescatar algo de nuestra identidad cultural,

algo, eso es nuestra cultura también, aimaras somos porque así también somos [vivimos] aquí" (AS, JE: V).

Como indica este miembro de la junta escolar de Arnoldo Schwimmer, la enseñanza de la lengua originaria también debería transmitir la cultura, no deberían ser excluyentes. Para la junta escolar de Arnoldo Schwimmer, el solo hecho de aprender una lengua originaria en las escuelas de la ciudad permitiría recuperar la cultura de las comunidades, los orígenes culturales de las personas. "Claro!, Porque es el idioma quechua parte de nuestra cultura, de lo que somos aimaras, quechuas guaraníes" (AS, JE: GF). No se puede hablar de lengua sin pensar en la cultura de esa lengua. Para los padres de familia, un idioma no es vacío, es parte de todo un entorno social, económico, afectivo, familiar y demás.

Los estudiantes también indican que la lengua originaria es la cultura de nuestro país. Un alumno indicaba que le "gustaría aprender quechua porque es una buena cultura que tenemos que sentirnos orgullosos de nuestra cultura, de nuestro idioma". (4C: Ao) Así como este estudiante, varios reconocen que el idioma también es cultura, que mediante la recuperación de la lengua originaria y lo que significa cada una de ellas se recupera también la cultura. Al indicar esto, los estudiantes manifiestan la importancia de sacar a la luz el quechua y el aimará que siempre se lo mantiene oculto. Hacen referencia a convertir el quechua en un nivel A, que no sea solamente un nivel B.

Como indican los estudiantes de las tres unidades educativas, "es nuestra cultura y sería bueno aprender más, porque mi abuela *q'uwa* y yo no sé nada" (4C: JLM). La medicina tradicional, formas de curación andina, es parte de la cultura, así manifiesta Díaz-Couder (1998). Aunque este estudiante no habla el quechua, pero fue curado por un curandero quechua de una enfermedad, según le contó su abuela (4C, DC: JLM). Respecto a la forma de curación andina Alejandro Velásquez, estudiante de San Rafael, indicaba que "es nuestra cultura, con eso conocemos a nuestra patria. Si no sabría quechua no podría comunicarme con personas del mismo lenguaje y con otras" (SR: AV). Este estudiante comprende en algo el quechua de la abuela, pero no tiene oportunidad de conocer más sobre el idioma porque se encuentra en otros espacios donde no se habla mucho de la lengua y la cultura quechua.

En la zona trilingüe, la estudiante Célida Coca indicó que "eso es lo que vivimos cada día y nosotros estamos ahí (...) así vemos que es nuestra cultura, ahí está en nuestra casa" (AS: DC). Esta joven habla el quechua y comprende también el aimará. Esta joven indicó que cuando se piensa en la enseñanza del idioma originario, también debe pensarse que con ello se transmitirá la cultura del idioma.

Los maestros, al igual que los padres de familia y estudiantes, ven que es importante la enseñanza del quechua a los estudiantes.

Es, es muy importante porque identifica con nuestros antepasados, con nuestra cultura y nomás llegaríamos a eso que dice la Constitución Política del Estado. Es un idioma y debería, como Bolivia tiene estos idiomas. Entonces debería nomás rescatarse y vemos nomás que estos idiomas eran ricos también. Por qué no?, es nuestra historia. (RR, AP)

Yo no es que creo, sino que debe ser como materia importante, puesto que de esa manera llevamos nosotros a practicar y conocer el verdadero origen de nuestra sociedad, por lo tanto es imprescindible que debe llevarse adelante. No debemos tener vergüenza de ser quechuas o aimaras. Ya tenemos definido lo que es nuestro verdadero origen. (SR: AC)

Estos maestros reconocen la importancia del idioma quechua porque la gente de Bolivia tiene parte de su historia en la cultura quechua, es parte de la vivencia de las personas y mediante el quechua se transmite la historia. Otro aspecto que consideran es que las lenguas originarias, especialmente los quechuas son originarios de estas tierras y tienen el derecho de reclamar la propiedad lingüística. Otro motivo que abordan los maestros es que las lenguas originarias debería abordarse en el aspecto social, donde la mayor parte de la población de Cercado habla el idioma. Al respecto, un artículo del periódico indica que “Cochabamba mantiene la tradición de hablar los idiomas de sus ancestros. La mayoría de la población sabe otro idioma además del castellano” (Los Tiempos 29- 8- 99). Por otra parte, el censo del 2001 muestra que la mitad de la población es bilingüe, las mismas se presentaron en el contexto de la investigación (ver cuadro 5).

En breve, el idioma originario, así como indican los estudiantes, padres de familia y maestros identifica a la cultura boliviana, andina, quechua y a lo que es propio de Bolivia. El idioma no sólo es motivo de identidad cultural, también es algo que está permanentemente en la sociedad.

### **1.3. Las lenguas en las tres unidades educativas**

La mayoría de los profesores, estudiantes y padres de familia tienen manejos lingüísticos diferentes, esto se aprecia también en los datos de los dos últimos censos 1992 y 2001 (INE 2002: 30). De acuerdo a estos datos, hay zonas monolingües, bilingües y trilingües en Cercado cochabambino (ver cuadro 7).

#### **1.3.1. La lengua de los directores**

El conocimiento y manejo de las lenguas de los maestros de los tres establecimientos responde a los criterios sociolingüísticos que se había considerado para realizar la investigación, el mismo que describe en los aspectos metodológicos (ver 1.2). Los

directores de los establecimientos donde se llevó a cabo la investigación indicaron ser trilingüe, monolingüe y bilingüe.

“Yo en principio mi lengua materna es aimará y cuando me vine acá empecé a hablar el quechua y completando con español. Mis hijos bueno apenas el quechua, pero yo si puedo comunicarme con los padres de familia en aimará, quechua o español”. (AS: WT)

“No lastimosamente. (...) Bueno, cuando yo he trabajado en provincia en Tarata, entonces mis alumnos eran bilingües y muchas cosas no? No entendía lastimosamente por no conocer el idioma. Lo mismo en Colcapirwa y también aquí en la ciudad bueno pues en la cancha o en las ferias. También hay en, cuando vienen algunos papás que son quechua parlantes”. (SR: MC)

“Yo entiendo quechua, lo hablo. Cuando viene algún papá con esta lengua se habla. Pero no se practica en la Unidad, todo es en castellano, los alumnos entienden algo, pero yo he crecido con el quechua.” (4C, DC: DP)

Como se podrá apreciar, el director de Arnoldo Schwimmer es trilingüe. Este profesor aprendió la lengua originaria quechua en Cochabamba, él no llegó trilingüe, según el mismo director su lengua materna es aimará y en la tierra valluna “la población me ha convertido en trilingüe, por mi casa todos hablaban quechua” (AS: WT). Al igual que este director, algunos padres de familia de la villa Sebastián Pagador, lugar donde se encuentra el colegio mencionado, aprendieron la segunda lengua originaria en Cochabamba, de esta forma se convirtieron en trilingües. “Uno de los motivos para aprender el idioma quechua era el negocio; muchos son comerciantes y para sus transacciones era importante hablar quechua” (AS: DC). Algunas personas de villa Sebastián Pagador llegaron a la ciudad conociendo solamente el aimará, por motivos comerciales aprendieron también el quechua.

Lo que se aprecia en el director y padres de familia de Arnoldo Schwimmer es la pertenencia a grupos lingüísticos y étnicos que está más allá de los espacios escolares, donde la educación es formal y las relaciones étnicas se las realiza fuera del ambiente escolar.

Aunque la directora de la unidad educativa San Rafael es monolingüe castellano, esta autoridad ve importante el aprendizaje del quechua porque la mayor parte de la población es bilingüe. Al respecto, el profesor de Sociales de este establecimiento indicó que “muchos hablan quechua, la mayoría de los profesores ya hablan en otros lugares” (SR: AC). Este maestro nos muestra que la mayor parte de la población es bilingüe, aunque en San Rafael el monolingüismo castellano es el imperante.

El director de la unidad educativa IV Centenario es bilingüe. Según esta persona, su lengua materna es quechua, pero no practica este idioma porque en su trabajo y en la

sociedad utiliza más el castellano. Otro aspecto que menciona es todavía la negación sobre el conocimiento del quechua que tienen los estudiantes de este establecimiento. Una de las profesoras de este establecimiento indicaba que “entiendo bien el idioma [quechua] aunque con mis alumnos sólo algunas veces el nivel oral, pero en tantos años de servicio docente recién se habla de enseñar el quechua” (4C: MV).

Aunque San Rafael aparece con mayor cantidad de población monolingüe existe población bilingüe invisibilizada.

### **1.3.2. La lengua de la población: Padres de familia y alumnos**

Los padres de familia de Arnoldo Schwimmer indican que sus hijos, cuando realizan actividades “en la vida diaria, fuera del colegio, ya en la casa, en el comercio. Todos somos comerciantes no. Cuando tenemos que hacernos ayudar con los hijos hablan en nuestra lengua [quechua o aimará]” (AS, JE: V). Este padre de familia reconoce que en sus actividades familiares los padres se comunican con sus hijos en lengua originaria: quechua y/ o aimará. Cuando acompañamos al estudiante Daniel Quispe, de Arnoldo Schwimmer, a su trabajo de lavado de autos, se apreció que él “habla con sus compañeros permanentemente en aimará, con otras personas en quechua, la mayoría de sus compañeros trabajo le hablan en una lengua originaria andina indistintamente, alterna sus lenguas según el caso. Con los propietarios de autos conversaba en castellano y con otros indistintamente en quechua” (AS, DC: DQ). El manejo indistinto del quechua, castellano y aimará, según la persona que conozca la lengua, ha sido internalizado por los amigos de Daniel y por los clientes que acuden a él para el lavado de autos. Las personas conocidas de Daniel Quispe saben que él habla tres idiomas y pudieron comunicarse entre ellos en cualquiera de los tres idiomas con bastante facilidad. En este espacio laboral, se puede indicar que Daniel tiene lealtad lingüística clara hacia las dos lenguas originarias.

Los idiomas originarios están fuera del ámbito escolar de Arnoldo Schwimmer. “Lo que más llama la atención es que la población ya sabe que comunicarse con Daniel en idioma originario no es motivo de inferioridad, sino algo natural” (DC: DQ). Al igual que este joven, la mayor parte de los estudiantes de Arnoldo Schwimmer están en permanente contacto con una lengua originaria.

La mayoría de los papás y los estudiantes de Arnoldo Schwimmer hablan dos idiomas originarios: quechua y aimará. Y de acuerdo a la situación y al espacio hablan en castellano. Indican que la población en general es trilingüe. Según la junta escolar la “zona es trilingüe y aparte de eso, el 80% de esta zona es aimará”. (AS, JE: GF).



Se aprecia que la mayor parte de la población escolar de la UE Arnoldo Schwimmer es trilingüe, los miembros de la junta escolar reconocen que la población adulta es trilingüe, hablan quechua, aimará y castellano. Como indica un padre de familia “en mi caso yo hablo los dos, en la escritura no lo sé. Mis papás me han enseñado a hablar pero no se la escritura. Más he aprendido el quechua aquí”. (AS, JE: V)

Tanto Daniel Quispe como algunos de sus compañeros y los padres de familia de la unidad educativa Arnoldo Schwimmer tienen razones individuales y grupales que les motiva a hablar las lenguas originarias. Pero lo que más se aprecia es la razón individual, la conciencia cultural y la identidad étnica que les permite tener lealtad lingüística hacia las lenguas originaria.

Este barrio mantiene sus lengua; al respecto, Albó indica que “todos mantienen una lealtad alta a su lengua materna – quechua o aimará- con pocos signos de pérdida en un futuro próximo” (Albó 1995 a: 11). Aunque la población tiene lealtad hacia las lenguas originarias, en el sistema educativo se practica lo contrario. Entendidos en la materia indican que “para desarrollar a partir de la escuela esta lealtad hacia lo nuestro, es necesario estimular la participación de la comunidad en las acciones educativas: las Juntas Escolares, Nucleares y Distritales” (Albó 1995 a: 41). Por lo que se aprecia Arnoldo Schwimmer tiene bastante actividad como junta escolar en la unidad educativa.

#### **1.4. A manera de resumen sobre lengua originaria**

Maestros y estudiantes inicialmente muestran una rotunda negación al conocimiento, manejo y utilidad de las lenguas originarias quechua y aimará. Los motivos para la negación, según los padres, son el permanente contacto con la cultura occidental de parte de los alumnos. Por otra parte, las lenguas originarias tienen una relación y uso desigual y están permanente en menor posición que el castellano. Esto es conocido por diglosia; donde el castellano y los idiomas extranjeros tienen mayor prestigio. Estos son algunos motivos para que los estudiantes se avergüencen de reconocer que saben y/ o conocen las lenguas originarias. Cochabamba tiene más de la mitad de su población bilingüe, cuando nos referimos a las lenguas originarias hacemos referencia a las lenguas minorizadas y subordinadas por el castellano, no a una minoría de población quechua o aimará.

El sistema educativo formal no ha permitido espacios para el fortalecimiento de la lengua originaria. Los profesores, al igual que los alumnos hacen una negación del conocimiento y utilidad del idioma originario.

Después de un proceso de inserción en las unidades educativas donde se llevó a cabo la presente investigación, tiempo que duró aproximadamente tres a cuatro semanas, los entrevistados manifestaron que los idiomas originarios son importantes en la vida diaria de las personas. No se hace referencia a la educación intercultural y bilingüe, se habla de que en las unidades educativas se deberían enseñar quechua y/ o aimará.

El hecho de acompañar a algunas personas en sus actividades laborales ha permitido conocer el manejo de las lenguas fuera de la escuela, donde los estudiantes se comunican según el contexto. En algunos padres de familia y estudiantes se aprecia que tienen una lealtad hacia las lenguas originarias y no es solamente una lealtad en ámbitos rurales como dice Albó. “La mayor lealtad a una lengua originaria suele darse en aquellos ambientes rurales donde los niveles de bilingüismo castellano son relativamente bajos” (Albó 1995 a: 21). En algunos espacios urbanos, como la comunidad educativa de Arnoldo Schwimmer, se tiene lealtad lingüística al quechua y aimará.

Los estudiantes que no saben hablar el idioma originario necesitan aprenderlo, así se comunicarían con sus parientes y con la población que tiene una lengua quechua o aimará. No les interesa mucho la escritura, tienen mayor prioridad en hablar; después de adquirir la destreza de hablar están interesados en conocer la forma escrita del idioma. Para estos jóvenes, aprender otra lengua es ampliar su bagaje lingüístico. Los estudiantes que saben el idioma originario necesitan fortalecerlo en la educación formal.

Por los datos hallados se aprecia que la unidad educativa San Rafael con mayor cantidad de monolingües castellanos es una unidad donde la mayor parte de los estudiantes no tiene contacto con personas que hablan una lengua originaria. En este establecimiento, los padres y estudiantes ven que la enseñanza del quechua tendría fines estrictamente laborales. En este establecimiento se tiene la materia de quechua que se describe en el punto 4.

En la unidad educativa IV Centenario, población con mayor cantidad de bilingües, los estudiantes viven procesos de migración y por lo tanto algunos tienen poco contacto con una lengua originaria. Los padres de familia participan en el establecimiento con fines estrictamente administrativos. Los estudiantes desean aprender idiomas originarios con motivos laborales, familiares y sociales.

Arnoldo Schwimmer es una unidad educativa donde hay mayor cantidad de trilingües. Los estudiantes fuera del establecimiento se interrelacionan en quechua y aimará.

Muchos estudiantes trabajan y en su trabajo hablan en lenguas originarias o castellano. En este establecimiento hay una lealtad hacia las lenguas y culturas originarias.

Lo que se aprecia, en general, es que antes de la lectura y escritura de las lenguas originarias es imprescindible trabajar la autoestima hacia la lengua, porque los que hablan un idioma originario tienen que callar y ocultar para no ser mal vistos en la escuela. Utilizan el quechua y el aimará solamente fuera del sistema educativo.

## **2. Sobre las culturas originarias**

Las culturas originarias no son negadas por los entrevistados y observados, así como niegan a las lenguas originarias. La cultura originaria la viven y la practican, no es motivo de negación. En los tres centros educativos: Arnoldo Schwimmer, San Rafael y IV Centenario se tiene diferentes pensamientos y prácticas respecto a la cultura originaria. Estas prácticas dependen de las situaciones culturales de la población educativa: maestros, padres de familia y estudiantes.

### **2.1. Aceptación y vivencia de las culturas originarias**

Padres de familia, estudiantes, maestros y autoridades departamentales ven a la cultura originaria como parte de la vida de las personas. Los padres de familia de la unidad educativa Arnoldo Schwimmer abordan el aspecto intercultural considerando la cultura de las comunidades originarias de Bolivia como parte de la vivencia cultural. “Somos culturalistas, cuando tiene que hacer algo de la cultura se lo hace. Yo sabía ver a mis abuelos, por lo menos su ritual de la *q'uwa* era una hora u hora y media, aunque este tiempo ya no es así, seguimos haciendo nomás ya de diferente [manera]” (AS, JE: V). Estos padres de familia de la junta escolar practican actividades culturales cotidianamente. El rito de la *q'uwa* ya no es la misma se ha ido reconfigurando en el tiempo, a lo que Spedding (1996) lo denomina mestizaje cultural. A estas prácticas culturales del padre de familia de Arnoldo Schwimmer se Díaz-Couder (1998) las denomina cultura material porque hace referencia a la ceremonia. El padre de familia también hace referencia al saber tradicional, a la institucionalidad del rito y a la práctica comunicativa que genera la actividad. A esto se conoce como niveles de la cultura (ibid).

Este padre de familia aprendió el rito desde sus abuelos en su comunidad originaria y transmite a sus hijos en espacios ciudadanos. No ve rechazo por sus hijos, solamente aprecia que participan con ellos en espacios fuera de la escuela. Este hecho también es parte de la cultura planteado por Díaz-Couder.

La comunidad educativa de Arnoldo Schwimmer realiza prácticas culturales andinas en espacios ciudadanos, donde la cultura andina no es exactamente igual como se practicaba en su comunidad de origen, donde los ritos tienen otra forma de realiza. En espacios ciudadanos asimilan algo de la cultura urbana; por ello no se puede hablar de una sola cultura sino de una multiplicidad de culturas planteadas por Rodríguez (2002: 34). Arnoldo Schwimmer se situaría en varios espacios multiculturales porque las personas sienten y viven momentos culturales en diferentes espacios. Las personas tienen varias prácticas culturales y las emplean de acuerdo a las circunstancias y necesidades económicas.

Los padres de familia de la junta escolar de la unidad educativa San Rafael no tienen contacto directo con las culturas andinas. Ellos indicaron que las personas de las comunidades rurales “son las que tienen una cultura y esa deben practicarla donde estén, nosotros ya no conocemos” (SR, JE: GS). Esa opinión es parecida al pensamiento de los estudiantes que ven a las lenguas y culturas originarias sólo para personas que viven en el área rural. Sin embargo, también manifiestan su preocupación por no conocer esta cultura- “Nosotros somos bolivianos y creo que uno tiene que saber, lastimosamente a nosotros ya no nos han enseñado y después sufrimos por no conocer” (SR, JE: ZH). Los padres de familia de esta unidad educativa por motivos profesionales y otros no han tenido contacto con experiencias de las culturas andinas. Lo que manifiestan es la poca información que tienen sobre el tema. También manifiestan que el sistema educativo no considera la cultura con la que vive cotidianamente el estudiante.

Por su parte algunos de los estudiantes, especialmente los de IV Centenario y Arnoldo Schwimmer, valoran la cultura originaria, porque la viven en su casa y en su entorno. “Estos adolescentes ven que la escuela no siempre les enseñará actividades culturales de las comunidades originarias, como el caso de la *q'uwa* que se realiza con un rito diferente para una determinada situación” (AS: DC). “En la escuela sería difícil *q'umar* porque eso se lo hace por la noche en los viernes” (4C: JLM). Así como indica este estudiante, la escuela no siempre puede ser el medio para que se encargue de la enseñanza de algunas actividades culturales.

Se puede apreciar que muchos estudiantes de Arnoldo Schwimmer y algunos de IV Centenario “viven como vivían en sus comunidades originarias, donde practicaban algunas tradiciones de sus antepasados y que eso la practican en la ciudad” (AS, DC: Aos). Daniel Quispe indica que vive igual que en su comunidad de origen en Oruro “Si

a veces vivo igual que en Oruro, aquí es un poquito diferente en el lavado [de autos] pero es casi igualito” (AS: DQ).

Respecto al tema cultural, Alejandro Velásquez, estudiante de San Rafael, indicaba que “el colegio hace muchas actividades” para que el estudiante asuma “una actitud negativa a la cultura originaria” (SR: AV). Como manifiesta este joven, parece que el sistema educativo no es el espacio donde se puede conocer más sobre los ritos de la cultura andina.

En el colegio San Rafael, algunos estudiantes no conocen nada de la vivencia de las comunidades originarias porque no tienen referentes cercanos de esas experiencias, viven otras formas de vida, alejadas de estas tradiciones y costumbres. Al respecto, la estudiante Mónica Suárez que habla el quechua en este colegio decía que “aquí no se hace lo que hacía en Independencia<sup>45</sup>, allá he aprendido sobre las almas y aquí nadie casi habla de eso, mi papá viene sólo los fines de semana y no se puede [hablar más]” (SR: MS). Esta estudiante conoce la cultura andina de su lugar de origen Independencia, lugar donde vivía. El padre de esta joven trabaja en un institución cultural “Mi papá trabaja en Ayopayamanta más de 15 años y va a seguir” (SR: MS). Como indica Mónica, en el espacio rural de Independencia aprendió muchas cosas de la cultura andina; pero ve con tristeza que en este espacio ciudadano no se habla de estos temas y se los rechaza y oculta fácilmente. Esta joven habla quechua, conoce la cultura andina. Ella manifiesta que en espacios ciudadanos escolares no se habla sobre temas culturales andinos.

Algunos estudiantes de San Rafael y IV Centenario demandan de sus familiares aprender algo sobre las culturas originarias, pero ven que sus padres y abuelos que provienen de la cultura andina quechua y aimará ya no practican y por lo tanto no les enseñan. Jhonny Daza, alumno de IV Centenario, decía “mi papá es sociólogo él conoce de eso (...) pero no nos puede enseñar, sabe mucho de eso, pero todo el día trabaja y no tiene tiempo [para enseñarnos]”. Del mismo establecimiento, Darinka Gutiérrez decía “no sé mucho eso, mi abuela debe saber, si sabe, pero nosotros ya no”. Los jóvenes ven que sus progenitores no les transmiten elementos de la cultura para que ellos puedan conocer y practicar en casa algunos aspectos de la cultura originaria. Pocos estudiantes de San Rafael y la mayoría de IV Centenario a diario se interrelacionan con personas que son de la cultura andina y algunos no ven cómo

---

<sup>45</sup> Independencia es la primera sección de la provincia Ayopaya del departamento de Cochabamba.

pueden conocer estos temas en espacios ciudadanos porque no tienen referentes para profundizar estos temas.

Los estudiantes que están en más contacto con la ciudad y con la cultura extranjera se tropiezan cada día con otra cultura que no es la originaria, no tienen otra opción que entrar en ella; en algunos casos es su única referencia, esto sucede con los estudiantes de San Rafael y algunos de IV Centenario. Los estudiantes de Arnoldo Schwimmer “se movilizan en su zona y en la cancha donde realizan algunas actividades comerciales, estos estudiantes no manejan computadora, ni conocen lugares de la ciudad como el paseo del Prado, Plaza Principal de la ciudad, puente de Quillacollo, el [puente] Pinto y otros lugares de la ciudad” (AS: DC). Estos estudiantes de Arnoldo Schwimmer aunque viven su cultura en espacios ciudadanos, son diferentes a los estudiantes de San Rafael.

Las formas de vida de estos dos grupos de estudiantes son totalmente diferentes unos de otros. Los que están en mayor contacto con la tecnología como los de San Rafael son los que inicialmente niegan y ocultan conocer el idioma originario; estos jóvenes dicen hablar un idioma extranjero (ver 1.1.1). Uno de los motivos para la alineación es planteada por Iriarte y Orsini (1995) cuando indica que muchos estudiantes pasan más tiempo viendo la televisión, donde se emite culturas ajenas en desmedro de las originarias, haciendo ver lo tradicional como algo inferior.

Los estudiantes de los tres establecimientos reconocen que la cultura que viven está en permanente recreación, que no es nada estática.

La cultura no es algo dado eternamente inmutable, sino que es parte de las condiciones de vida de cada colectividad que se encuentra en un recreación y/o transformación permanente. Por tanto, en sí misma representa la diversidad de condiciones y vivencias que existen en la humanidad. (Rodríguez 2002: 33)

Los estudiantes viven procesos de recreación permanente de sus culturas, identifican los momentos y las situación donde se puede hablar del tema. Al respecto, los padres de familia, especialmente el presidente de la junta escolar de San Rafael, ven necesario que los estudiantes conozcan también la cultura extranjera porque “en el futuro puede ser parte de la vida profesional de los hijos (SR: GS).

### **2.1.1. Identificación con las culturas originarias**

Los estudiantes reconocen que la vivencia de las comunidades es su propia cultura. En las opiniones de los alumnos de la UE IV Centenario se aprecian varias manifestaciones sobre la cultura.

Ao: Es importante la cultura de nuestras comunidades porque es nuestra cultura y la debemos respetar.

Aa: La cultura es mucho más importante porque es parte de nuestra vida cultural, es de nosotros.

Ao: Porque es parte de nuestros antepasados que hablan y practican nuestros idiomas quechua, aimará, guaraní, etc. (4C: Aos).

Estos estudiantes ven el valor de las culturas originarias como parte de una realidad que la deben vivir los estudiantes y no como una nostalgia que se debe recuperar. Los tres estudiantes ven la cultura originaria como parte de una identidad nacional. Según las palabras de estos jóvenes, la cultura que viven las comunidades originarias es la propia cultura de las personas, no sólo de ellos, sino de todos los bolivianos (AS, 4C: Aos).

Los maestros también indican ser parte de las culturas originarias. Ellos indican que “estos temas deberían aprender más los estudiantes, porque están en proceso de formación. Se debe obviamente impartir conocimientos sobre nuestras culturas para que en el futuro sean los transmisores de la cultura” (AP: RR). “Son nuestros valores que hay que introducir, hay que hacerlo resaltar. No se puede ir perdiendo poco a poco esto. Veo que en los textos no está. No hay nada para que aprendan y conozcan se debe poner” (4C: PR). Las dos maestras reconocen ser parte de la cultura andina. Como manifiesta la PR (profesora de religión) de IV Centenario, la escuela puede ser un espacio donde se puede aprender sobre la culturas originarias; aunque ella es religiosa católica, valora la religión andina. Ambas maestras ven que los estudiantes son los que tienen que aprender.

“Alejandro Velásquez, estudiante de San Rafael manifestaba ser parte de la cultura de sus padres y abuelos porque así se sentía” (SR: AV). Jhonny Daza, estudiante de IV Centenario indica “soy de la cultura boliviana, todos somos aunque no queramos” (4C: JD). Al respecto, Daniel Quispe, alumno de Arnoldo Schwimmer “reconocía desde un principio que es parte de la cultura quechua y aimará y que no tenía vergüenza por nada” (AR, DC: DQ). Aunque los estudiantes se sienten parte de la cultura, los referentes del mismo en IV Centenario y San Rafael son pocos y algunas veces débiles.

### **2.1.2. Ritos andinos originarios en espacios ciudadanos**

En las tres UE los estudiantes conocían varias prácticas propias de las comunidades originarias. Célida Coca, estudiante de Arnoldo Schwimmer, en su trabajo comercial y familiar participa de actividades rituales de agradecimiento a la Pachamama. “Cuando ayudo a mi tía en la cancha siempre *q'uwa*, ahí le ayudo a comprar los clientes y la

casa<sup>46</sup>. A veces se *q'uwa* cuando hay fiestas y cuando no" (AS: CC). Célida no solamente participa en ritos andinos en el trabajo, también participa en su familia. "Mi mamá muy poco, pero mi papá en el taller le he escuchado que tiene que *q'uwar*, algunas veces todos vamos a ver". Esta joven participa con su familia en la *q'uwa* que hacen sus parientes, no se siente relegada, ve que aprende cada vez un poco más. Pero los que más realizan esta actividad son los mayores. Por lo que manifiesta, aprendió la práctica de la *q'uwa* de sus parientes mayores, eso no se teoriza, solamente se sigue el rito. Célida va aprendiendo cada vez que realiza la *q'uwa* algo más de lo que significa el rito.

Lo que manifiesta Célida sobre la práctica de *q'uwa* en su trabajo y en el taller de su padre, sería visto como una práctica desde varios niveles culturales (Díaz- Couder 1998). Para Célida la *q'uwa* como parte de la cultura originaria está presente en espacios ciudadanos.

Al igual que Célida, algunos estudiantes de Arnoldo Schwimmer y IV Centenario indicaban que estos ritos los practicaban en su casa. La *q'uwa* está en muchas viviendas de estos estudiantes, como indicaban ellos "en mi casa *q'uwamos* todos los primeros", haciendo referencia al primer viernes de cada mes, cuando las comerciantes realizan esta práctica; otros indicaban "mi abuelita siempre *q'uwa*". (AS, 4C, SR: Aos). La *q'uwa* no solamente es familiar, también es comercial, algunos estudiantes que eran comerciantes decían "*q'uwamos* todos los primeros viernes para que nos vaya bien en la venta", ellos eran los que practicaban el agradecimiento a la Pachamama en sus puestos de trabajo.

Una manera de ver la cultura de las comunidades originarias no solamente es la participación en la *q'uwa*; la medicina tradicional también es parte de la vivencia de algunos estudiantes. Los jóvenes de Arnoldo Schwimmer indicaron que fueron curados por curanderos y no por médicos de la ciudad. "A mí me ha *p'itido*", "me han *jampirado*", "yo ya me iba a morir y una abuelita me ha curado" (AS, 4C: Aos). La medicina tradicional, que tiene raíces en las comunidades originarias, es muy conocida y practicada por las personas en espacios ciudadanos. Por lo que mencionaron los estudiantes, algunos de los curanderos son personas que también son de sus comunidades; pero, hay personas jóvenes que se dedican a esta práctica y que están

---

<sup>46</sup> "Comprar clientes y la casa" se refiere a las imágenes de personas y casa hechas de azúcar y otros productos que son parte fundamental en la *q'uwa* de los comerciantes. Se dice que cuanto exista más de estas imágenes en la *q'uwa* mayor cantidad de clientes acuden al negocio.



aprendiendo en la ciudad. Lo que es de las comunidades originarias se encuentra en la ciudad. Ya no se puede decir que lo originario está solamente en las comunidades rurales alejadas, también se encuentra en ciudad y las fronteras que la limitan no son geográficas.

La identidad es un línea fronteriza entre lo propio y lo ajeno. Los hitos de la frontera son accidentes ya no geográficos sino sociales, culturales o económicos y convenciones simbólicas asumidas como diferencias por el grupo, seleccionados de acuerdo al momento histórico, a las condiciones políticas y económicas particulares o, en otras palabras, a las condiciones de ocupación del territorio socio-cultural. (Endara 1996: 15)

Como indica Endara, en estos espacios trilingües y bilingües hay hitos de frontera culturales que se puede apreciar en algunas personas y prácticas propias, aspecto que apreciamos en el punto anterior. Esta frontera se puede apreciar en algunos estudiantes, como el caso de San Rafael, donde algunos estudiantes no tienen oportunidades para conocer estas prácticas culturales con los alumnos del mismo curso, en el mismo establecimiento. Algunos conocen la cultura andina y en el colegio tienen que mimetizar ese conocimiento, la frontera pueden ser varios aspectos: lengua, vestimenta, comunicación, practicas sociales y otros. La frontera cultural se aprecia en las personas de un curso; pero también hay fronteras barriales, donde el tipo de barrio diferencia a las personas. En la presente investigación, se diferencia la población escolar de San Rafael con Arnoldo Schwimmer. La diferencia se aprecia en actividad económica, ubicación del barrio, servicios básicos, determina también la frontera identitaria. Las prácticas culturales andinas identifican a grupos sociales. Los momentos de ritos andinos como la q'uwa y otros nos muestran que la cultura "es un campo –entendido como espacio- donde se evidencian las peculiaridades y singularidades de cada colectividad, en cuanto a visiones y significaciones del mundo, del cosmos, de las personas (humanas o no), del entorno, de lo "oculto" y de sus interrelaciones, que surgen de las condiciones y circunstancias de vida (Rodríguez 2002: 42).

La línea fronteriza que identifica la cultura abordada por Endara (1996) y los espacios que identifican a una colectividad trabajada por Rodríguez (2002) se puede apreciar en las prácticas culturales de los estudiantes de los tres establecimientos, porque viven diferentes culturas, donde identifican las fronteras de actividad cultural andina en ritos andinos específicos que se desarrollan en la vida diaria de las personas. Un estudiante de IV Centenario decía que "el que habla de esto [de la medicina tradicional] queda en vergüenza ante todos, entonces mejor estar así nomás" (AS, 4C. Ao). Por lo que manifiesta este estudiante, no se puede hablar de este tema porque se asocia con lo más bajo, pobre y muy insignificante (Harris 2000). Aunque en el

círculo escolar se calla y oculta, en sus actividades extraescolares viven y recurren a las culturas andinas sin cuestionarse.

Negar la cultura originaria en espacios escolares, quizá también ciudadano, es un mecanismo de sobrevivencia de las personas. Estas mismas personas en otros espacios más familiares como la casa, parientes cercanos, comercio y otros recrean vivencias domésticas u otras de acuerdo a las circunstancias. Las personas de la UE Arnoldo Schwimmer se han organizado en función a algunas actividades culturales de sus comunidades de origen. Este tema es visto como mecanismos originarios que permiten organizar a las personas en espacios ciudadanos (Rodríguez 2002). Por eso, no consideran al médico de la ciudad para sus enfermedades y recurren a la medicina tradicional como la *jampirada*, *p'itida* u otro tratamiento andino que ha sido recreada en espacios ciudadanos.

Si bien hay rasgos que diferencian lo “propio” que son las prácticas culturales y lo ajeno que son los rasgos adquiridos en la ciudad. Los estudiantes viven con esta experiencia permanentemente y se acomodan a la situación. Por eso, no hablan de esos temas en el espacio escolar pero lo pueden practicar.

## **2.2. Dificultades al enfoque cultural en los colegios**

Los padres de familia, maestros y estudiantes indican que se realizan algunas actividades educativas en las que se recupera la cultura. Según los padres de familia, lo que se está haciendo para recuperar las culturas originarias tiene algunas limitaciones. Los bailes originarios son parte de la identidad cultural de algunas personas de las unidades educativas Arnoldo Schwimmer y IV Centenario. Como dice Rodríguez son fenómenos interculturales que deben ser entendidos por sus formas de relación que viven en situaciones estables (cf 2002: 499). En el caso de las danzas originarias habrá que situarla en espacios ciudadanos donde se la practica y no siempre apreciar desde una visión purista.

### **2.2.1. Folklore no es lo mismo que cultura originaria**

Los padres de familia de la UE Arnoldo Schwimmer indican que se realizan varias actividades equivocadas con el pretexto de recuperar la cultura y las danzas originarias de las comunidades, pero ven con preocupación que los maestros cometan algunas equivocaciones.

Nosotros vemos cómo les hacen disfrazar a los chiquitos kullawas, morenos, pero no les dicen por qué, de quiénes eran esos disfraces, hace qué tiempo apareció?. No les dan esa identidad cultural, solamente les

dicen por salvar eso. Por eso, yo creo que ese tipo, cuando por decir, cuando mi curso nos toca bailar llamerada, debemos, yo como profesor debemos explicar a los muchachos ¿qué es la llamerada, de dónde ha nacido, cómo ha nacido, por qué bailamos llamerada? (AS, JE: GF)

Según este padre de familia<sup>47</sup> de la UE Arnoldo Schwimmer, se hace bailar a los alumnos los ritmos tradicionales, pero no se les explica los orígenes de estos bailes. Sugieren que también se les informe de qué tipo de baile se trata y los motivos por los que se utiliza un determinado disfraz. El hecho de informar los motivos por los que nació un tema es también cultivar en los estudiantes la identidad hacia la cultura originaria. Respecto al tema, Guardia (1994) indica que la música andina responde a las actividades del ciclo agrícola, donde se emplea un ritmo para diferente época. Temas similares son demandados por los padres de familia para que informen a los estudiantes.

Al respecto, los padres de familia de San Rafael<sup>48</sup> expresaron opiniones parecidas. “Cuando se desea llevar adelante labores que recuperen las danzas como parte de la recuperación cultural, deben tener una razón y un por qué, decirles a los alumnos su razón de ser” (SR: ZH). Como indica esta señora, los bailes y los temas culturales que se trabaja con los estudiantes debe ser explicados en sentido de conocer porqué bailar un ritmo originario; de esta forma, un estudiante conocería aspectos que conciernen a la música originaria. Lo que manifiestan es que la música también es identidad cultural.

Por otra parte, se debe tener claro que los bailes tradicionales como las kullawadas, llameradas, si bien identifican a los bolivianos, no representan a todos los bailes originarios de Bolivia. Hay otras danzas en las comunidades que están dejadas en el olvido. Los maestros, solamente recuperan los bailes más conocidos, los que se han folklorizado en desmedro de los originarios.

Como el caso de los bailes de las ovejitas, igual, se está perdiendo esta danza que es originaria, uno de los bailes de los pueblos antiguos que los profesores no conocen. Sí, no conocen. (AS, JE: GF).

Prefieren hacerles bailar (...) caporales y nada de ovejas. Eso no conocen también (AS, JE: V).

Estos padres de familia ven que el desconocimiento de los maestros y alumnos sobre esos ritmos hace que también se deje en el olvido. No debemos perder de vista que

---

<sup>47</sup> Este padre de familia, Gumercindo Fuentes, es presidente de la junta escolar de Arnoldo Schwimmer.

<sup>48</sup> Como indicamos anteriormente (1.2.1), estos padres de familia manifestaron desconocimiento sobre la cultura originaria.

algunos maestros son de origen andino; el mismo que ocultan, prefieren callar y seguir lo que se tiene planificado para las actividades culturales en la escuela.

Esta problemática planteada por los padres de familia como el revalorizar sólo lo folklórico se sitúa en el ámbito multicultural, donde “la coexistencia híbrida de mundos culturalmente diversos reside en su carácter de instrumento de una problemática mayor (...). El multiculturalismo, por varias vías, convive simbióticamente con la homogeneización de la cultura” ( Muñoz 2002: 37). Los bailes tradicionales y originarios se los quiere homogeneizar en los bailes folklóricos, donde no existe la música y el baile andino que responda al ciclo agrícola planteado por Guardia (1989). Un ejemplo de esta danza son los Phuqllay, originalmente se dice que es un baile de carnavales, agradecimiento a la Pachamama, se baila en un determinado tiempo. En la ciudad los Phuqllay se baila cualquier tiempo y se conoce muy poco sobre los motivos del baile.

Según lo padres de familia de Arnoldo Schwimmer, Guardia (1989) y otros, hay una diferencia entre bailes tradicionales y originarios. Los bailes tradicionales son los que están en las fiestas más conocidas, como ser caporales, morenada, diablada, tinkus, phuqllay, kullawada y otros. Los bailes originarios andinos son las actividades culturas poco conocidas y estos se practican generalmente sólo en las comunidades lejanas y en oportunidades indicadas. Estas fiestas se practican de acuerdo al ciclo agrícola y son desconocidos en la ciudad. Según Marcelo Guardia la música en el área andina vive procesos cíclicos andinos.

A cada período corresponden determinados tipos de música y determinados instrumentos. Tanto las melodías como los ritmos, géneros, afinaciones e instrumentos responden a lógicas determinadas en cada período. Cumpliendo funciones precisas que trascienden el campo estrictamente musical, se inscriben en la lógica global de cada período. (Guardia 1994:62)

Así como indica Guardia, las personas de las comunidades originarias sigue respetando la música según el ciclo agrícola. Por este hecho, para el 21 de diciembre del 2002 algunos “estudiantes de Arnoldo Schwimmer me invitaron a la celebración del solsticio que se llevaría a cabo en la zona del mirador. Según los estudiantes harían una fiesta donde harían una parrillada y estaría animada por una amplificación (AS: DC). En esta experiencia de ch’alla vemos a la música y ritos destinados a una temporada del ciclo agrícola ahora se los encuentra en un espacio ciudadano. La diferencia con el área rural es que en la ciudad la iban a festejar con amplificación. Esta actividad cultural se celebró en la ciudad, recurriendo a una amplificación, música

y parrillada que no es andina; sin embargo, tiene su importancia para la gente que la practica; no es una música andina pura<sup>49</sup>. Sobre este tema también se aprecian actividades en el solisticio de invierno, rito que se realiza en muchos lugares de la ciudad y en algunas poblaciones urbanas de la ciudad.

Las danzas andinas como el baile de las ovejitas, al que hacían referencia los padres de familia de Arnoldo Schwimmer, se las baila en una época del año, en un tiempo determinado, no se baila en cualquier tiempo y lugar, se la practica en época de sequía, por el mes de agosto, para que el zorro no se coma a las ovejas. Estos bailes son propios de las comunidades andinas y cada vez están un poco más en el olvido. Lo que manifiestan los padres es la recuperación de las danzas originarias andinas que responden al ciclo agrícola sean resignificadas en la ciudad. Esto es una muestra de la dinámica cultural planteada por Barth (1969) y la cultura como institución que es resignificada en la ciudad planteado por Díaz-Couder (1998). Al recuperar las danzas originarias andinas se está pensando en un nuevo espacio y territorio.

### **2.2.2. "Urkupiña es urcupiernas"**

Así como indican de la pérdida de algunas actividades culturales originarias, los padres de familia indican también que algunas actividades culturales que se practican en la ciudad son puramente folklóricas.

Pero jamás, más nos estamos yendo a las danzas últimas, a los caporales. Yo creo que con esto y esa es la verdad. Más, por eso siempre dicen más. Perdóneme esta expresión, Urkupiña, es urcupiernas porque más, más demuestran las piernas pues, y esa es la verdad, y así yo voy a ser bien claro. De esa manera, entonces, nuestra identidad cultural se está perdiendo más con esta Reforma Educativa, porque estamos en cosas extranjeras, con proyectos extranjeros. (AS, JE: GF)

Como indica este padre de familia, se está revalorizando más lo folklórico; asimismo afirma que las danzas folklóricas, como los caporales están siendo distorsionadas. Este aspecto visto desde la cultura relacional planteada por Barth (1969) sería visto como una reconfiguración o cambio de algunos aspectos de la cultura. Los bailes folklóricos están siendo practicados por la mayoría de las personas haciendo que las personas originarias dejen en el olvido los bailes originarios. Los grupos folklóricos revalorizan el folklore y no a fortalecen la identidad cultural de los grupos originarios.

---

<sup>49</sup> "La cultura andina fue sometida a un proceso de sincretismo, sería un error pretender afirmar que existe una música andina claramente identificable" (Guardia 1994: 60). La música en el mundo andino está en función al ciclo agrícola y estos hechos se están adquiriendo un espacio e importancia en espacios ciudadanos.

Con esos bailes se fortalece la identidad étnica mestiza, la que generalmente identifica a la población urbana. Lo que se muestra al interior y exterior del país es el folklore que se desarrolla en muchos lugares de nuestra patria (Bustamante 2001).

Estas actividades se las practica también en las unidades educativas bajo el criterio de actividades culturales que se planifica como parte del tema intercultural y bilingüe; el mismo que se define como una “autoconciencia que sustancializa y naturaliza uno o más atributos” (Sagárnaga 1998: 23).

Padres de familia, en términos de Sagárnaga, ven a la música autóctona como un atributo propio de las personas. Pero como dirían los miembros de la junta escolar de Arnoldo Schwimmer, no se revaloriza lo autóctono, sólo se recrea la música folklórica. En la visión de los padres, recuperar los bailes autóctonos puede recuperar lo que se obvia y/ o lo que no se conoce de las culturas originarias.

Algunos estudiantes de los tres establecimientos prefieren una música folklórica o una extranjera. Algunos estudiantes de San Rafael en un diagnóstico sobre el tipo de música y/ o baile que les gustaba, primeramente indicaron músicas rockeras. Mientras se pasaba la clase de quechua, se observó a un estudiante que tenía el pelo pintado y escuchaba música de un dismac. Cuando se le preguntó qué música escuchaba indicó que era rock y punk. Entonces se le pidió que anotara los grupos que componían estas canciones y el joven empezó a mencionar en inglés y se le pidió que anotara y esto escribió “CREED, BLINK W, MEST, OFRODRING, SUN4I, 2 MINUTOS, WEEZER”. Mientras cuentan de la música en inglés, se les preguntó ssi escuchaban musica nacional y os estudiantes respondieron que “en inglés es más suave, una música en inglés es onda, el estudiante empezó a nombrar autores con nombres en inglés” (SR, DC). Respecto a este tema un autor indica:

En nuestro medio he constatado, más de una vez, que hay una tendencia en los jóvenes a sobrevalorar la música extranjera o aquella que se considera universal. Sin embargo, al llegar a la edad adulta, ellos mismos retoman la música ancestral porque les es más significativa. (Sagárnaga 1998: 68)

Después de la música en inglés, los estudiantes de San Rafael comentaron que les gustaba los caporales “porque se ve chala”, haciendo referencia a las piernas. Esta danza alguna vez la bailan “en el colegio porque hay un festival cultural dos veces al año y todos tenemos que participar y si no igual tenemos [que participar]” (SR: AV). Como indica este estudiante, Alejandro Velásquez, se sienten obligados a bailar de originario. Según el menciona, sería más propio que bailen una música rock y punk. Un aspecto a considerar es que los bailes folklóricos también son parte de la cultura

nacional. Aunque los padres indiquen un aspecto negativo, el bailar es también parte de la identidad nacional.

“En unas semanas más en el colegio San Rafael se recordaría el día del colegio, para ello se preparaba un baile típico. Todos se sentían obligados a bailar, preferían otra música, pero como es por nota, todos tienen que bailar una música nacional” (SR, DC). Por lo que se aprecia en el estudiantes, los bailes que no son tradicionales no son bien acogidos por los estudiantes. Los estudiantes cumplen por obligación el festival folklórico y no lo hacen por motivación o recuperación de la cultura. Por otra parte, Alejandro Velásquez de San Rafael indicó que el colegio “muy poco nos permite recuperar lo que es de Bolivia, siempre nos hablan del desarrollo de los grandes países, su fábricas”. Este último aspecto considerado por los estudiantes es la falta de promoción de las músicas originarias, solamente se baila lo folklórico.

Como se pudo apreciar en San Rafael “la juventud se aliena en gran medida a través de la música. No sólo sucede eso con la juventud actual” (Sagárnaga 1998: 68), también las personas mayores prefieren callar y ocultar; por este motivo, muchas personas de la ciudad prefieren otra música y no la originaria. En otros términos se conoce como crisis de identidad, porque en algunos momentos reconocen la importancia de la cultura originaria, pero también prefieren la música y los bailes folklóricos.

Una persona puede adoptar una identidad diferente por motivos diversos, y sentirse satisfecha. Pero si ello no sucede, es decir, si queda insatisfecha con el cambio porque algo le molesta; tampoco es capaz de retornar a su primigenia identidad, esa persona está en una crisis de identidad. (Sagárnaga 1998: 87)

Algunos estudiantes de San Rafael adoptan una identidad diferente en el colegio, donde comparten lo que les dicen sus compañeros, en su casa, con otros compañeros viven otra identidad.

### **2.2.3. Las leyes a favor de las culturas originarias**

Según los padres de familia, el tema del enfoque de las culturas originarias en el sistema educativo nacional es más abordado desde la promulgación de la Ley 1565 de Reforma Educativa. Desde entonces, la educación se identifica con las culturas del país.

Mire el primer, lo que la Reforma Educativa ha sido, el identificarnos culturalmente, gracias a eso todos quieren hacer trabajos culturales. Eso uno de los objetivos de la Reforma Educativa ¿si o no? Pero en este momento la Reforma Educativa más está preocupado en hacer constructivismo. (AS, JE: GF)

Como indica este padre de familia, la ley de Reforma Educativa ha logrado que se trabajen actividades culturales. Por este motivo muchas instituciones educativas han promovido actividades culturales<sup>50</sup>. Hay reconocimiento del padre de familia de la promoción cultural propuesta por la Reforma Educativa. Sin embargo, también se aprecia que el mayor trabajo es el enfoque constructivista, donde se plantea trabajar con los saberes previos de los estudiantes.

Sobre el tema, la Ley de Reforma Educativa, artículo 1, punto 4 y 5, indica que la educación “asume la heterogeneidad sociocultural del país”, de esta forma “respondiendo funcionalmente a las exigencias vitales del país en sus diversas regiones geográfico culturales, buscando la integración y la solidaridad de sus pobladores” (MECyD 1999: 10). Si se aplicaría este mandato, tendría que responder a las demandas de los padres de familia de la UE Arnoldo Schwimmer; sin embargo, la misma ley no da herramientas al tercer ciclo de primaria para abordar el tema intercultural.

Por lo manifestado por el padre de familia y lo que se hace aplicando la ley se aprecia bastantes fricciones, donde hay una “lucha de diferencias, en una franca oposición a perspectivas homogeneizantes de la cultura citadina, de la nación boliviana, las cuales se pueden viabilizar reactivamente desde el campo educativo como programas de asimilación, de castellanización, bilingües biculturales, tendientes a incorporar a los indígenas a la “sociedad mayor”, cerrando la posibilidad de la diferencia” (De la Zerda 2002: 16).

Aunque la cultura de las comunidades originarias no tiene espacio en las unidades educativas, donde se fomenta más la cultura extranjera, también se realizan algunas actividades sobre la recuperación de la cultura. Confirmando la visión de los padres de familia sobre la Ley de Reforma Educativa, los maestros indican que en los centros educativos se han realizado varias actividades culturales.

Cuando hemos hecho la feria de Cochabamba, para el aniversario de Cochabamba, hemos hecho la mañana valluna. Entonces nuestro objetivo era que los alumnos conozcan Cochabamba, no solamente el Cercado, sino también las provincias. Pero las provincias, no?, su comidita y todo incluyen sus comidas, sus tradiciones pero también incluye sus costumbres. Los chicos han ido a investigar, a involucrarse en las provincias. Ahí han debido tener que hablar quechua, seguramente. ¿Cómo han hecho la investigación en las comunidades, en las provincias? Pero a nivel de aula, no, no se lleva. (SR: MC)

---

<sup>50</sup> El tema Identificación con las culturas originarias se abordó en el punto 2.1.1.



Se tocan distintos tópicos de las culturas de las comunidades como puede ser el folklore, las comidas, costumbres en el festival cultural que hacemos. Estas cuestiones se tocan evidentemente, pero se las toca en castellano, no? Como le decía, insertar toda esa cuestión con términos quechuas, conversaciones sobre lo que es. (4C: RQ)

Dando importancia, digamos, a todas las culturas que tiene Bolivia, nuestras costumbres. Hace rato me llamaba el profesor, para decir de Todos los Santos, por decir el *mast'aku*<sup>51</sup>, es bonito, no?, destacar eso. Es como un festival. Van a traer mañana, si, mañana ya van a traer sus t'anta wawas, cada alumno va a hacer porque t'anta wawas está en el módulo. (AS: WT)

Un aspecto que abordan los tres maestros de los tres establecimientos educativos es que, desde la promulgación de la Reforma Educativa, se han oficializado y expandido varias actividades culturales, las mismas que se realizan en cada fiesta.

Estas actividades culturales como después observan las autoridades departamentales (ver 3), se las practica solamente en una oportunidad conocida como el festival cultural. Los alumnos se preparan para el festival y no practican más la actividad en ambientes escolares, se preparan para un evento. Según los padres de familia (ver 1.2) puede ser una forma para conocer la cultura de las comunidades que están en proceso de pérdida en espacios ciudadanos.

El tema que abordaron en la unidad educativa Arnoldo Schwimmer sobre la fiesta de Todos Santos, se ve necesario analizarlo desde el espacio ciudadano donde se practica y se desarrolla con los cambios permanentes. "Nno se mantienen puras y aisladas del conjunto de otras culturas existentes en el país. Durante siglos soportaron agresiones culturales a través de los intentos homogeneizadores de la colonia" (Rodríguez 2002: 44). La fiesta de Todos Santos se tendría que situar en tiempos y espacios de hoy, ya no hay cultura andina pura, todo está entremezclado en espacios ciudadanos. Las personas han recreado actividades rituales de Todos Santos a este tiempo.

### **2.3. A manera de resumen sobre las culturas originarias**

Los estudiantes entrevistados de las tres unidades educativas ven importante la recuperación y fortalecimiento de las culturas originarias de nuestro país, especialmente del quechua y aimará. La práctica cultural de padres de familia y estudiantes varía de un establecimiento a otro.

---

<sup>51</sup> El *mast'aku* es propio de la celebración de la fiesta de Todos Santos. En estas fechas se espera a los difuntos. Se prepara una mesa donde se acomoda varias masitas, comidas y otros alimentos que gustaba en vida al difunto. Delante la mesa donde están estos productos se reza por el difunto o por las almas a cambio de masas, comida y bebida.

En la unidad educativa Arnoldo Schwimmer, padres de familia, estudiantes y algunos maestros practican, viven y aprenden la cultura de su comunidad rural y urbana permanentemente. La mayor parte de los padres de familia y en menor cantidad sus hijos son migrantes de comunidades rurales del altiplano. Estas personas en sus casas y comunidad practican ritos culturales andinos. La medicina tradicional es parte de la vivencia de la mayor parte de las personas.

Sólo algunos estudiantes de la unidad educativa IV Centenario participan de las prácticas culturales andinas; la mayoría tiene oportunidad de apreciar estas actividades, pero no tiene referentes para conocer más sobre estos temas. Estos estudiantes sienten ser parte de las culturas originarias, pero no tienen referentes cercanos para conocer más sobre el tema. La mayor parte de padres de familia de este establecimiento está en menor contacto con sus hijos por la permanente migración.

Padres de familia y estudiantes de San Rafael ya no conocen los motivos por los que se practica la *q'uwa*, saben que se realiza en algunos lugares, pero los contactos que tienen sobre estos temas son muy pocos. Algunos estudiantes piensan que ya está desapareciendo y que estos temas son del pasado.

Muchos padres de familia y estudiantes practican ritos tradicionales andinos, otros han sido tratados con la medicina tradicional. Estas prácticas comunales en espacios ciudadanos hacen pensar en una actividad cultural compleja que se debe “reconocer más dinámica, más diversificada, más interactiva, lo que nos hace entender y ver nuestro contexto de una manera diferente, en el sentido de que no somos sociedades homogéneas, ni estáticas, ni ahistóricas, nos caracteriza, precisamente la diversidad” (Ruiz 2002: 120). En estos espacios se ve la diversidad que se vive de acuerdo a cada circunstancia.

Padres de familia de San Rafael y Arnoldo Schwimmer piden recuperar la cultura. La diferencia es que los de San Rafael no tienen elementos cercanos sobre las prácticas culturales de las comunidades originarias. Los de Arnoldo Schwimmer en su mayoría son migrantes y conocen de cerca la cultura originaria. La migración se aprecia en Arnoldo Schwimmer y IV Centenario; los primeros han inmigrado del interior del país. Los segundos han migrado también al exterior del país. La migración no aleja a las personas de sus rasgos culturales, como diría Sagárnaga (1998: 22) existen rasgos comunes para trabajar el tema de la cultura que identifica a las personas en el lugar donde se encuentren, como el ayllu, los ritos y otros.

En los tres establecimientos se realizan algunas actividades culturales. Según los padres de familia, estas practicas no ayudan a recuperar la cultura originaria, porque generalmente son folklóricas. Los padres de familia ven con preocupación cómo se folkloriza los bailes tradicionales en desmedro de los bailes originarios andinos. Ver este tema en espacios ciudadanos implica un estudio pormenorizado, donde se aprecie el rol del baile originario en espacios ciudadanos.

En los tres centros educativos, especialmente en Arnoldo Schwimmer y IV Centenario, las personas viven varias prácticas culturales. Esto se liga con la vivencia de las personas, en ese proceso de cambio y adaptación que viven. “La cultura no es algo dado eternamente inmutable, sino que es parte de las condiciones de vida de cada colectividad que se encuentra en una re-creación y/o transformación permanente” (Rodríguez 1996: 33). Por ello, cuando se desee trabajar cultura originaria en ámbitos escolares, será necesario pensar qué tipo de cultura se debería considerar en los círculos escolares, considerando lo folklórico y lo originario de las comunidades.

### **3. Políticas educativas departamentales**

La Reforma Educativa hasta la gestión 2002 avanzaba gradualmente y se encontraba en el 7mo curso de primaria, no había llegado al nivel secundario. Sin embargo, en el tercer ciclo de primaria y a nivel secundario se han llevado adelante muchas experiencias bilingües e interculturales. Las autoridades educativas departamentales tienen una visión y una práctica sobre la educación intercultural bilingüe.

#### **3.1. Las ferias interculturales**

Para el Director Departamental de Desarrollo Social (DDDS), Lic. Greby Rioja, máxima autoridad educativa de Cochabamba, el tema intercultural y bilingüe no se logra alcanzar en los términos que plantea la Ley de Reforma Educativa. “La perspectiva intercultural no está en las escuelas de la ciudad, que todo está en el área rural y de ahí solamente en algunas provincias. No es ni para toda el área rural” (DDDS: GR). Existe una crítica a la política educativa por estar enmarcada solamente en algunos lugares del área rural.

Sobre todo las ferias interculturales que se hacen en las provincias son muy bonitas y muy lindos trabajos. Se demuestra mucha creatividad de los niños. Personalmente, no creo que demuestre una vida intercultural, por una simple razón, porque los estudiantes se preparan para una feria y no para vivir momentos interculturales. Por otra parte es impuesto por los técnicos que llevan adelante. (DDDS: GR)

Respecto a este tema, será necesario recordar lo que dijeron los maestros de los tres establecimientos educativos, se preparan eventos culturales en una fecha determinada (ver hallazgos 2.2).

Según los padres de familia (punto 2.2.1) y como dijo el director departamental de desarrollo social, estas actividades están enmarcadas exclusivamente en pocas prácticas que se realizan en algunos colegios particulares y fiscales. Estas prácticas están enmarcadas en el folklor y en cumplir una actividad académica.

No creo que sean interculturales. Lo que pretenden es rescatar algunos espacios culturales, como es el caso del Alemán Santa María<sup>52</sup>, por ejemplo, hace poco hizo su feria cultural, donde prepararon su feria cultural, aprovechando la festividad de Todos Santos, prepararon sus mesas, sus mast'akus. Bueno, era interesante ver a los niños, que pertenecen a una clase social, que han olvidado este tipo de prácticas culturales, de pronto rezando. A los extranjeros también que están en esa unidad Educativa rezando por sus t'antawawas. Es interesante. Ahora también cabe rescatar en esto, los principales activistas en esto eran los niños y no así los de ciclo medio, los más reacios a esto, no?. Son pedacitos que intentan rescatar, pero son bastante aislados, no? (DDDS: GR)

Como indicaba Greby Rioja, algunos colegios particulares recuperan prácticas culturales andinas. Según esta autoridad educativa, las actividades que relacionan a las culturas originarias se realiza más con el ciclo primario. Los niños de primaria son los que más participan en estos eventos motivados por los directivos y maestros de los colegios. En cambio, los estudiantes de secundaria son los que observan las actividades que realizan los niños de primaria, sin involucrarse en esas tareas culturales. Esta forma de observar de los alumnos de secundaria es una preocupación que también mencionaron los padres de familia, aspecto que se desarrolló anteriormente (2.2.2).

La dirección departamental de desarrollo social ve con preocupación que estas tareas conocidas como culturales no siempre recuperan la cultura originaria en todo su sentido, pero sí es una forma de recuperarla.

Yo creo que es un intento. Porque sencillamente todos estos jóvenes nunca podrían conocer esa parte de nuestras tradiciones, por el sector social al que pertenecen. Entonces, de repente no puedes recuperar la cultura con una actividad de ese tipo, pero es un intento y es un intento válido, desde mi punto de vista. Porque no solamente es algo que se les entrena para ir ese día a rezar y listo, sino que es un proceso que dura un tiempo antes, donde se les enseña desde las oraciones, desde los rezos, hasta el significado de

---

<sup>52</sup> Alemán Santa María es una unidad educativa particular de mucho prestigio. Se puede ubicar a este establecimiento en un colegio de primera categoría, entre los particulares.

éstos, el significado de las t'antawawas, de escalera, en fin. Yo considero que son intentos aislados, pero válidos. (DDDS: GR)

Estos intentos de recuperación de la cultura son válidos porque esta actividad para algunos estudiantes de los colegios públicos puede ser un hecho que sucede en la vida diaria. Como mencionaron padres de familia y estudiantes desarrollados anteriormente (2.1.1), los estudiantes podrían visitar las prácticas que todavía se realizan en algunos lugares.

No todo se ve desde un lente negativo, estas prácticas culturales pueden ser el inicio para recuperar lo que se va perdiendo día a día. Como indica esta autoridad, algunos colegios particulares conocerán esta cultura, pero será difícil que la practiquen en su vida.

Porque van a conocer. No creo que lleguen a usar porque yo creo que van a olvidarse. La globalización, la aculturación es más fuerte. Yo creo que van a rechazar esto, la gran mayoría, no sé si todos. Pero de repente hay algunos que sigan. Definitivamente, de este tipo de colegios, yo tengo mis dudas de que un día lleguen a usar, porque les va servir a ellos como experiencia y como conocimiento, pero nunca como una práctica cultural verdadera (GR).

La mayoría de los estudiantes, de estas unidades educativas privadas, no tienen conocimiento de la existencia de estas prácticas culturales, dice que la consideran como si fuera del pasado y no de un presente. Lo que conocerán será sólo de conocimiento y no de vida. Por lo que se pudo apreciar en las unidades educativas IV Centenario y Arnoldo Schwimmer, la fiesta de Todos Santos, cuando se recuerda a los difuntos, se la realiza también en espacios ciudadanos, no es solamente un hecho de las culturas pasadas, es una práctica que se encuentra en el presente. En ese contexto, habría que repensar el llevar adelante algunas actividades culturales porque parece ser un signo de recuperación cultural, aunque el director departamental de desarrollo social indique que es una práctica temporal.

El mismo criterio se puede emplear para los colegios públicos, donde se realizan actividades con el criterio de que se recupera la cultura. Como indicaba esta autoridad, la mayoría de los eventos son solamente preparados para una oportunidad, no como una forma de vida, donde los alumnos están lejos de vivir los temas de la cultura originaria como un tema transversal. Por ello habrá que pensar en otras actividades que permitan recuperar no solamente la cultura sino también la lengua originaria.

### 3.2. De primera, segunda y tercera categoría

El director departamental de desarrollo social indica que las unidades educativas públicas para llevar adelante la EIB tropiezan con varias dificultades, una de ellas es la diferencia por categorías que existe en las unidades educativas. La autoridad educativa departamental indica que todas las unidades educativas públicas tienen diferentes categorías. Por lo que manifestó esta autoridad y por lo que se pudo apreciar en la investigación, hay unidades educativas de primera categoría, estas generalmente tienen una infraestructura nueva, ambientes amplios, algunos laboratorios, biblioteca, canchas deportivas amplias. Generalmente no tienen carencia en cuanto a infraestructura. El personal docente está considerado entre los mejores profesionales del magisterio. Estas unidades educativas generalmente se encuentran ubicadas en la zona central del Cercado y en lugares residenciales. Hay bastante transporte público y servicios básicos. A estos colegios ingresan estudiantes cuyos familiares están de generación en generación en el mismo establecimiento. La administración de estas unidades educativas corresponde a Cercado I. La diferencia planteada por esta autoridad es clara:

Es imposible pensar en la heterogeneidad de los colegios cuando existen [unidades educativas] fiscales públicas de primera, segunda y tercera categoría, donde también se marcan las clases sociales de las personas. Se convierten en instituciones familiares, la mayoría de las veces identifica la profesión, como el caso del [colegio] Sucre, Bolívar, el Zamudio y [otros].  
(DDDS: GR)

Las diferencias de las unidades educativas públicas no son reconocidas oficialmente. Las de segunda categoría generalmente tienen infraestructura pequeña, donde los ambientes no abastecen para todas las actividades planificadas en la unidad educativa. No cuentan con todos los ambientes, generalmente faltan algunas aulas. En general, la infraestructura no satisface las necesidades de la población escolar. Tienen algún equipamiento, puede ser algún laboratorio. En estos establecimientos educativos faltan 1 ó 2 maestros. Los maestros que prestan servicios docente lo hacen por muchos años de servicio. Estas unidades educativas se encuentran ubicadas entre los barrios marginales y la zona central. Son zonas donde existe transporte público para llegar con facilidad a la unidad educativa. Los estudiantes de estos establecimientos son hijos de migrantes de primera y segunda generación que acuden de varios lugares de la ciudad, especialmente de las periferias.

Las unidades educativas de tercera categoría son establecimientos que carecen de infraestructura en general. No existen aulas para todos los cursos. Algunos cursos se encuentran rotando de aula en aula, aprovechando que algunos alumnos están en

clase de educación física fuera del curso, los alumnos no tienen lugar fijo durante un semestre o todo el año. Otros alumnos pasan clases en aulas con pocos asientos. No tienen canchas deportivas equipadas. A estos establecimientos les falta por lo menos el 30% de maestros. Para completar la falta de maestros, los padres de familia cubren algunos items. A estos centros educativos asiste la mayoría de los migrantes en primera generación y que se comunican en su lengua originaria.

A esta clasificación corresponden las unidades educativas donde se realizó la presente investigación. San Rafael estaría acercándose a ubicarse en la primera categoría porque cuenta con infraestructura, equipamiento de laboratorios, maestros de primera<sup>53</sup> y está ubicado en una zona central. Este establecimiento está en convenio con Fe y Alegría. Solamente pocos colegios de convenio se encuentran en la zona central. La mayor parte se encuentra en la zona Sud del departamento. Está administrada por la dirección distrital de Cercado I.

En San Rafael, la mayor parte de la población educativa es monolingüe castellano, muchos de los estudiantes han nacido en la ciudad, conocen poco o nada de las culturas originarias. Los pocos estudiantes que conocen un idioma originario no tienen espacio para comunicarse en ese idioma, solamente se comunican en castellano. Los padres de familia representados por la junta escolar, asisten al establecimiento para coordinar actividades administrativas con la dirección del establecimiento. No se aprecia trabajos de equipo como en Arnoldo Schwimmer. La mayor parte de padres de familia y estudiantes están sumidos en actividades individuales e individualistas. Por motivos laborales de los padres de familia, algunos estudiantes no tienen mucho contacto con sus padres durante semanas.

La unidad educativa IV Centenario estaría ubicada en la categoría segunda, porque "A este establecimiento le falta el muro perimetral, los cursos de la parte trasera del establecimiento no cuentan con puertas, para que los alumnos no se distraigan, dentro el curso, cerca de la puerta se encuentra un estante" (4C: DC). Las actividades del director y los padres de familia están relacionadas a coadyuvar los trámites para que se realice la construcción del muro perimetral trasero, la construcción de aulas nuevas y amplias, cancha deportiva y laboratorio. Lo que pretenden con esas actividades es que el establecimiento ascienda a la categoría de primera. Está administrada por la dirección distrital de Cercado II.

---

<sup>53</sup> Maestros normalistas que han complementado su formación con alguna licenciatura o tienen otra especialidad. La mayoría de estos maestros también trabajan en colegios particulares.

La unidad educativa IV Centenario tiene una mayor cantidad de población bilingüe, los estudiantes según los grados de competencia planteado por Gleich (1987:36) son bilingües incipientes, ya que entienden apenas la lengua originaria y no son capaces de hablar. Otra característica de este establecimiento es la migración que han vivido padres de familia y estudiantes al exterior del país. La junta escolar al igual que en San Rafael se dedica en coordinar actividades administrativas con la dirección del establecimiento; en tiempos de la investigación gestionaban la construcción de aulas nuevas y el muro perimetral del establecimiento.

Arnoldo Schwimmer sería una unidad educativa de tercera categoría. Según los padres de familia, “las aulas antiguas en su totalidad han sido construidas por las organizaciones barriales, el sindicato siempre ha buscado que los niños estudien en la escuela” (AS, DC: GF). Muchos items son cubiertos por los padres de familia. Cada día un miembro de la junta escolar está presente en el establecimiento. Los padres de familia coordinan las actividades escolares con los maestros. Este establecimiento está administrado por la dirección distrital de Cercado II.

Arnoldo Schwimmer tiene una población trilingüe aimará, quechua y castellano; la mayor parte de las personas tienen contactos con sus comunidades de origen. En este establecimiento se realizan trabajos comunitarios para el mejoramiento escolar. Un miembro de la junta escolar cada día está presente en el establecimiento. Estas actividades comunales responden a las estructuras andinas como el ayllu, al manejo y control de la tierra y el territorio. Estos aspectos han sido resignificados en la ciudad, por ello se puede indicar que estos trabajos son también una forma de control del territorio. Los trabajos comunitarios de Villa Sebastián Pagador muestran que entre sus miembros existe una forma de control de la cultura originaria; por otra parte, la zona es identificada por otros y por los mismo habitantes como la zona orureña, donde se habla aimará y quechua y son migrantes del departamento de Oruro, La Paz y varios lugares de Bolivia. A este establecimiento educativo se lo considera como a una unidad de tercera categoría porque no cuenta con items para todas las materias, el gobierno departamental y nacional no ha logrado construir aulas. Los padres de familia se encargan de que la escuela funcione. Estos hechos se convierten en una forma de control del territorio, porque los padres trabajan en equipo y convierten a la escuela en un espacio territorial de las personas de villa Sebastián Pagador.

Al apreciar la diferencia en las tres unidades educativas, como decían Greby Rioja y algunos padres familia, no se puede pensar en una educación igualitaria para los



estudiantes de Cercado porque existen unidades educativas con diferencias en tratamiento que reciben de parte de las autoridades departamentales.

Igual que en las unidades educativas públicas, también en los particulares se aprecia la diferencia de clases sociales y categorías de los establecimientos, Rioja indicaba.

“Yo creo que todavía hasta el día de hoy, hay nomás diferencia de los colegios en cuanto a la clase social. Hay colegios tipo A, tipo B, tipo C particulares y fiscales. Entonces hay colegios tradicionales, que fácilmente no te reciben, incluso teniendo plata. Por qué, es como la compra de animales, hay que ver el pedigrí, hay que ver la clase social a la que pertenecen”. (GR)

Esta diferenciación en los centros educativos marca también el conocimiento y vivencia de las lenguas y culturas originarias. En el de tipo A o de primera, donde se ubicaría San Rafael, los estudiantes no tienen contacto con la cultura andina, la mayoría tiene solamente la vivencia occidental, prefieren música extranjera y muy poco lo originario. En el que sería de tipo B o de segunda es el IV Centenario, donde hay más bilingües; muchos de estos estudiantes y sus familias han vivido procesos de migración al exterior del país; los estudiantes y padres de familia tienen poco contacto con las lenguas y culturas originarias. En tercera categoría podría estar Arnoldo Schwimmer, los estudiantes, padres de familia en su trabajo y en su casa se comunican en una lengua originaria y practican la cultura de sus comunidades de origen.

No se puede decir que estos rasgos sean definitivos, se debe considerar estos aspectos en términos de una sociedad en construcción donde la multiculturalidad o interculturalidad toma matices diferentes (cf Muñoz 2002: 122). La diferencia entre los colegios fiscales y particulares, tanto de primera, segunda y tercera se aprecia como “relaciones asimétricas de poder en nuestras sociedades”, equilibrando las condiciones socioeconómicas se puede pensar en un “diálogo respetuoso y equilibrado entre dos culturas” (ibid). Las actividades culturales que se realizan en las unidades educativas, también muestran diferencias asimétricas de poder.

En el cuadro siguiente veremos en resumen algunas características de infraestructura y participación de la junta escolar en la unidad educativa.

**Cuadro 24: Características de las unidades educativas**

<i>Tipo</i>	<i>Unidad educativa</i>	<i>Lengua y cultura originaria</i>	<i>Infraestructura</i>	<i>Junta escolar</i>
Primera	San Rafael	Mayoría monolingües castellanos, pocos bilingües.	Construida con el apoyo de la iglesia.	Sólo asisten en casos de emergencia. En tiempos de la inscripción.
Segunda	IV Centenario	Mayoría bilingües quechuas y unos cuantos aimarás.	Algunos ambientes en proceso de construcción por la alcaldía.	Apoya al director sólo en trámites administrativos. Como la construcción de aulas.
Tercera	Arnoldo Schwimmer	Todos bilingües con quechua o aimará. La mayoría son trilingües.	La mayor parte la construyó la fundación A. Schwimmer.	Está permanentemente en procesos de planificación de los contenidos y de la parte administrativa de la unidad educativa.

Fuente: Elaboración propia en base a datos de las unidades educativas.

### **3.2.1. Algunas limitaciones en la política de Reforma Educativa**

Se aprecia algunas limitaciones a la Reforma Educativa boliviana. Según manifestó la máxima autoridad educativa departamental, los establecimientos educativos son lugares “donde se fabrica status social” (DDDS: GR). Los estudiantes en su formación escolarizada internalizan sus aspiraciones profesionales. Al respecto, un padre de familia de la unidad educativa Arnoldo Schwimmer indicó que si se hiciera una encuesta sobre expectativas y posibilidades profesionales, “se podría encontrar que en los colegios fiscales como estos [de tercera], muchos serán comerciantes, la mayoría de los varones serán técnicos (...) y algunos van aspirar a ser maestros” (AS, JE: GF). Los estudiantes, según el colegio al que corresponden, ya tienen definido en algo la profesión a la que desean acceder.

Hay otros aspectos que marcan la diferencia entre las unidades educativas de primera, segunda y tercera categoría, uno de ellos son los materiales que proporciona la Reforma Educativa. Rosalía Ramírez, asesora pedagógica de la unidad educativa Arnoldo Schwimmer indicó “ha llegado poco material, no alcanza para todos, a otros colegios les han dado toditos los módulos educativos, en este colegio falta muchos [módulos educativos] para los estudiantes y cuando tiene que trabajar la maestra siempre tiene problemas” (AP: RR).

El problema de la falta de material no es el único, también es la formación de los docentes. Como indica la máxima autoridad educativa departamental, los mejores maestros solamente están en las unidades educativas de primera categoría y a los

demás maestros les falta conocer más el enfoque de la Reforma Educativa (cf. Rodríguez 2003). Al respecto Marina Villarroel, maestra de IV Centenario, indicaba que la “capacitación es solamente para algunos colegios, donde hay cursos de capacitación por algún motivo [sólo] para algunos colegios, para estos [colegios] alejados nada” (4C: MV). La capacitación docente parece que se enmarcó más en algunos establecimientos educativos de la ciudad, especialmente en la zona central.

### **“La reforma es sólo slogan”**

Para Greby Rioja, la Reforma Educativa boliviana no ha generado cambios en los procesos de enseñanza en las unidades educativas de la ciudad de Cochabamba. Hasta ahora los cambios solamente se aprecian en campañas y propagandas. Como se mencionó anteriormente, (punto 3.1) se hacen ferias educativas y estas ferias son registradas como un cambio en la educación y esto no es así. Lo que se hace con estas actividades es solamente propaganda.

La Reforma dice lindas cosas. No sé si para la Reforma Educativa trabajar intercultural y bilingüe es mandarnos cuadros de un campesino leyendo libro, eso es EIB para la Reforma. En esas ferias, de las que te comento, siempre van, a menudo mandan algún camarógrafo, que envía el video como parte del informe. Claro, en este informe los niños explican, hablan en quechua, cuentan adivinanzas en quechua. Entonces maravilloso, todos salen contentos. (DDDS: GR)

Como indica Rioja, para los técnicos de la Reforma Educativa mostrar a un campesino leyendo es sinónimo de interculturalidad y bilingüismo. Esto es socializado mediante afiches, videos y otros documentos, mostrando los aciertos de la Reforma Educativa en el trabajo intercultural y bilingüe. Para que no se entienda la interculturalidad como actividad fotográfica es necesario un cambio radical, incluso que no se trabaje la interculturalidad en el sentido que está actualmente:

Yo creo que sí, debería desaparecer. Y es bien fregado que yo te diga eso, porque yo soy la máxima autoridad de educación del departamento y debería ser el que está gritando a los cuatro vientos, que la Reforma Educativa es lo mejor que tenemos. Pero no es así. Eso es una mentira. Realmente es un error. No quiero decir que hay que eliminar la interculturalidad y bilingüismo. Pero hasta ahora, se ha manejado así, solamente como un slogan. (DDDS: GR)

Esta autoridad hace referencia a los errores que se tiene en la aplicación de la interculturalidad y bilingüismo, que está siendo visto como trabajos de lectura solamente. Rioja indica que debería desaparecer esa visión y trabajar este enfoque de diferente manera.

### **“Fiscales mayor mezcla cultural y de lengua”**

El tema de las culturas originarias no es considerado en los contenidos que se imparte en las unidades educativas. Según el director departamental de desarrollo social, “el cambio a otro tipo de escuela es pensar en otra educación, donde la escuela de hoy no tendría función adecuada para trabajar la temática intercultural bilingüe” (DDDS: GR). El cambio de la escuela de hoy hacia otro tipo de escuela no se puede dar en corto tiempo, requiere de cambios estructurales y mentales de la institución escuela. Actualmente la escuela todavía sigue manejando prácticas pedagógicas tradicionales, donde el maestro es el que sabe y el alumno está para aprender (Delgado 2001).

Un aspecto por donde se puede empezar es el reconocimiento de la variedad de personas que existen en las unidades públicas, ahí “la gente es de las comunidades, ahí en las comunidades que se refleja lo más puro, viven toda una vida intercultural, en algún momento estos estudiantes van a llegar a usar aquello que se avanza” (GR). Lo que Greby Rioja mencionó no solamente es el reconocimiento de la existencia de varios tipos de personas, también manifiesta que estas personas conocen, viven la cultura de su comunidad y pueden llegar a fortalecer este conocimiento. Como reconoce Rioja, en la mayoría de los colegios fiscales estudian personas que provienen de las comunidades rurales o tienen sus raíces en ellas. En la investigación se apreció que los estudiantes, maestros y padres de familia de San Rafael y IV Centenario tienen raíces originarias. En cambio los padres de familia de Arnoldo Schwimmer son originarios de las comunidades del altiplano. En general, los estudiantes y padres de familia de las unidades educativas fiscales están compuestos por personas de varias experiencias culturales.

En los fiscales hay mayor mezcla cultural. Hay mayor cantidad de estudiantes que vienen de distintos sectores sociales y populares. A su vez, otros vienen de provincias y sectores más alejados. Entonces, hay mayor posibilidad y experiencia de identificación con lo nuestro. En cambio en los privados, este tipo de privados [Alemán Santa María], porque hay categoría de privados, la mayoría viene de un estrato social claramente definido. De repente hay casos excepcionales, pero generalmente vienen de estratos sociales altos. En cambio, en los fiscales hay mayor mezcla de sectores populares. (DDDS: GR)

Esta autoridad hace referencia a la aulas escolares públicas, donde los estudiantes se relacionan con varias personas que provienen de muchos lugares del país. Aunque para Rioja, la unidades educativas públicas parecen ser el lugar indicado para compartir algo sobre la cultura originaria entre los estudiantes, donde cada día intercambian varias actividades culturales. Es necesario considerar que los centros educativos no son los únicos espacios donde los estudiantes conocen más sobre las

culturas originarias; como los estudiantes manifestaron (2.1), conocen más en la vida diaria, en el trabajo o en otros espacios que no siempre es la escuela.

### **3.2.2. La formación docente y los materiales educativos**

Para trabajar la perspectiva intercultural y bilingüe en los centros educativos urbanos, “es necesario contar con maestros que tengan una formación para [desarrollar] estos temas, sin los maestros no tendremos muchas posibilidades de cambiar” (DDDS: GR). En esta línea de opinión, algunos maestros pidieron cursos que complementen su formación en el tema intercultural y bilingüe. Según las maestras de la unidad educativa IV Centenario, haciendo referencia a los materiales y capacitación que proporciona la Reforma Educativa decían:

Los materiales que proporciona la Reforma Educativa no son suficientes para avanzar sobre las culturas originarias (...) y es algo más complicado con la lengua, cuando como le digo uno no sabe la lengua, entonces no sabemos cómo trabajar en aula, para los que saben debe ser más fácil. (4C: MV)

No podemos hacer nada, porque no sabemos el idioma tan exuberante de nuestra querida patria, como diríamos el quechua es un idioma, ya?. En nuestro país evidentemente es un idioma y un idioma muy importante, porque hace un enfoque interesantísimo de lo que han sido nuestras culturas. Pero como le digo, no sabemos cómo [enseñar] este idioma a los alumnos. (4C: RQ)

Las maestras resaltan elementos que les impiden llevar adelante una educación bilingüe intercultural. Primeramente reconocen que para trabajar el enfoque bilingüe e intercultural en el aula es necesario conocer el idioma originario. Estas maestras no saben el idioma originario y por falta de ese conocimiento no pueden abordar la enseñanza de estas lenguas en el aula. Sin embargo, en el seno del magisterio existen maestros que saben el idioma originario, aspecto que es corroborado por el lingüista Albó (1995 a). El segundo aspecto que consideran sutilmente los maestros es el rechazo que practican hacia la lengua originaria y no hay política social que pueda ayudar a revertir este fenómeno. Otro aspecto que manifiestan las profesoras de IV Centenario es la dificultad que tienen para encarar estos aspectos; no tienen elementos que les permitan trabajar estos temas en aula; ven que les hace falta conocer más sobre estos temas.

Otro aspecto de la formación del maestro es la identificación social del maestro.

Deberíamos comenzar por una identificación social del maestro. Porque, veo yo, el gran problema que tenemos es que el maestro socialmente no está identificado. Entonces, no sabe a qué clase [social] pertenece el maestro. Yo creo que eso hace que en su práctica diaria también refleje eso. Se ve lo que se ve. (GR, DDDS)

Se trabajaría la interculturalidad y el bilingüismo es la identificación social del maestro, donde el maestro se sitúe en una posición cultural, que valore la cultura andina que ha olvidado en los centros educativos urbanos. Este tema como política de estado puede tener más impacto en el desempeño profesional del docente de aula. Los mismos profesores y autoridades departamentales indican que el maestro primero debe definirse para abordar los temas interculturales. Rioja hace referencia también a la falta de trabajo sobre la formación del maestro sobre el tema intercultural y bilingüe.

El lingüista Luis Enrique López (1997) haciendo referencia al tema indica que todo está relacionado con el conocimiento y competencia profesional del docente, donde tiene que entender las características inherentes a los idiomas involucrados, así como las condicionantes culturales y sociales que regulan su funcionamiento y uso. Bajo este concepto, es imprescindible repensar la formación del futuro maestro y la formación permanente del maestro en servicio.

Otro aspecto por donde considerar la política intercultural y bilingüe es la formación permanente del docente.

Que a nivel de Ministerio hayan cursos de capacitación. Inclusive de repente algunos cursos, no simplemente digamos de un día, de dos días, que deben tener una duración. Tal vez para adquirir como una especialidad en cultura y lengua. Porque el idioma, por ejemplo, tiene su propia gramática, entonces esto es muy importante. (...) Estos cursos, por supuesto, que estén al alcance de nuestras posibilidades, para que [después] nosotros desarrollamos en el aula. (4C: MV)

Esta maestra pide cursos que complementen la formación y el conocimiento de la perspectiva intercultural y bilingüe. Como indica la profesora Marina Villarroel de IV Centenario, estos eventos de capacitación tendrían que considerar la situación socioeconómica del profesor.

Los maestros piden mayores cursos, pero a la hora de estas capacitaciones, los profesores son los que no participan; esto se debe también a la cultura oral que han vivido. Al respecto Yapita (1995: 53) indica que los maestros “muchas veces vienen de culturas rurales predominantemente orales y se ven forzados a adoptar las técnicas de enseñanza sin pasar por los canales necesarios del alfabetismo de alto nivel”. El mismo autor indica que a nivel de política estatal, pensar en técnicas que fomenten el aspecto intercultural quizá sea una posibilidad para trabajar el aspecto intercultural con los maestros.

Otro aspecto que menciona Rioja es la metodología de trabajo del docente en el aula. Aunque los maestros tienen material, estos no han logrado cambiar la metodología y la

forma de trabajo del maestro; aunque los módulos traten temas interculturales, estos se han convertido en una rutina que cumplir". La investigación de Adalino Delgado, en la zona sud del Cercado, indica que en el fondo se ha cambiado sólo de material de trabajo y no la metodología, donde el maestro está trabajando bajo su formación bancaria (Delgado 2001: 63). Lo que se aprecia es que la existencia de materiales educativos para las unidades educativas no lograron hacer que la educación sea intercultural y bilingüe<sup>54</sup>.

La falta de maestros para llevar adelante las nuevas propuestas educativas no solamente es el caso de Bolivia, existe en todos los países que quieren incorporar políticas interculturales y bilingües.

Los maestros (as) son también producto de una formación determinada que forma parte de una tradición pedagógica que no permite reflexionar y analizar sus desempeños laborales. La formación no alcanza a entender la diversidad de situaciones en las que deberían trabajar, tampoco respondía a la multiplicidad de identidades que hoy en día caracterizan un aula real y concreta. Todo fue hacia una práctica homogeneizadora y simplificadora de la realidad. (Shimbucat 2001: 31)

Esta formación de maestros en el ámbito intercultural de la amazonía peruana nos muestra que es imprescindible formar al maestro con otra visión. En el caso de la investigación, las maestras de IV Centenario han vivido procesos de formación profesional en otro tiempo, cuando la EIB no se había desarrollado aún. En general los profesores no han sido capacitados para trabajar el aspecto intercultural y bilingüe en las aulas.

En los colegios particulares y fiscales los profesores no han sido preparados para transmitir la cultura. No, no han sido preparados. Entonces, cómo se podría hacer cambios para transmitir la cultura originaria? Seguramente esto es un proceso mucho más complejo, parecería que es mucho más largo. Para empezar, podrían ser las propias normales. (GR, DDDS)

Según el director departamental de desarrollo social, para trabajar la visión intercultural y bilingüe en las escuelas de la ciudad se debería considerar la formación del maestro bilingüe intercultural, así el futuro maestro apoyaría este proceso, de modo que se supere "el aspecto que hace renegar a los maestros de sus culturas y son los primeros en rechazar" (DC: DDDS).

---

<sup>54</sup> Sobre la cantidad de módulos en el aula ver punto 3.2.1 y las investigaciones de Rodríguez (2003) y Delgado (2001).

### **3.3. Apoyo a la EIB por autoridades educativas departamentales**

Los directores distritales de cercado I y II, y los técnicos están más ocupados en atender tareas administrativas. No existe una persona que se encargue de apoyar las actividades de EIB” (DC, SEDUCA). Las autoridades educativas departamentales realizan poca actividad en las unidades educativas públicas de la ciudad de Cochabamba para el cumplimiento de la EIB. “En las dos direcciones distritales del Cercado no existe un departamento técnico y ninguna persona que se haga cargo de la EIB para las escuelas de la ciudad de Cochabamba” (DC, SEDUCA). La oficina de Desarrollo Social, máxima instancia educativa departamental tampoco realiza actividades hacia el tema de la EIB; las actividades de estas dependencias están enmarcadas a realizar seguimiento a la ejecución de trabajos que se tiene planteado en el departamento (DC).

Julietta Zurita, ex directora de EIB del SEDUCA indica que, “hasta la gestión 2001 había equipos técnicos pedagógicos, que planificaban y ejecutaban actividades educativas en el departamento, de las cuales era parte, responsable de la educación intercultural bilingüe” (JZ). Como la persona indica eso fue en gestiones pasadas, ahora ya no hacen ese trabajo. “El año 2001 han quitado la EIB, indicando que en los distritos hubiera habido técnicos de EIB. Pasado el tiempo se ha visto que no hay ninguno. En la estructura del SEDUCA se ha borrado del mapa la EIB y por lo tanto el trabajo sobre el tema” (JZ).

Respecto a la materia de quechua, los técnicos del SEDUCA indicaron la existencia de la materia y no mencionan que se haya hecho seguimiento alguno a su proceso en el aula, así como lo habrían estado haciendo en otras áreas de lenguaje, matemáticas y otras, donde existen equipos técnicos que se encargan de apoyar a los maestros de estas áreas en el proceso pedagógico.

Uno de los técnicos de lenguaje de Cercado I indicó que, el apoyo a “la enseñanza del quechua como L1 está dirigida al área rural, a esos lugares se presta apoyos. Para el área urbana no hay una persona responsable [de quechua], todos hacen de todo. Claro, en su área” (SEDUCA: VL). Según se pudo evidenciar, la materia de quechua “no tiene el mismo nivel de atención como materia en relación a las demás, aunque se utiliza procesos de evaluación que deben tener el mismo valor en relación a otras materias” (DC, SEDUCA: VL). Por otra parte, la mayoría de los técnicos y ejecutivos del SEDUCA reconocen que la educación debería tener perspectivas interculturales y bilingües.



### **3.4. Haciendo un resumen sobre las políticas educativas**

Según las autoridades departamentales, se están llevando a cabo actividades culturales, tratando de recuperar prácticas de las comunidades originarias. Una actividad que se ha generalizado en las unidades educativas públicas y privadas es la “feria educativa”. Como indicó el director departamental de desarrollo social, se llevan adelante estas actividades bajo el pretexto de trabajar en la educación con enfoque intercultural bilingüe. Sin embargo, estas prácticas están alejadas de una visión intercultural por varios aspectos. Uno de ellos es que estas actividades están preparadas para una oportunidad, donde los estudiantes y maestros preparan solamente para realizar una actividad y no desde el conocimiento que tienen las personas y grupos sociales. Como indica Díaz-Couder (1998) habrá que ver la cultura desde lo material, el saber, las organizaciones y las prácticas comunicativas. En ese contexto, estas ferias culturales también se convierten en parte de la cultura boliviana, aunque sea preparadas para una oportunidad.

Otro aspecto que está generando las ferias culturales es la visión pasada que se tiene de las culturas originarias, haciendo ver que esas costumbres son del pasado y se las debe recuperar dentro de la dinámica cultural que plantea Barth (1969). Como indican padres de familia, maestros y estudiantes, las culturas y las lenguas originarias están presentes en espacios ciudadanos y no solamente se encuentra en los espacios rurales. Estas prácticas son diferentes en los tres establecimientos educativos.

Para que la educación incorpore en sus contenidos las lenguas y culturas originarias, es imprescindible contar con maestros formados bajo este enfoque (López 1997). Actualmente los maestros de las ciudades tienen varios años de servicio y la formación que tienen la recibieron bajo otro enfoque. Recién en enero del 2003, la Normal Católica en Cochabamba, donde se forman maestros, ha incorporado la especialidad intercultural y bilingüe. Por lo que se pudo apreciar de las políticas departamentales, se debe pensar en otro tipo de docentes que tengan un rol “provocador y facilitador de aprendizaje y asume su misión no en términos de enseñar sino más bien de lograr que los alumnos aprendan” (Torres 1996: 55)

Por lo que apreciaron López (1997), Shimbucat (2001) y Torres (1996), los maestros no tienen formación para trabajar bajo este enfoque bilingüe intercultural y se sienten limitados para desarrollar este tipo de clases.

Otro aspecto que impide llevar adelante la EIB en la ciudad es la existencia de unidades públicas por categorías; en este contexto es difícil desarrollar una educación

equitativa. La implementación de la EIB en unidades educativas de la ciudad de Cochabamba se convierte una propuesta de trabajo discriminatoria; porque se aprecia que las unidades educativas de primera categoría cuentan con todos los servicios, profesionales idóneos en la educación. Los colegios de segunda y tercera categoría, tienen varias limitaciones en infraestructura y están alejadas de las ventajas que ofrece un colegio de primera categoría.

Según las autoridades departamentales, las unidades educativas públicas parecen ser los espacios indicados para trabajar la recuperación y fortalecimiento de la identidad cultural por existir varias culturas en el establecimiento educativo.

En las unidades educativas cuando se habla de culturas originarias se piensa que el conocimiento se adquiere solamente en la escuela, lo mismo sucede con la educación, “cuando hablamos de educación automáticamente pensamos en la escuela, creemos que en este espacio es el único lugar donde se educa. Ya que nuestra noción de educación se reduce a conocimientos ‘formales’ o ‘institucionales’ que se reciben en el ámbito escolar (Ruiz 2002: 125), es necesario pensar en otros espacios donde el estudiante pasa más tiempo.

#### **4. Desarrollo de clases de quechua**

De las tres unidades educativas de la investigación, San Rafael llevaba adelante la enseñanza del idioma quechua en el primer grado de secundaria. Según la directora de entonces, María del Carmen Vivado, y la profesora de la materia de quechua, “el estudiante debe llevar la materia como cualquier otra. La enseñanza de la lengua originaria se la realiza desde hace más de 10 años” (SR, DC), antes de la promulgación de la ley 1565. En Cochabamba, la enseñanza del quechua, en algunos cursos de algunas unidades educativas, responde a pedidos de la población escolar. La mayor parte de estos establecimientos educativos que tienen la materia de quechua<sup>55</sup> son los que están en convenio con la iglesia católica y/o y ubicados en la zona central.

De los 36 estudiantes que habían en el primer curso A de secundaria, 13 (36,1%) hablaban y/ entendían el idioma quechua; de los cuales 6 (16,7 %) hablaban el quechua, 7 (19,4 %) entendían y la mayor parte de los estudiantes de este curso 23 (61%) no entendía nada. Para los estudiantes que no hablaban el quechua (61 %), “la

---

<sup>55</sup> La cantidad de maestros de ‘lengua propia’ está más en el cercado I, donde la mayor parte de la población es monolingüe castellano. Ver cuadro 21.

materia de lengua originaria no respondía a sus inquietudes de aprender la forma hablada, porque no les permitía realizar conversaciones en la vida diaria” (SR, DC).

La profesora de quechua no tiene formación normalista, según la directora de este establecimiento, Prof. María del Carmen Vivado, “la docente tiene formación universitaria y tiene experiencia en la enseñanza del idioma inglés, francés, quechua y otros idiomas (SR: MC). Esta aseveración fue confirmada por la maestra “soy licenciada en idiomas y estoy trabajando en la enseñanza del quechua aproximadamente 15 años y más” (SR: GL). La directora manifestó que la mayoría de los maestros del establecimiento educativo tiene formación superior o un curso complementario. Respecto a la materia de quechua, como indicaron los padres de familia de este establecimiento, “tener una materia de quechua es una ventaja y un privilegio porque no todos tienen, por eso es necesario aprovecharlo” (SR: JE: ZH). Lo que aprecian maestros y padres de familia es que en una unidad educativa de primera categoría también se tiene maestros que enseñan una lengua originaria.

#### **4.1. Contenidos y materiales**

La materia de quechua se lleva adelante bajo un plan anual que presenta la maestra al inicio del año escolar<sup>56</sup>. En estos contenidos se plantean varios temas, considerando al quechua como segunda lengua. En el contenido general, las clases de quechua estaban basadas principalmente en la conjugación de verbos y construcción de oraciones. El plan es un listado de temas que se avanzaría durante el año. Lo que más sobresale en el plan es que la materia está basada en la escritura, conjugación de verbos y construcción de oraciones en quechua (SR: Plan anual de quechua).

En el plan no se encuentra descrita la metodología que se emplearía. Entre la planificación y lo que se avanzaba en la clase había una diferencia, el plan indicaba construcción de oraciones y en la práctica se realizaba conjugación de verbos. De lo avanzado con relación al plan, sólo en una oportunidad había relación con su propuesta, se trataba de la construcción de oraciones.

##### **4.1.1. Los contenidos**

En una de las clases, improvisada por la presencia del investigador, se trabajó una sopa de letras (ver anexo 7). “En el recreo, la maestra de quechua se encontraba en

---

<sup>56</sup> Todas las materias presentan un plan anual. Lo que se puede apreciar es que los profesores copian el plan anterior para la nueva gestión. Los profesores prestan más atención a las materias de física, química, matemáticas y literatura que son las más fuertes (SR: DC)

la sala de profesores. Después que vio al investigador se dirigió a su estante y buscó algunos materiales. Invitó al investigador a esperar en el curso” (SR, DC: GL). La fotocopia de sopa de letras la tenía guardada en su estante y en esta oportunidad la utilizó en el curso. Según la maestra, el material ha sido preparado con la finalidad de que “los alumnos piensen un poco, les hace trabajar bastante y se ve nomás que les mantiene ocupados. [Este material] la tenía preparada cuando trabajaba en San Francisco, en Villa México, ahí he enseñado más de diez años el quechua, al verse una oportunidad en este colegio, he optado por este” (SR: GL). Esta actividad se la desarrolló durante dos clases

Otro tema que trabajó la maestra era la conjugación de verbos. Esto les explicaba y luego pedía que escriban en su cuaderno. Según la maestra, la conjugación de verbos “tiene la finalidad de que los alumnos puedan manejar adecuadamente el verbo en todo los tiempos, algunos no saben [quechua] y les es útil para ellos” (SR: GL). Por su experiencia de años en la materia, la profesora de quechua ve que la enseñanza del idioma originario mediante la conjugación de verbos ayuda al estudiante. Al respecto, los estudiantes opinan que la conjugación de verbos no es adecuada para sus necesidades comunicativas, aspectos que desarrolla posteriormente (4.1.2).

En otra oportunidad, los estudiantes repetían delante el curso conjugación de verbos. En esta clase “aproximadamente 40 minutos se empleó para que puedan exponer uno por uno. Es un trabajo individual donde sólo participaba el que tenía que repetir el verbo” (SR: DC).

Los contenidos de la materia están abocados a la enseñanza de la escritura del idioma quechua y se trabaja muy poco la forma oral. En general, “de los 90 minutos que debía ser la clase sólo se pasa 60 minutos aproximadamente. 30 minutos se emplea para llamar lista, recoger trabajos, reunión de maestros o dar instrucciones a los alumnos. De la mayoría de las clases, las mayores actividades fueron trabajos de grupos, donde los estudiantes respondían a las actividades de forma escrita. Se trabaja poco tiempo la pronunciación del idioma. Los que no saben nada están ausentes del trabajo de grupos” (SR: DC).

Respecto a los contenidos que avanzan en la materia de quechua, los estudiantes opinan que no les sirve para aprender a hablar el idioma. Alejandro Velásquez, estudiante de la unidad educativa San Rafael, indica que aprende más el idioma quechua con parientes cercanos y no con la materia.

E: Dices que has aprendido quechua con la materia.

Alejandro (AV): No, no porque las clases de quechua sólo son verbos, verbos, verbos. Aprendo más con lo que habla mi abuelita, ella me habla y yo le entiendo. No puedo hablar quechua, pero así [con verbos] es peor.

E: Alguito has debido aprender.

AV: Para el examen nos aprendemos y después nos olvidamos. Y si no, puedes hacer otro trabajo y ya está, tienes nota y no te preocupas.

E: Qué cosas has aprendido en el colegio y qué cosas has aprendido con tu abuelita?

AV: Con mi abuelita aprendo qué se dice en quechua algunas cosas, a veces me muestra y yo entiendo, a veces no [me muestra], igual entiendo porque me habla. Y aquí, sólo conjugar verbos y no se puede aprender bien (...) Cuando no le entiendo a mi abuelita me indica con su mano y ya sabes (SR: AV)

Como se aprecia en las opiniones de Alejandro, la materia enseña escritura del quechua, pero él necesita quechua oral para comunicarse con su pariente. La materia no responde a la necesidad de comunicación del estudiante. La forma escrita tal como se imparte en el colegio no tiene mucha utilidad en su vida diaria, porque él necesita la forma hablada para comunicarse con su abuelita.

Como indica este estudiante de San Rafael, la materia no satisface las razones individuales para aprender el idioma, su necesidad es la comunicación verbal con sus parientes y no la forma escrita. Según Alejandro, la abuela no sabe escribir, ella se comunica hablando. Alejandro ve que no le importa el aprendizaje escrito del idioma quechua porque no se comunicará con la abuela por escrito. Para Alejandro, el quechua sería su segunda lengua, él aprendió a hablar en castellano. Años después, se encontró con la abuela en Cochabamba y se enteró que la abuela habla en quechua. El aprendizaje de la segunda lengua según Baker (1997: 294-295) se puede dar por 4 razones: conciencia cultural, entrenamiento cognitivo, desarrollo social y las carreras profesionales. En este análisis no considera la razón familiar afectiva que manifiesta el estudiante Velásquez.

Otro aspecto que se debe considerar en la enseñanza de la materia de quechua en San Rafael es el tiempo y el horario que tiene la materia. Se tiene planificado un periodo de 90 minutos a la semana<sup>57</sup>, conocido como dos periodos semanales. Las materias importantes como matemáticas, física, química que tienen asignado el doble o más tiempo en relación al quechua. La materia de quechua tiene el mismo tiempo que religión, artes plásticas, música y educación física.

---

<sup>57</sup> El periodo de hora es el mismo en toda la semana. Sólo que algunas materias se pasan el doble de horas

Por lo que manifiestan los estudiantes y lo que se pudo apreciar, no se trata de la cantidad de tiempo de la materia de quechua, se trata de la forma de encarar la enseñanza de quechua en la educación formal. Aunque se tenga más tiempo en quechua, con la metodología que se lleva en el aula no será de interés y de utilidad para el estudiante.

### **Falta material**

Aunque la enseñanza del quechua en la unidad educativa San Rafael data de años atrás, según la maestra y la directora en el establecimiento no hay material para enseñar la materia de quechua. Aunque la maestra indicó que tiene experiencia en el tema por más de una década, ella manifiesta que “para enseñar el quechua hace falta material, en quechua no hay libros como para las otras áreas. Para llevar adelante esta materia, estamos en cero, definitivamente tenemos que arreglárnoslas solas” (SR: GL). La profesora tiene varios años en la enseñanza de la materia de quechua, indica que para los estudiantes de San Rafael se requiere más material. “En el colegio anterior, la mayoría entendía [quechua]. Muchos eran de Potosí, Oruro y de otros lugares de nuestra patria, en San Rafael la mayoría no sabe el idioma y hay que enseñarles de punto cero, así nomás es” (SR: GL).

Aunque mandan de la distrital algo, no es suficiente. No está adecuado para el contexto. Falta material que se adecúe al contexto. Cuando empecé como profesora de quechua, estaba en cero. El año pasado, ya en San Rafael, que di el quechua ,no encontraba material para llevar adelante la materia. A medida que transcurrió el año, empecé a elaborar material.  
(SR: GL)

Hay dos aspectos en cuanto al material. Primeramente se aprecia que en el establecimiento no existe material para desarrollar las clases de quechua, teniendo como antecedente que el colegio enseña la materia desde hace más de una década. Por otra parte, la materia de quechua no existe en muchos establecimientos y San Rafael es piloto para la enseñanza de la lengua originaria. Otro aspecto que considera la maestra es la adecuación de material en quechua. La maestra tiene experiencia en la enseñanza del quechua por más de diez años en otro establecimiento educativo de la zona Sud, el material empleado durante ese tiempo no ha sido adecuado para San Rafael. Los materiales que tenía preparado en ese otro establecimiento eran más útiles con estudiantes que conocían el idioma; refiriéndose a que muchos tenían como primera lengua el quechua. En cambio en San Rafael la mayoría no habla una lengua originaria. Por lo que manifiesta la maestra “no es solamente la carencia de material didáctico, sino los pocos materiales existentes que no se adecúan al grupo de estudiantes de la unidad educativa San Rafael” (SR: GL). Se apreció que los

contenidos de la materia se los trabaja con enfoque de enseñanza de una segunda lengua y para lengua extranjera; sin embargo, en el curso hay estudiantes que tienen como lengua originaria una lengua indígena.

La maestra indicó también que extrae los contenidos de la materia de diferentes textos. Aunque tiene el “material de René Sáenz, el diccionario de Jesús Lara y otras profesoras [de quechua] que no recuerdo su nombre, no es suficiente, realmente hace falta mucho material” (SR: GL).

Un aspecto que aborda la maestra es que el material está relacionado con el conocimiento lingüístico que tienen los estudiantes; en Cochabamba muchos tienen como lengua materna el quechua. En el caso de los estudiantes de San Rafael la mayoría tiene como lengua materna el castellano. La preparación de los contenidos de la materia de quechua estaba previsto para personas que tienen conocimiento de lengua originaria.

Como se aprecia, en este aspecto no solamente es el material, sino el contexto donde se enseña la lengua (Baker 1997: 300). Muchos establecimientos de Cochabamba donde se enseña quechua tienen contextos quechuas y otros tienen un contexto más castellano, así lo demuestran los dos últimos censos en Bolivia. Como indican padres de familia, estudiantes y maestros (descritos en el capítulo de propuesta) en una clase cerrada, con poco tiempo, poca motivación de los estudiantes, hay muy pocas posibilidades de aprendizaje de la lengua originaria como una segunda lengua.

Respecto a la falta de material para el contexto de estudiantes de San Rafael, la maestra indicaba que está escribiendo “un texto de quechua, considerando la realidad, la necesidad de los estudiantes, la situación de la lengua de los estudiantes. Este texto estaría adecuado para los alumnos de San Rafael. Creo que le dije, estos estudiantes son diferentes a sus otros alumnos” (SR: GL).

La producción de materiales en quechua para el nivel secundario y para la enseñanza de este idioma como segunda lengua para unidades escolares ciudadinas no existe como propuesta oficial. Aunque se cuestione la falta de material, la enseñanza del quechua en las unidades educativas del Cercado ha estado presente en algunas aulas escolares desde antes de la promulgación de la ley de Reforma Educativa. Sin embargo, los maestros que han trabajado y recuperado materiales para la enseñanza del quechua no han logrado sistematizar un solo documento para este cometido.

Los maestros de quechua no tienen una organización como las demás áreas; en el caso de matemáticas, lenguaje, literaturas y otras existe una organización que aglutina

a los maestros por áreas. En estos espacios se determina contenidos y materiales de referencia para llevar adelante la materias de las unidades educativas.

Se pudo apreciar que la unidad educativa San Rafael cuenta con una propuesta escrita para la enseñanza del quechua como segunda lengua, realizada por Rodríguez y Valda (1999), este material es desconocido por la directora y la maestra de quechua. Actualmente el Centro Simón I. Patiño está validando material para la enseñanza del quechua en el tercer ciclo de nivel primario y para secundario. Esos materiales también eran desconocidos por la maestra, alumnos y padres de familia.

#### **4.1.2. Pizarra, voces y álbumes**

Uno de los recursos más empleados en la materia de quechua por la maestra es la pizarra y la voz. El pizarrón se emplea para anotar los verbos. “Los estudiantes con una tiza anotan los pronombres y posteriormente conjugan con el verbo que les sugiere la maestra, sin apoyarse en los pronombres anotados no podrían conjugar los verbos. En la pizarra también se anota algunas cosas que explica a los estudiantes, especialmente las tareas” (SR: DC). Por la forma cómo se usa el pizarrón se puede decir que no se podría trabajar en el aula sin este recurso.

“Desde el inicio de la clase, la maestra emplea la voz para todo: Para recomendar, ordenar, llamar la atención, amonestar, etc. Lo que más sobresale del uso de la voz por la maestra es que remarca sólo lo negativo de la actitud de los estudiantes, les repite los aspectos negativos” (SR, DC). Al respecto los estudiantes Alejandro Velásquez y Mónica Suárez de este curso indican:

“Siempre nos riñe la profe por lo que indicamos, entonces es mejor estar callados y indicarles sin que la profe se dé cuenta, si se da cuenta nos riñe y nos pone un cero, no vale. En sí no tienes nota. Aunque es un poco aburrido, igual pasamos. Pero hacernos reñir no [quisiera], mejor estar callados (SR: AV).

“A mí me sirve la materia porque sé [quechua], pero cuando riñe a mis compañeros que no saben, es mejor callarse para no escucharla mucho [el mal trato]” (SR: MS).

Así como estos dos estudiantes muchos han manifestado las permanentes riñas que sufren los estudiantes. Sin embargo, parece que a los alumnos no les interesa las amonestaciones, recomendaciones que hace la maestra, la mayoría conversa en voz baja con sus compañeros. Algunos aprovechan la ocupación de la maestra que es llamar la atención a sus compañeros, para realizar en silencio sus actividades personales. “La voz se utilizaba también mientras revisaba los cuadernos de los alumnos, hablaba en voz alta para indicar lo negativo de los cuadernos. Mientras la



maestra revisa los cuadernos, los alumnos conjugaban verbos o hacían una actividad encomendada por la docente” (SR, DC). La maestra atendía la revisión del cuaderno y la conjugación verbal que hacía el alumno. Cuando este alumno se equivocaba, la maestra interrumpía con la amonestación o recomendación

Esta forma de llevar adelante la materia se parece a las clases tradicionales en castellano mencionado por algunos entendidos en la materia. Así, Yapita dice “los niños concurren a ella para jugar, tomar su desayuno, entrar a las aulas y repetir en coro las letras del castellano que aprenden a la fuerza” (1995: 49). Igual que en este ejemplo sucedió en comunidades rurales de La Paz, en San Rafael el maestro impone formas de trabajo. En el aula, los estudiantes que no saben quechua tratan de repetir lo que dice la maestra y luego no les interesa; los que saben quechua repiten y tampoco le prestan mucha atención.

Otro recurso empleado en la enseñanza del quechua es la fotografía, material que permite a los estudiantes realizar en sus casas algunas composiciones en quechua.

“En los cuadernos se observa varios dibujos. En este cuadernos hay un paisaje de una casa de campo de otro lugar, quizá sea de Europa. Debajo de este dibujo recortado hay dos oraciones en quechua, con su traducción al castellano, sobre la vivienda:

- Tío Gonzalo wasin cosa tiyacunapaq payman fin de semanawan.  
(La casa de campo de mi tío Gonzalo es muy cómoda para pasar un fin de semana).
- Huasi ladrillumanta techasqa teja españolamanta.  
(La casa es de ladrillo con techo de teja española) (SR: Ao<sup>58</sup>).

Estos dibujos eran revisados y calificados por la maestra” (SR: DC). Los contenidos del tema son libres, pero el tema es sugerido por la docente. No importa qué aspectos se considera al realizar el trabajo, lo que importa es que esté hecho.

Los estudiantes, al ver una clase donde se usa más la pizarra y la voz de la maestra, piden que la materia sea más dinámica, aspecto que se desarrolla en el capítulo de propuesta. Los padres de familia manifiestan que estos temas se desarrollan en la vida diaria (ver capítulo de propuesta).

---

<sup>58</sup> Este estudiante pidió no ser mencionado porque la maestra puede tomar represalias con él. La maestra no quería prestar sus documentos, especialmente cuadernos de sus alumnos, registro de notas y documentación que relacionaba a la materia. La mayoría de los alumnos no quería hacer fotocopiar sus álbumes.

## 4.2. Metodología

Contenido y metodología están estrechamente relacionados. Intentaremos separar los contenidos con la finalidad de analizar la metodología. En la clase se realizaron varias actividades, como trabajo de grupos, individuales, donde participaban los estudiantes y la maestra. No se apreció un trabajo conjunto donde trabajen maestra y estudiantes. Las actividades preparadas generalmente son para el trabajo de los estudiantes del curso, la maestra les ordena el trabajo y los estudiantes deben ejecutar sin cuestionar la forma de trabajo. Al inicio de las clases siempre se controlaba la asistencia, como describimos a continuación:

Hrs. 10:44 En el curso se observa 34 alumnos. 17 mujeres y 17 varones. Algunos estudiantes indicaron que faltó uno de ellos.

Hrs. 10:46 La maestra llama lista. En algunos casos, la maestra está más ocupada en la asistencia y en llamar la atención a los alumnos por no entregar sus trabajos o por X motivo.

Maestra (Ma): (Voz normal) Castellón, (más fuerte) Castellón, (grita) Castellón!

Ao: Kaypi

Ma: Atiende, parece que deseas una falta.

En su generalidad contestan kaypi, porque la maestra les indicó que así debe ser. Algunos estudiantes contestan en castellano

Ma: Rocha!

Aa: Presente

Ma: Rocha no sabe que estamos en quechua?. (DC).

Este estudiante es llamado la atención para que conteste en quechua.

La maestra pidió a los alumnos contestar en quechua. Según los estudiantes la maestra les pidió que contesten en quechua, habitualmente no sucede lo mismo (SR, DC: MS). Después de llamar lista, la maestra generalmente organiza la actividad planificada para la clase del día.

### 4.2.1. Trabajo de grupos e individual

El trabajo en grupos parece ser una de las formas para realizar algunas actividades en el aula, como cuando se desarrolló la sopa de letras. La consigna era organizarse en grupos

Ma: Estoy repitiendo más de cien veces, organícense en un grupos de a seis. Los que saben [quechua] uno a cada grupo

Se aprecia movimiento entre los estudiantes.

Ma: Ya he dicho Suárez allá, porqué no entienden, cuántas veces tengo que repetir (SR: DC). .

La maestra sugería dónde debía estar situada Suárez, la estudiante que sabía el quechua. Un tema se avanzaba en dos, algunas veces en tres clases.

Para desarrollar la primera clase, donde se observaba, la maestra recurrió a una sopa de letras. “La maestra entrega una hoja suelta fotocopiada a cada grupo. La hoja tenía varias letras manuscritas (ver anexos). Mientras se organizaba grupos para trabajar la sopa de letras, se escuchaba a los alumnos comentar la forma de trabajo grupal que les pidió la maestra porque así no eran las clases” (SR: DC). Aunque los alumnos tenían dudas sobre la actividad, trataban de encontrar más explicación entre ellos, la organización de la actividad siguió adelante.

Ma: Anoten los nombres de los integrantes del grupo y la fecha del día de hoy. Esto es una sopa de letras. De esto deben encontrar por lo menos quince verbos. Si no encuentran quince, no vale el trabajo.

Hay bastantes comentarios a la forma de trabajo, a los verbos. Había bastante bulla en el curso.

Ma: Después de encontrar los verbos, anotar los nombres del grupo, luego buscar el pasado del verbo y hacer una oración

Algunos estudiantes preguntan qué pasaría si no hay los 15 verbos en esa hojita.

Ma: Hay más de quince, yo me conformo sólo con quince. (SR, DC: GL)

Los estudiantes están con el papel en el grupo, algunos sacan sus diccionarios de quechua. “En un grupo había dos diccionarios de Jesús Lara y otras dos fotocopias de diccionario, no había autores que no tenían tapa. Los estudiantes indican que era fácil encontrar un verbo porque terminaba en **y**” (SR: DC). La idea de encontrar un verbo con esa terminación se generaliza en todos los grupos. Se aprecia que los estudiantes buscan la **y**, luego intentan encontrar el inicio de esa palabra. Esta estrategia de buscar verbo resulta en la mayoría de los grupos.

En el curso se veía 6 grupos de estudiantes, se deducía que se hacía trabajo grupal; sin embargo, este aparente trabajo grupal era una actividad individual, donde sólo contestan los alumnos que saben el idioma quechua, los demás tienen otras ocupaciones. De los 6 miembros, una sabía quechua; esta estudiante con el apoyo de dos compañeros buscaban los verbos. Al encontrar los verbos, buscaban su significado en los diccionarios que tenían en el grupo. La que más trabajaba era la alumna que sabía quechua. “En este grupo, dos estudiantes apenas hacen el trabajo y una pareja de jóvenes mujeres se ocupaba de otras actividades” (SR: DC).

## Conjugación de verbos

Otro contenido de las clases de quechua es la conjugación de verbos. Para esta actividad, la maestra hace que escriban en la pizarra los pronombres personales en quechua. Los alumnos pasaban uno por uno delante a la pizarra. Para esta actividad “la maestra prepara bolos, tipo sorteo, donde se encuentra un verbo en castellano. Según lista, la maestra llama a los alumnos. El estudiante debe traducir la palabra al quechua y luego conjugar” (SR, DC).

Los papelitos doblados con los verbos en castellano están expuestos en la mesa sobre la tapa de un cuaderno. Sólo algunos estudiantes pasan adelante.

Ma: Solamente van a pasar los que les falta nota, los demás se quedan en su asiento callado.

El estudiante primeramente debe conocer la traducción del verbo al idioma quechua. Posteriormente debe conjugar en idioma quechua, para ello se apoya en la escritura de los pronombres que tiene en la pizarra.

Ma: He dicho que Mamani se siente, solamente a los que les falta nota (SR: DC).

Muchos estudiantes no pueden traducir y tampoco pueden conjugar. Alejandro Velásquez, estudiante que se comunicaba con su abuelita en quechua, pasó en dos oportunidades a la pizarra.

Alejandro pasa a la pizarra, como no puede contestar al verbo *ir* es enviado a su asiento.

Ma: Velásquez a su asiento. Los que no pueden no perjudiquen a sus compañeros.

AV: Profe danos otra oportunidad.

Ma: Ya han perdido su oportunidad (Niega con la cabeza).

Alejandro después de sentarse empieza a memorizar los pronombres. Pregunta a su compañera Daniela si está bien. Daniela le ayuda a memorizar los pronombres y algunos posibles verbos que han sido devueltos. Se anota algunas palabras en la palma de su mano y después de unos 10 minutos pide pasar a la pizarra.

AV: Yo profe, yo profe, yo profe. Puedo cualquiera.

Ma: A tanta insistencia. (Con los gestos le pide que saque un papelito).

Alejandro indica que es el verbo *caminar* y empieza a conjugar lentamente todo. Termina con una sonrisa. Al escuchar la maestra, pone de ejemplo a Alejandro.

Ma: Cuando se quiere se puede. Este es un ejemplo del esfuerzo de su compañero. Los que dicen que no pueden miren a Alejandro. (SR, DC).

Esta actividad de conjugar los verbos delante la maestra y delante de todos sus compañeros hace que muchos estudiantes se pongan nerviosos y no puedan

responder. El estudiante no puede ni debe contar con apoyo de sus compañeros. Cuando uno de ellos quiere ayudar a los que no pueden y es sorprendido por la maestra, los estudiantes son amonestados, indicando que no deben apoyar a sus compañeros. La profesora indicaba que “cada uno debe ser responsable y debe aprender lo que se avanzó, para eso van a clases” (SR, DC). Los estudiantes no están de acuerdo con ello. Un alumno en voz baja, sin que se dé cuenta la maestra, trataba de dictar a su compañero, pero vano fue su intento. El alumno Velásquez indicaba:

E: ¿Si le dictamos las respuestas?.

AV. La profesora le va a anular. No sirve para la nota. Le va a anular, es como si estuvieras haciendo chanchulla. Y no sería lo que sabe, sino lo que los demás dicen, tiene que decir algo por lo menos.

E: ¿Indicarle, no sería una forma de aprender?

AV: Sería una forma de aprender. Pero la profe diría que estos son exámenes y sirve para la nota. Es examen y listo. Nada vale para ella, sólo lo que sabe uno. (SR: AV)

En estos casos, los estudiantes que no están conjugando verbos tienen que permanecer en sus asientos, sólo puede hablar el que está delante de todos. Algunos alumnos que están adelante no saben qué hacer. Algunos prefieren quedarse en su asiento y no salir delante de todos. Alejandro comentó que “es jodido quemarse delante de todos”, mejor era un examen escrito, así todos estarían contentos con lo que saben y con su nota (SR, DC: AV)

La conjugación de verbos para los que saben el idioma quechua se convierte en un ejercicio, ese el caso de Mónica Suárez que indica que “estoy aprendiendo a escribir y con eso sé más del quechua” (SR: MS). Para los que no saben nada del idioma quechua “es una prueba muy dura, es una actividad que daña la imagen del estudiante” (SR: AV). Por lo que manifiesta Alejandro Velásquez y lo que se pudo observar en el aula, estas actividades daña el autoestima de las personas. Sin embargo, esto habrá que estudiarlo con mayor detenimiento en otro trabajo.

Así como en la materia de quechua, las materia de francés que enseña una lengua extranjera tiene un método parecido a la clase de quechua, como se muestra a continuación.

#### **4.2.2. En la clase de francés**

Los estudiantes de la UE Arnoldo Schwimmer para vivir en la ciudad indican que “se acomodan a la ciudad”, para ello hablan castellano y tienen que realizar actividades como las demás personas, así no son observados como personas raras (AS, DC:

Aos). En la casa y en algunas tareas económicas del mercado viven diferente, sin ninguna relación con lo que se imparte en el colegio. Cuando los estudiantes tienen oportunidades laborales se ocupan de sus actividades comerciales y dejan de lado las actividades escolares, incluso dentro el aula. “Cuando los estudiantes pasaban la clase de francés, una estudiantes estaba ocupada en cumplir su contrato laboral de prendas manuales” (AS: DC).

Esta estudiante tenía un contrato laboral que era tejer algunos manteles para el sábado que se aproximaba, para ello subcontrató a otra compañera a la que le pagaría por su trabajo. Esta muchacha contó que “hacer este trabajo de bordados es una buena oportunidad para tener plata, después no hay mucho, aliguito puede haber” (AS, DC: Aa). Según comentaron, la temporada de fin de año es propicia para que los estudiantes generen algunos ingresos económicos. En la clase de francés, la maestra les había dado algunos adjetivos y los estudiantes deberían construir oraciones cortas y repetirlas delante todo el curso. (AS: DC) El contenido de la clase no era de interés de la estudiante y de otros alumnos. En la pizarra estaba escrita así:

M	F		M	F
Grand – e	grande		gros-e	gordo (a)
Petit – e	pequeño (a)		Nince (sic)	delgado (a)
blond –e	rubio (a)		maigre	flaco (a)
brun –e	moreno (a)		chauve	Calvo
roux -rousse	pelirrojo (a)		Pale	blanco (a)
Jeun	joven		bronzé- e	bronceado (a)
Vieux -vieille	viejo (a)		laid – e	feo (a)
			Beau	lindo (a)

Con estos adjetivos, los estudiantes primero tenían que construir una oración corta y repetir en el curso, delante sus compañeros, en tiempo presente. En algunos casos la maestra les pedía que construyan una oración en pasado con estas palabras. Cada estudiante, según el orden de los asientos, mirando oraciones escritas en su cuaderno de francés, de clases pasadas, respondía a la maestra (AS: DC). El alumno realizaba una oración y repetía según el pedido de la maestra. La mayoría repetía tal como estaba escrito en la pizarra.

Ma: A ver Mollo Moreno.

Ao: Empieza a construir la oración indicando que su compañero es pelirrojo, luego en pasado.

Al estudiante le tocaba construir una oración con roux- rousse y después debería mencionar en pasado. Mientras esto sucedía en todo el curso, la mayoría de los alumnos estaba en sus ocupaciones personales, que respondían a sus necesidades de casa, especialmente a las económicas por la época de fin de año. Los que

atendían a la clase y a la maestra eran sólo los estudiantes que debían construir la oración y repetir. Los demás estaban ocupados en otras actividades.

“La profesora se movía de un lugar a otro indicando que la construcción de oraciones que hagan deben tenerlas escritas en sus cuadernos. Mientras tanto, un estudiante conversaba con su compañero, planificando cómo se podría cortar más rápido la tela de los pantalones para tener libre el viernes por la noche para ir a una fiesta” (AS: DC). Los contenidos que daba la maestra de francés no respondía a las necesidades de sobrevivencia de los estudiantes de Arnoldo Schwimmer. Esto nos muestra que la escuela tiene sus actividades sin considerar la vida del estudiante. Por su parte, la estudiante necesitaba cumplir su trabajo y cumplir con deberes escolares.

Cuando terminó la clases conversamos con un grupo de estudiantes. Estos jóvenes mencionaron que este tipo de clases no ayuda a conocer la cultura de las comunidades, al contrario se conoce otras culturas y se las conoce mal. No se sentían motivados a aprender francés. Al respecto, Celestino Choque menciona algunos ejemplos inadecuados de los contenidos que se imparte en la escuela (Choque 1995: 39). Pensar en incorporar la cultura originaria a la escuela implica también apreciar los efectos que provocarían éstos en las personas.

La enseñanza del quechua y el francés se realizan bajo el mismo método; no se aprecia método de enseñanza de lengua originaria como segunda lengua, el método empleado en ambas materias es el mismo para la enseñanza de lenguas extranjeras. Ambas materias se encuentra en el modelo de enseñanza de lenguas por destrezas, donde se considera “la lectura y la escritura como destrezas complejas, constituida por una serie de subdestrezas que pueden ser claramente identificadas secuencialmente” (MDH 1995: 18). Ambas materia enfatizan en la enseñanza de la escritura. Estas destrezas también tiene unas subdestrezas deben ser aprendidas secuencialmente (ibid).

Los estudiantes al comunicarse con la población que habla un idioma originario están en un enfoque comunicativo (MECy D 1997), pero en el colegio están en la enseñanza de lenguas por destrezas escritas. Sin embargo, este método también parece no ser el adecuado porque los estudiantes prefieren hablar esta lengua originaria para comunicarse. Se debe considerar que la escritura del quechua no es un medio de comunicación adecuado entre personas analfabetas. Los estudios de Garcés (2002) indican que el quechua escrito que se recupera de la forma oral es el más adecuado para realizar escritos en idioma originario, por eso algunos impresos son comprendidos por la población que lee. Este estudio muestra las ventajas que tiene

“escribir el quechua tal como se lo habla, así la gente decodifica con mayor facilidad la escritura” (ibid: 112). En contextos urbanos, como el caso de Cochabamba, es necesario hacer esta investigación.

### 4.3. La evaluación

Los procesos de evaluación en la materia de quechua están definidos en su totalidad por la maestra; los estudiantes no participan en la planificación, ni elaboración de la misma. Una de las formas de evaluación es que el alumno conjugue los verbos delante el curso.

Hrs. 11:00 La maestra entra al curso y les dice que continuará evaluando porque les falta notas.

Ma: Tengo que calificar a los que no tienen nota. Los que ya tienen nota, no perjudiquen a sus compañeros. Y los que quieren seguir sumando ceros, háganlo.

Los que no saben la respuesta a la pregunta, son enviados a sus asientos. En esta oportunidad la conjugación debe ser en presente y pasado. (SR, DC,)

Este tipo de evaluación, como indica la maestra, es para cumplir con las notas que faltan a algunos estudiantes. Lo que provoca esta evaluación es que los alumnos que no saben conjugar los verbos se queden en sus asientos conversando con sus compañeros. Esta actividad evaluativa genera entre los alumnos una insatisfacción con el método de evaluación; en algunos casos ocasiona un conformismo, no les interesa lo que hace la maestra. Los que no contestan a la conjugación de verbos se quedan con algunos comentarios, especialmente indicando que “para la próxima oportunidad harán otros trabajos, mi tío me va a ayudar a hacer un buen álbum y voy a salvar” (SR, DC: Ao).

Otra forma de evaluación trimestral que recuerdan los alumnos son los dictados:

E: ¿El examen es diferente?

Ao: No, siempre hace dictados. Dictados, tú tienes que hacer con dibujos y tú tienes que hacer lo que dicte. Ahora porque Ud. está aquí es diferente. Igual es aburrido

E: ¿Qué les ha dictado en el examen anterior?

Aa: Nos ha dictado una carta. Prácticamente nos ha dictado como un paisaje. Se encontraba objetos. Ella nos dictó en quechua y nosotros teníamos que representarlos en dibujos. Y el siguiente examen que nos dictó, era que nosotros mismos teníamos que crearnos nuestros paisajes o la cosa que queríamos hacer. Los exámenes a veces son parecidos, depende de la profesora, o de la persona que estudie.

Como indican estos estudiantes, el dictado lo hace algunas veces en quechua o castellano. Cuando el examen es dictado en quechua, el alumno debe traducir al



castellano. Cuando es dictado en castellano, debe traducir al quechua. Como indican los alumnos, todo está definido por la maestra. Como dice Mónica Suárez y Alejandro Velásquez, estudiantes de este establecimiento, tal como se dicta en el examen de quechua es para que respondan personas que saben quechua, difícilmente pueden comprender los estudiantes que no saben una lengua originaria.

Otro aspecto evaluativo son los álbumes de fotografías, esto les sirve como una nota más de evaluación. Mientras algunos conjugan los verbos en voz alta, delante el curso, la maestra se encarga de reunir en su escritorio los cuadernos de los estudiantes que tienen completo el álbum fotográfico. Mientras evalúa a los estudiantes haciendo conjugar los verbos, pide a una alumna que recoja los álbumes fotográficos.

La alumna Mirtha que es nombrada por la maestra pasa por los asientos a recoger los cuadernos solicitados por la maestra. 6 estudiantes entregan sus álbumes fotográficos. 2 de ellos estaban incompletos.

Ma: Aunque incompletos sirve. Los que no tienen sumarán cero tras cero.

En porcentajes, sólo el 16 % de los alumnos del primer curso tienen sus álbumes fotográficos. Los que no entregaron sus cuadernos no muestran ninguna reacción, son indiferentes a la entrega del álbum, aunque la maestra les amenaza permanentemente con la nota que tendrán.

Ma: Obviamente los que no presentan tienen un cero bien confirmado.

Todos los trabajos y el avance de la materia están relacionados con la nota. Cualquier actividad es para aumentar o mantener la nota. Todo parece a las tareas de laboratorio de Skinner. (SR: DC)

Respecto al álbum fotográfico, recordamos lo que un estudiante comentó que se haría ayudar con su tío para presentar un buen álbum, porque dio mal su examen oral. Este ejemplo nos hace pensar que no importa quién haga el álbum fotográfico, lo que importa es que esté hecho para ser evaluado, que responde a una educación de estímulo y respuesta. El estudiante reacciona a la nota, si no existiera la nota no se harían los trabajos.

En las evaluaciones que planificaba y ejecutaba la maestra no consideraba para nada la participación del estudiante, tampoco se tomaba en cuenta la opinión del mismo. Pero estas evaluaciones no les cambiaba la actitud de los adolescentes, a la mayoría no les interesaba las clases de quechua. Si no entregaban un trabajo están pensando cómo completar para la próxima nota. Los exámenes son para tener una nota que les permita pasar de curso.

## **“Porque vino ha cambiado”**

Los estudiantes me comentaron que los contenidos de la materia de quechua y la forma cómo se la llevaba adelante, desde que el investigador llegó al curso, había cambiado bastante. Mónica Suárez que sabe quechua indicó que la materia “ha cambiado porque antes todo era más aburrido, como ya sé, entonces hago otras cosas, pero estoy aprendiendo a escribir”. Al respecto algunos alumnos que estaban a su alrededor indicaron que:

Ao 1: La profe siempre nos riñe, no nos deja ni hablar (...) antes las clases y los exámenes eran más aburridos.

Ao 2: Si. No, no, no se puede [hablar], así siempre es. Ahora no sé, pero porque vino ha cambiado hartito, ahora las clases son diferentes, pero sigue siendo aburrido (SR: Ao).

Aa 1: Entraba y empezaba a dictar y gritar, pero esto [el cambio] sólo es por ahora, hasta el examen es otra clase. (SR: Aos)

Tanto la forma como el contenido de los exámenes había cambiado en algo con la presencia del investigador en el curso. La forma como se llevaba adelante los exámenes era curiosa para algunos estudiantes, para otros era motivo de burla, porque igual no les interesaba la materia, porque el cambio no les motivaba a aprender el idioma.

### **4.4. Actitud de estudiantes**

La actitud de los estudiantes se diferencia en las actividades grupales de las individuales. En ambos casos, la mayoría parece pasar la materia de quechua solamente para tener una nota de aprobación y estar en el siguiente nivel (SR: DC).

Alejandro Velásquez tenía una actitud negativa hacia la materia de quechua, esto es totalmente diferente a la actitud que tiene hacia la lengua. Lo que más resalta del estudiante es que aprende la lengua porque tiene la necesidad de comunicarse con la abuelita. En cambio, en el colegio no tiene que hablar en la lengua originaria con nadie, solo tiene que aprobar una materia, por lo tanto, no le importa si aprende o no la escritura y la conjugación de los verbos en quechua. Según este joven, no le sirve la escritura del quechua para nada, sólo para pasar de curso (SR: DC). Esto nos hace ver que el quechua debe responder a necesidad social de comunicarse mediante la forma oral y no mediante la forma escrita.

La actitud de los alumnos en el trabajo de grupos era apatía ante la metodología y los contenidos. Cuando se apreció a un joven ocupado y le preguntamos porque estaba así dijo “no sé quechua y no quiero aprender” (SR, DC: Ao). No se podrá saber si

realmente no sabía el quechua, lo que se apreció es que no le gustaba la materia. La mayoría parecía ocuparse de responder a las preguntas que daba la maestra. Muchos estaban apáticos ante las tareas grupales, la mayoría se ocupaba de hacer tareas de otras materias, solamente los que sabían el idioma quechua hacían el trabajo grupal, estaban atentos a las respuestas en quechua.

“Una estudiante no aportaba nada, no opinaba, miraba por la ventana hacia el patio. Su grupo estaba queriendo buscar palabras y ella no era parte de la actividad” (SR, DC: Aa). Cuando la actividad en el grupo se ponía tensa, agarraba un diccionario quechua y hacía el ademán de buscar. Mientras ella buscaba hoja por hoja, sus compañeros de grupo ya encontraron la respuesta. La joven, al ver que había respuesta, se echaba sobre su cuaderno. Mostraba una total apatía a la actividad, quizá también a la materia. Mientras tanto, los demás integrantes del grupo seguían buscando los verbos que había solicitado la maestra. (SR, DC)

“Un grupo de alumnos me pide que les enseñe, a lo que indico que no sé. Pero todos dicen si soy profesor de quechua, ¿cómo no voy a saber?” (SR: DC). A sus preguntas se les respondió con preguntas, se intentó explicarles lo que significaría otra palabra. Los estudiantes, al darse cuenta que el investigador no les quería ayudar, dejan de consultarle. No importaba cuál fuera la actividad del curso, “los estudiantes con su actitud protestaban por los contenidos y la metodología del curso; a la vez habían tomado de forma negativa a la materia y sólo tenían que responder a la tarea propuesta para cumplir con la clase. No parecía haber otra motivación para que los estudiantes estén interesados en las actividades del curso” (SR, DC).

Mientras trabajaban en grupo, una alumna pasa delante sus compañeros y hace gestos con el rostro y el cuerpo, tratando de pronunciar y mostrar con el movimiento del cuerpo y con el gesto el verbo caminar. En el momento de la actividad propuesto por la materia de quechua, se aprecia algunos gestos, específicamente una muchacha hacía muecas despectivas sobre el la actividad y el trabajo de grupos (SR, DC).

Mientras las personas que sabían el idioma quechua hacían las tareas encomendadas por la maestra, los demás estudiantes estaban hablando de otras cosas. No se apreció un trabajo de equipo. En un grupo un estudiante, Nelson, es el que sabía quechua, este joven era el encargado de hacer todo el trabajo del grupo. Los compañeros le dicen “Nelson apúrate, nos están ganando”. En este grupo todos están ocupados de encontrar la ‘Y’ que es el final de un verbo. Me preguntan sobre la palabra “QKHAWAY”, que estaba escrito verticalmente en la sopa de letras (ver anexo). Preguntaron si está bien escrito o no “mi conflicto fue pensar por qué se

escribiría de esta forma. Después de un momento de silencio, los mismos estudiantes deciden que se escribe KHAWAY que sería el verbo ver. Pero tenían que escribir como había propuesto por la maestra (SR, DC).

Con la actitud de los estudiantes a la forma cómo se lleva la materia no se puede decir que la materia está en progresión o regresión, lo que sí está claro es que en la vida diaria algunos estudiantes necesitan comunicarse en quechua y los jóvenes no encuentran espacios donde puedan conocer más acerca del tema.

#### **4.5. Otras experiencias sobre la enseñanza del quechua**

En las unidades educativas que no tienen la materia de “lengua propia”, hay algunas experiencias de la enseñanza del quechua en forma oral y escrita que nos comentaron alumnos y maestros. Aunque no existen maestros para que impartan la materia de quechua, esta última década, en algunos colegios fiscales y particulares se encuentra a maestros que enseñan algunos temas de quechua. Como indica Julieta Zurita, ex directora de EIB del SEDUCA, con la enseñanza del quechua querían hacer trabajos de recuperación de la cultura quechua. “Con esta actividad recuperaban la vivencia de las comunidades originarias, donde se trabajó la filosofía que lleva el quechua y no la gramática. Se hacían más trabajos con la comunidad”. (JZ). Zurita indica también que hay maestros que enseñan la materia de quechua, pero estos maestros no han sido preparados para abordar estos temas, se han formado empíricamente.

Los estudiantes de la unidad educativa IV Centenario y Arnoldo Schwimmer indicaron que en clases no avanzaron ningún tema en idioma quechua y no tienen la materia de quechua. Recuerdan que en años pasados, las maestras les enseñaban quechua cantando. En esas gestiones pasadas la maestra trataba de enseñar y recuperar el quechua con alumnos de 4to año de primaria. Para estas actividades recurría a canciones en idioma quechua. Estos estudiantes recuerdan que escribieron un “álbum de canciones en quechua y canciones de castellano” (4C: Aos). Según estos alumnos, esa maestra “sabía hablar quechua y nos ha enseñado a cantar en quechua” (4C: Aos). Por iniciativa de una maestra de aula hicieron algunas actividades académicas en idioma originario. Esta actividad se convierte en quijotesca en la unidad educativa IV Centenario porque, según los mismos estudiantes, no hubo quién continúe con esta experiencia y solamente queda en el recuerdo. El tema que recordaron fue pilikuna ñanta purinku.

## "Pilikuna ñanta purinku"

Los contenidos de las canciones practicadas en años pasados fueron recordados por los alumnos. Se trataba de un contenido y ritmo en castellano, el que ha sido traducido literalmente al quechua (4C: DC). Esta canción fue estimulada por la maestra de grado para que los alumnos la recuerden y la canten:

Prof.: A ver cántaselo en quechua. A ver, como sabes.

Na: Van los patitos por el camino.

Prof.: A ver, canta.

Na: Pilikuna ñanta purinku, mama mamanta jaku nispa. Tukuy p'achasqa, q'illitumanta, takiy takinku, cua, cua cua cua<sup>59</sup>. (repiten varias vez)

Según comentaban estos estudiantes, con la canción se trataba de recuperar la lengua quechua de los antepasados. Este es uno de los motivos por el que los estudiantes manifestaron su deseo de aprender el quechua (ver 1.2.5) La canción hace pensar en el contenido de recuperación que se pretende realizar de la lengua originaria. Con el tema parece ser que no se revaloriza el idioma, tampoco se rescata la cultura. Para no caer en un purismo, es imprescindible considerar a estas actividades como pioneras, porque las maestras la realizaron de buena fe y ha causado aceptación entre los estudiantes y maestros.

Sin embargo, se podría abordar canciones en quechua, porque hay muchos temas que los niños conocen, estos temas se pueden cantar y escribir con ellos. No es necesario traducir un contenido con un ritmo y cultura diferente. Acuñando el ritmo y la canción al idioma originario no se recupera lo originario. Lo que provoca la canción es mostrar que el ritmo y música de otro idioma es mejor de lo que se tiene en idioma originario. Esta música se aleja de los contextos culturales que plantea Baker (1997: 300), porque con el ritmo no se conoce la cultura andina, se utiliza el idioma para cantar aspectos de otras culturas. Como los mismos estudiantes indicaron que con la lengua también se conoce parte de la identidad nacional (1.2.4), al cantar esa canción no se lleva nada de la identidad de las culturas originarias, al contrario, se utiliza el quechua para conocer la cultura de otros países.

Con esta canción traducida al quechua también apreciamos uno de los pensamientos que se tiene sobre el idioma, que el idioma quechua se puede utilizar solamente para

---

<sup>59</sup> La letra de la canción en castellano es: Van los patitos por el camino acompañados de su mamá, vestidos de amarillitos cantan cua, cua, cua, cua

canciones infantiles, para lenguaje básico y no superior. Habrá que ver hasta qué punto este tipo de actividades permite recuperar o hacer perder la lengua originaria.

Otro aspecto que es menester resaltar es que no se trataba de recordar solamente una canción en quechua, sino que la presencia de una persona que investiga el tema hace que alumnos y maestras valoren el quechua a partir de una canción que aprendieron en años pasados. Esto se puede considerar como una muestra del pedido que tienen los maestros para encarar las lenguas y culturas originarias en espacios ciudadanos.

Las maestras de aula de IV Centenario indicaron que abordan el idioma en su aula, “tocamos el tema en el nivel verbal solamente, pero eso es alguna vez, porque los contenidos no permiten trabajar el tema” (4C: MV). El aspecto que resalta esta maestra es la importancia del idioma para la vida profesional del estudiantes<sup>60</sup>.

#### **4.5.1. Aspectos sobre la materia de quechua en Cercado**

Por los datos proporcionados por la UIA del SEDUCA en el Cercado se imparte la materia de quechua en tercer ciclo de primaria y en los primeros cursos de secundaria, desarrollado anteriormente (ver cuadro 21). San Rafael es una de las unidades educativas donde se enseña la lengua originaria . Un estudio sobre la enseñanza del quechua en el colegio San Rafael indica

Enmarcados en esta filosofía educativa los colegios San Rafael y el Salvador, ubicados en las zonas periurbanas de la ciudad de Cochabamba; vienen impartiendo la enseñanza del Quechua como asignatura hace más de una década y no dentro de la modalidad de EIB. (Rodríguez y Valda 1999: 20)

Bajo varios criterios, la enseñanza del quechua se convierte en una materia más en algunas unidades educativas de la ciudad, especialmente considerando la situación multicultural de las personas. La enseñanza del quechua en UE públicas de la ciudad de Cochabamba “se convierte en un trabajo complicado por los métodos y contenidos que se debe considerar para cada grado” (MA), especialmente cuando de por medio está la situación de desprestigio de las lenguas y culturas originarias. Por la experiencia de la especialista en EIB, Marina Arratia, los estudiantes desean otra

---

<sup>60</sup> Esta maestra repetía en varias oportunidades la importancia del quechua como idioma complementario en la formación del estudiante. “En la escuela muy raras veces, yo toco con ellos, a manera de eh bueno, por los menos difundir en ellos el conocimientos que debemos tener y ellos mayormente como están en desarrollo deben [aprender], como bolivianos no debemos olvidar nuestro idioma porque les puede servir” (4C: MV)

materia que les permita enfrentar la enseñanza oral de las lenguas extranjeras y originarias.

La enseñanza de la lengua originaria en espacios ciudadanos se convierte en una actividad quijotesca por quienes la llevan adelante, porque tienen que enfrentarse a un grupo social que rechaza la lengua y cultura originaria y también a la falta de políticas que apoyen estos procesos.

La materia de quechua sufre bastante discriminación por muchos factores. Uno de ellos es la dirección del establecimiento, ésta no presta ayuda suficiente a la materia, ni a la maestra. Otro factor de discriminación son los docentes de las demás materias porque no le dan importancia, indican ahh, en tono despectivo, quechua, entonces podemos parar; pero otras materias no se puede parar. Otro canal de rechazo son los estudiantes, no toman a la materia, como materia, sino como algo de relleno. (MA)

Como indica esta profesional en educación intercultural bilingüe, en el seno educativo la materia de quechua tropieza con muchos entes discriminatorios. La falta de políticas para la enseñanza de una lengua originaria también se aprecia en el interior de una Unidad Educativa. Este rechazo se puede también enfrentar con una política para la enseñanza de materia en el establecimiento educativo. Paralelamente las políticas sociales deberían apoyar este proceso con otras actividades.

#### **4.6. Haciendo un cierre sobre la enseñanza de quechua**

Respecto a los contenidos de la materia de quechua se aprecia que en su totalidad son preparados por la maestra, los estudiantes no participan en nada, ellos solamente se encargan de asistir a las clases donde se avanzan los contenidos propuestos por la maestra. En general, los contenidos de la materia están enmarcados en la enseñanza gramatical del quechua, aspecto que es corroborado por la maestra ante el pedido de una madre para la enseñanza oral del idioma (ver capítulo 5). En las clases de quechua se practica conjugación de verbos y en base a ellos se construye oraciones en lengua originaria. La materia de quechua se enseña igual que la materia de lenguas extranjeras. Se considera al idioma como la enseñanza de lenguas extranjeras que el estudiante muy difícilmente utilizará a diario como lo necesita del quechua o el aimará.

La enseñanza de lenguas tiene métodos y enfoques de una lengua con tradición escrita Richards y Rodgers (1998), no se considera un método donde el contenido se desarrolle desde una perspectiva oral; en este caso, la mayoría de los métodos de enseñanza del quechua como segunda lengua se la realiza de forma escrita. Este hecho es uno de los motivos para que los estudiantes en general no muestren deseos

de aprender el quechua, ven a la materia como un requisito más para aprobar. Por otra parte el método de la enseñanza de quechua al ser el mismo que de un idioma extranjero sigue en el modelo de destrezas, donde es necesaria una etapa para entrar a la otra (MDH 1995); donde el aprendizaje de la lengua se hace por varios pasos, basados en la lectura y escritura. Este método parece no ayudar al estudiante a comunicarse con una población monolingüe en lengua indígena.

Según los estudiantes, el idioma es importante para comunicarse con las personas, sin embargo es muy poco lo que se hace al respecto. Los estudiantes se comunican con la gente y con sus parientes, a lo que Baker (1997: 313) le denomina bilingüismo dedicado a la interacción humana. Donde el estudiante se interaccione con personas de otras lenguas.

Uno de los aspectos para el desarrollo de los contenidos de la materia de quechua es la falta de materiales. La maestra indicaba que recurre a variedad de textos, folletos, libros u otros materiales para el desarrollo de las clases. Para el desarrollo de las clases se emplea más la pizarra y la voz de la maestra.

Respecto a la metodología, los estudiantes también se sienten insatisfechos, piden que estas clases sean más dinámicas y que permitan a los estudiantes crear y ser partícipes en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua originaria. “Que hayan más actividades. Las clases son muy estáticas. Siempre en tu lugar. Y hacer lo que la profe te dicte. Más actividades grupales, como la anterior clase. Y aprender con juegos así el quechua. Ahí también el alumno toma interés” (SR: AV).

Como indica Alejandro Velásquez, estudiante de San Rafael, que para aprender el quechua es imprescindible actividades más dinámicas, que permitan a los estudiantes aprender el idioma quechua con mayor facilidad. Actualmente las clases son muy estáticas y existe mucha presión para pasar de curso. Las actividades que se realicen deben motivar al estudiante a aprender y fortalecer la lengua. Como diría Baker el input que están recibiendo los estudiantes que no saben el quechua, como el caso de Alejandro, viene desde fuera del método escolar y que no es adecuado para su necesidad de comunicación (Baker 1997: 131). El mismo autor hace reflexionar que la materia no ha permitido ampliar las competencias lingüísticas del quechua para los estudiantes que no saben el idioma quechua (op.cit: 305).

Los estudiantes que no saben quechua son los que no tienen interés en la materia, no desean aprender el quechua escrito porque no es útil para la vida diaria. Los que saben el idioma vieron que complementan su conocimiento con la escritura. Los



estudiantes que conocen el idioma son los que manifestaron mejoras en su competencia escrita. Sin embargo, los que saben y los que no saben el quechua se quejan de la escritura porque se escribe el quechua sin considerar la forma oral del idioma, aspecto que Garcés (2002) considera como un medio adecuado para escribir el quechua.

La mayor parte de las actividades de grupo se convierten en trabajos individuales, donde los que saben el idioma originario son los que se encargan de responder el trabajo de grupos. Cuando se desarrolla actividades individuales de conjugación de verbos, los estudiantes aprenden los verbos y las oraciones en quechua solamente para una oportunidad; memorizan todo para cumplir con el examen.

Al concluir el año, la mayoría de los estudiantes que pasaron quechua conocen poco sobre el idioma originario, porque todo a estado enfocado a llenar una nota. El sentido de aprender y fortalecer una lengua originaria no es asumida por los estudiantes.

Con la promulgación de la ley de Reforma Educativa el 7 de julio de 1994 no se crean más items para la enseñanza del quechua en Cercado, aunque el artículo 11 de dicha ley indica que la educación nacional es intercultural y bilingüe. Por otra parte, el diseño curricular bilingüe se aplica en la educación primaria, para ir avanzando gradual y progresivamente (MECyD 1999: 48).

## **Capítulo V: Conclusiones**

El enfoque de una educación intercultural bilingüe no está siendo trabajado en las unidades públicas de la ciudad cochabambina. Las prácticas que se realizan para trabajar este enfoque no han sido desarrolladas para el área urbana. La mayoría de los trabajos se los ha realizado en el área rural. La investigación es un estudio exploratorio de lo que debería considerar las actividades educativas bilingües e interculturales. Hasta la fecha no se ha desarrollado trabajos sobre estos temas en espacios urbanos, lo que hace que la investigación sea de carácter exploratorio sobre la interculturalidad y bilingüismo en centros educativos de la ciudad cochabambina.

Los datos estadísticos de los últimos tres censos de Bolivia muestran que la mayor parte de la población del departamento cochabambino es bilingüe, tanto urbanas como rurales. En la población urbana se encuentran personas monolingües en lengua originaria, desmitificando el concepto de ciudad, donde todos hablan castellano y son bilingües. Esto lo demuestra el Censo 2001 y Sichra (2003 a). Según estudios de Albó (1995 a), Rivera y Ortega (2001), Amodio (1993), López (1993), Zúñiga (1993), Muñoz (2002), López y Jung 1998), Díaz-Couder (1998) y otros, indican que la lengua generalmente conlleva consigo la cultura de las personas.

### **1. Las lenguas originarias quechua y aimará**

La educación en la ciudad de Cochabamba no ha logrado abarcar el aspecto bilingüe e intercultural planteado por la Reforma Educativa. Para los espacios monolingües castellanos, como el caso de la ciudad de Cochabamba, el decreto supremo 23950 sobre Organización Curricular, artículo 40, punto 6, indica que para todo el sistema educativo, eso incluye al nivel secundario, debe fomentarse el bilingüismo individual y grupal, incentivando en los educando el uso de una lengua nacional originaria (MECy D 1999:61). Por los datos que proporcionaron alumnos, estudiantes y maestros, esto no se cumple en las unidades educativas de la ciudad. Muchos maestros esperan que

la educación intercultural bilingüe avance progresivamente hasta llegar al nivel secundario, mientras tanto no se debe hacer ninguna actividad.

### **1.1. Negación de la lenguas originarias**

En los primeros contactos con estudiantes y maestros se apreció un rotundo rechazo y negación al quechua y aimará. Los motivos para esta actitud de rechazo a la lenguas y culturas originarias son varios. Un motivo para negar, como diría Luykx (1998), es que la población escolar sabe que las lenguas extranjeras y el castellano tienen mayor prestigio que una lengua originaria. El mayor motivo de negación es el estatus de la lengua, donde las lenguas originarias son minorizadas, aunque más de la mitad de la población es bilingüe. Muchos indican saber el inglés, que actualmente es una lengua de prestigio. Lo que se ve es que también este tema es poco abordado por la población escolar, aspecto que le deja a la lengua originaria como no apta para la transmisión de aspectos curriculares en unidades educativas formales. En general a las lenguas originarias se las vio como una lengua baja, ya está estigmatizada como lengua y cultura negativa (Harris 2000).

Los profesores al inicio de la investigación niegan que los alumnos sean bilingües o trilingües, dándole poca importancia a las lenguas originarias; aunque los maestros conocen la situación sociolingüística de sus alumnos. También se ve que en el seno del magisterio se vive la discriminación y negación a las lenguas y culturas originarias.

Los estudiantes en su negación reconocen que el castellano y las lenguas extranjeras son reconocidas como lenguas altas y el quechua es una lengua baja (Ninyoles 1972). No todos los estudiantes manejan un solo criterio de negación, existe una variación. En la unidad educativa monolingüe San Rafael, los estudiantes en su totalidad dijeron conocer lenguas extranjeras; cuando se verificó si realmente conocían lenguas extranjeras se encontró a alumnos que tenían una lengua originaria como lengua materna, aspecto que es visto por Amodio (1993) como la cultura y lengua baja. En la unidad educativa con mayor cantidad de alumnos bilingües, IV Centenario, donde los parientes de los alumnos, incluso los mismos alumnos, han migrado a otros departamentos y países hace manifestar a los estudiantes su preferencia por un idioma extranjero. Este hecho fue uno de los motivos de la negación. En Arnoldo Schwimmer la mayor parte de los estudiantes prefiere callar el conocimiento de las lenguas originarias.

La negación de las lenguas responde a condiciones socioeconómicas planteadas por Luykx (1998). La mayor parte de los padres de los alumnos de la unidad educativa de

primera categoría, San Rafael, son profesionales; los estudiantes no trabajan para completar ingresos económicos, están en más contacto con lenguas extranjeras y castellana. Los padres de familia de IV Centenario son empleados de instituciones y algunos migran con sus hijos a otros países para buscar ingresos económicos; muchos estudiantes colaboraban en varias actividades domésticas y extrahogar, donde se comunican en lengua originaria y castellano. En la unidad educativa Arnoldo Schwimmer padres de familia y estudiantes se dedican a actividades comerciales, tanto hombres y mujeres se dedican a buscar ingresos económicos. En sus actividades laborales estudiantes y padres de familia se comunican en lengua originaria y castellano. Las personas que saben un idioma originario han definido espacios y personas con los que se comunican sin prejuicio alguno. Este hecho muestra que en estos contextos urbanos también existe lealtad lingüística hacia las lenguas originarias (Plaza 1995).

La negación manifestada por los estudiantes es reconocida por los padres de familia, quienes ven con preocupación que los estudiantes nieguen, rechacen y discriminen las lenguas originarias. Los padres de familia ven que el contacto permanente con la cultura extranjera hace que los estudiantes nieguen y se avergüencen de las lenguas originarias. No solamente se trata de negación, los padres de familia de San Rafael reconocen que no pueden transmitir la lengua por falta de conocimiento del idioma; tampoco les pueden ofrecer espacios donde sus hijos aprendan un idioma originario, estos padres ven en la educación un espacio adecuado para que sus hijos aprendan y fortalezcan el quechua o el aimará. Otro aspecto que no permite transmitir las lenguas originarias es la migración de padres e hijos al extranjero, lugares donde no se habla en lengua originaria.

Algunos estudiantes ven que el idioma originario quechua y aimará no les da posibilidades para conocer otros espacios, especialmente la cultura extranjera. Ven al quechua como una lengua no desarrollada para conocer otros temas y culturas extranjeras. En el fondo se aprecia al idioma originario como una desventaja para el desarrollo, lo que Albó (1995 a) menciona como la lengua estigmatizada.

Los padres de familia ven que no solamente se debe encarar la enseñanza del idioma originario, sino que inicialmente se tendría que considerar los motivos por los que se rechaza, discrimina y se subordina permanente a las lenguas y culturas originarias. Después de abordar esta actividad se puede pensar en la enseñanza escrita del idioma

## **1.2. Aceptación de las lenguas originarias**

Después de aproximadamente tres semanas en las unidades educativas, donde se había compartido momentos escolares y extraescolares, la mayoría de los estudiantes de los tres establecimientos indicaron que conocían las lenguas originarias. Los estudiantes manifestaron la importancia que tiene saber un idioma originario. Estos motivos de conocer el quechua son reconocidos por los padres de familia.

Los estudiantes desean aprender y fortalecer el quechua por motivos laborales; según indicaban los padres de familia, el motivo de aprendizaje de una lengua originaria es ampliar el futuro laboral de sus hijos. Los padres de familia por experiencia propia indican que no conocer un idioma originario impide desarrollar adecuadamente ciertas actividades laborales, especialmente en zonas donde la lengua originaria es imprescindible. El motivo laboral es una de las razones planteada por Baker (1997: 291) para aprender una segunda lengua. Aunque el autor indica que es una razón individual, los padres de familia piden que sus hijos aprendan como algo social y no solamente personal.

Los datos de los últimos censos (1976, 1992 y 2001) muestran que más de la mitad de la población cochabambina es bilingüe, esto es otro motivo planteado por los estudiantes, porque ven que las lenguas originarias están presentes en la sociedad. En un trabajo más cercano sobre el tema, los estudiantes manifiestan que el quechua es parte de su cultura, su vida y que es parte de ellos. Estos temas planteados hacen ver a las lenguas originarias como un patrimonio de la población. Al respecto Baker indica que “lengua patrimonial puede denominarse también ‘lengua nativa’, ‘lengua étnica’, ‘lengua minoritaria’, ‘lengua ancestral’ (Baker 1997: 233). Según este autor el peligro de usar el término “lengua patrimonial” es que señala el pasado y no al futuro. Al respecto, los estudiantes y padres de familia ven a la lengua originaria como patrimonio que heredaron de los antepasados y que está presente en muchos momentos de sus vidas.

La mayoría de los estudiantes que no saben la lengua originaria mencionan que desean aprender el quechua para comunicarse con sus parientes cercanos, en algunos es la comunicación con la abuela. Este aspecto de sentimiento familiar no está mencionado en las razones que plantea Baker (1997) para aprender una segunda lengua.

### **1.3. Las lenguas en las tres unidades educativas**

Así como los datos censales muestran el manejo de lenguas en determinados barrios de la ciudad de Cochabamba, los establecimientos educativos de estos lugares también muestran que existe mayor cantidad de monolingüismo, bilingüismo y trilingüismo.

En la unidad educativa San Rafael, la mayor cantidad de los estudiantes es monolingüe castellano (61 %); de estos estudiantes 13 (36,1%) alumnos hablaban y/ entendían el idioma quechua. Por la forma de comunicación que tienen parece ser que no tienen muchas posibilidades de contacto con personas que hablan lenguas originarias. La mayor parte de los estudiantes de IV Centenario (65 %) es bilingüe, la mayoría de éstos es quechua y también hay algunos aimarás. Los estudiantes que apoyan a sus parientes en actividades agrícolas se comunican en quechua. Los que no saben quechua tienen apoyo del contexto para poder aprender, esto es visto por Oller (1982) y Cummins (1984) como una destreza comunicativa (BICS).

Todos los alumnos de la unidad educativa Arnoldo Schwimmer son bilingües; la mayoría (85 %) son trilingües. Los estudiantes no tienen vergüenza de hablar quechua o aimará. Como se apreció con Daniel Quispe, estudiante de este establecimiento, utilizar quechua, aimará y castellano depende del espacio social con el que se contacta. Arnoldo Schwimmer, como indica Baker (1997: 234), puede ser un espacio para trabajar la enseñanza bilingüe de doble dirección o en dos lenguas porque se da cuando aproximadamente un número igual de estudiantes hablan castellano y lengua originaria.

Los padres de familia y maestros también tienen el mismo manejo de las lenguas. En general estamos hablando de una población considerada como bilingüe social (Baker 1997). Por otra parte, estamos ante una sociedad que no solamente habla dos idiomas, estamos ante varias lenguas.

## **2. Culturas originarias**

Se aprecia una diferencia de opinión y actitud frente a la cultura originaria en relación a la lengua originaria. Mientras en espacios ciudadanos se niega la lengua, en la realidad se comunican con ella y comparten aspectos de la cultura originaria. Como se indica, la cultura originaria es vivida por los padres de familia, maestros y estudiantes en espacios ciudadanos.

## **2.1. Vivencia de las culturas originarias**

Los estudiantes de las unidades educativas Arnoldo Schwimmer y IV Centenario indican que en sus casas se practica toda clase de ritos andinos: quechuas y aimaras. Muchos participan de la q'uwa, ch'allas y curaciones andinas. Algunos jóvenes de la zona trilingüe, en sus actividades comerciales realizan el agradecimiento a la Pachamama. Estos temas no están considerados en espacios educativos aunque en este lugar todos son trilingües. Al respecto, Ruiz (2002) indica que la educación debería considerar todos esos aspectos, debe ser más amplia y más humana.

Los estudiantes bilingües de IV Centenario ven a sus abuelas y parientes cercanos realizar estos ritos y dicen que los aprenden; por otra parte desean conocer más acerca de estos temas. La migración que viven la mayoría de las familias hacia el extranjero parece motivar a conocer más acerca de las culturas originarias. La mayoría de los alumnos de San Rafael no tiene contacto con las costumbres andinas; algunos estudiantes ven realizar estas prácticas a sus abuelas, pero la mayoría no tiene referentes cercanos que les permita conocer el tema. Estos hechos hacen que la población sea monolingüe castellana.

La identidad de las personas, en las tres unidades educativas, especialmente en la unidad Arnoldo Schwimmer, es asumida desde varias dimensiones y es dinámica según las circunstancias sociales (Bustamante 2001). Esta identidad se refleja en sus estrategias de relacionarse con las personas de la ciudad y de su entorno más cercano, quizá sea también más cerrado solamente para la familia. La mayoría de estas personas son una primera generación de migrantes. Con respecto a la identidad de las personas bilingües, en la unidad educativa IV Centenario, se aprecia el afecto que tienen hacia identidad andina, aunque la mayoría son la segunda y tercera generación de migrantes.

Los estudiantes de San Rafael están adscritos a un grupo que niega y rechaza el idioma quechua (Albó 1995 a). La identidad de estos jóvenes está referida a parecerse a actrices de telenovelas o a personas creadas por el comercio. Su falta de contacto con la cultura andina no les permite tener una posición identitaria originaria.

Los estudiantes ven que las experiencias interculturales que viven no se considera en los contenidos escolares. Estos contenidos parecen no responder a las demandas de vida de los estudiantes.

## **2.2. Dificultades en el trabajo de las culturas originarias**

Desde la promulgación de la RE las unidades educativas de la ciudad han considerado el aspecto cultural. Los padres de familia de la junta escolar ven que hay algunas dificultades en las actividades culturales que realizan en las unidades educativas. Mencionan que se realiza solamente folklore en vez de revitalizar las danzas originarias. Cada vez se pierden los bailes originarios y se ve más actividad folklórica. Para los maestros “reivindicar la música y danza ancestrales suele ser tomado como sinónimo de reivindicación cultural. Con frecuencia se escucha en la radio o en la televisión que los grupos folklóricos son los únicos que fortalecen la identidad de nuestro pueblo” (Sagárnaga 1998: 67). Como hay más proliferación de la música folklórica, la mayoría de los maestros recurren a estos temas para abordar el aspecto cultural para mostrar lo pintoresco de las tradiciones y costumbres como plantea Díaz-Couder (1998) para el caso de los festivales que se realizan en las unidades educativas.

El tema intercultural y la lengua originaria no deben estar separados para abordar actividades académicas en las unidades educativas. Como diría Rodríguez (1996) sería conveniente considerar el conocimiento de los estudiantes y pensar en una estrategia donde en el trabajo educativo se pueda integrar a los padres de familia y quizá a la mayor parte de la comunidad.

Por lo manifestado por los estudiantes, maestros y padres de familia es necesario pensar que los temas culturales sean los primeros temas que se deben abordar, antes de pensar en temas lingüísticos. Como dicen los padres de familia de San Rafael es proceso de encuentro con el entorno y con otras personas que contribuyen a un proceso colectivo (Rodríguez 1996: 182). La junta escolar y la asamblea de padres de familia de dos establecimientos ven que la unidad educativa puede ser un espacio donde contribuyan todos para el trabajo de la cultura.

## **3. Políticas educativas**

Las políticas educativas para llevar adelante la EIB en nuestro país tiene aciertos y dificultades. Abordamos las dificultades por ser el aspecto que consideran las autoridades departamentales de educación.

### **3.1. Ferias interculturales**

Desde la promulgación de la ley de Reforma Educativa, muchos establecimientos educativos han incorporado como parte de su currículo las actividades culturales; con



este motivo se realizan “ferias culturales” en diferentes épocas del año. Según la Dirección Departamental de Desarrollo Social, máxima representación educativa del departamento, estas actividades folklóricas no transmiten ni fortalecen la cultura originaria que está vigente en nuestro país, porque se preparan para una sola oportunidad y después la actividad queda en el olvido. Sin embargo es necesario ver esta política desde la visión de la población educativa.

Aunque la autoridad manifiesta que las actividades son preparadas para una oportunidad, éstas podrían ser una forma de recuperar la cultura en los niveles propuestos por Díaz Couder (1998).

En el caso de los colegios particulares de primera categoría, estas ferias se realizan para que el estudiante conozca algún tema de las culturas originarias de nuestro país. Aunque el Director Departamental de Desarrollo Social aprecia que los alumnos de primaria son los que más participan de estas actividades culturales, pero los alumnos de secundaria sólo observan, estas prácticas pueden ser válidas porque estos estudiantes pueden conocer parte de la cultura andina.

### **3.2. Unidades educativas de primera, segunda y tercera**

Según las autoridades educativas departamentales de SEDUCA y la DDDS y por los datos educativos de Cercado, la EIB es una política que solamente se lleva adelante en los sectores rurales. La enseñanza de las lenguas quechua y aimará se desarrolla en la mayor parte de las zonas rurales, la zonas urbanas tienen pocas experiencias que datan de años atrás. En los sectores urbanos, especialmente en la ciudad se aprecia que la enseñanza del quechua conlleva varios tropiezos, desde lo metodológico hasta el contenido. La propuesta de EIB para los sectores urbanos se piensa trabajar en la siguiente década (MECyD 2003).

La existencia de tres tipos de unidades educativas se convierte en discriminatoria en el sistema educativo público. Cuando se sostiene llevar adelante una educación equitativa para todos, en la práctica no es equitativa porque algunos tienen más ventajas, en todo aspecto en relación otras. La EIB al ser planteada como una reivindicación social tendría una limitación en la diferencia de unidades educativas. Este tema se puede superar trabajando con la comunidad educativa (Ver propuesta).

donde la EIB no tiene espacio para ser desarrollado. En la estructura del Servicio Departamental de Educación no se encuentra una instancia que se encargue del tema intercultural y bilingüe. Los técnicos tienen muchas actividades administrativas que les ocupa todas sus horas laborales.

Como los padres de familia mencionaron, la educación bilingüe y el conocimiento de las culturas originarias es un pedido de la población. Este pedido no llega a oídos de las autoridades departamentales. Contar con estrategias que disminuyan la distancia entre las autoridades educativas departamentales y los actores de la educación podría ser uno de los caminos para superar esta falencia.

### **3.3. Formación docente**

Los docentes son los ejecutores de la Reforma Educativa que permitirán el fracaso o desarrollo de una educación bilingüe e intercultural (Albó 2002). Por lo que manifestaron los maestros no hay cambios en la educación que imparten los maestros. Los mismos maestros solicitan actividades educativas que complemente su formación docente (Rodríguez 2003). Aunque se aprecia que muchas universidades, entre ellas San Simón dan especialización a los maestros, pero los estudios de Delgado (2001) y Rodríguez (2003) muestran que no se aprecia cambios. Tal parece que los cambios a nivel docente tendrían que partir desde su formación en los institutos normales.

Los pocos institutos normales superiores que forman maestros bajo el enfoque intercultural y bilingüe albergan a estudiantes que generalmente trabajarán en la zona rural. La mayoría de los institutos normales que se encuentran en la ciudad no son bilingües. Esta diferencia también se convierte en una política discriminatoria.

## **4. Desarrollo de clases de quechua**

En la unidad educativa San Rafael, los estudiantes pasan la materia de quechua. Aunque la mayoría manifiesta que le gusta el idioma originario, tienen algunos comentarios a la clase.

### **4.1. Sobre los contenidos**

Los contenidos de las clases de quechua, como indicaron los estudiantes y como se apreció en las observaciones, desarrollan más el aspecto escrito del idioma.

Se diferencia dos tipos de opiniones. Los estudiantes que saben hablar el idioma que es menos de la tercera parte del curso indican que la materia les ha permitido conocer la forma escrita del idioma. Ven las clases como un complemento al conocimiento del idioma quechua. Los estudiantes que no sabían hablar el idioma quechua ven con preocupación que todo sea escrito, porque con esa forma de aprender el idioma no pueden comunicarse con sus parientes. La materia enfatiza la construcción de oraciones, conjugación de verbos y eso no les permite comunicarse con las personas que hablan este idioma. Algunos manifestaron que se aprende a hablar quechua más

con la abuela que con la clase de quechua. Esta forma de trabajar gramática con traducción es el “método históricamente dominante de la adquisición de la segunda lengua en la escuela el **enfoque gramática –traducción**. Los estudiantes tenían que memorizar el vocabulario, aprender las conjugaciones verbales, las reglas de la gramática y sus excepciones” (Baker 1997: 301). El método que se utiliza es el que se utiliza para enseñar lenguas extranjeras. Al respecto, muchos estudiantes manifiestan que el método y el contenido de la materia de quechua son muy pesados. El cambio a un enfoque comunicativo puede ser una alternativa a esta angustia estudiantil y porqué no decirlo social.

Los estudiantes que no saben la materia son los que manifiestan rechazo a la materia de quechua, pero no al idioma, porque algunos se comunican con sus parientes que tienen una lengua originaria. Estos jóvenes ven que la materia de quechua no les ha dado elementos para que puedan sentirse satisfechos por la materia.

#### **4.2. Metodología**

Por lo que manifiestan los estudiantes, la presencia del investigador ha provocado que la maestra cambie de método. Durante el tiempo de la investigación se han realizado trabajos grupales y actividades individuales. Los trabajos grupales se convierten en trabajos individuales, donde el alumno que sabe el idioma quechua es el único que se encarga de responder las actividades de aula. Los alumnos que no saben el idioma originario no participan mucho en las actividades grupales; están ocupados en otras actividades.

Las actividades individuales se convierten en una prueba de fuego, donde el estudiante es juzgado por la maestra y por sus compañeros. Este tipo de actividades no ayudan a desarrollar una clase constructiva, donde se apoyen unos a otros.

El uso de la voz por la maestra es generalmente para llamar la atención a los estudiantes, en algunos casos para increpar por lo que no pueden hacer en quechua. Este hecho provoca quejas por los estudiantes del curso. Los contenidos y la forma cómo se imparte la materia son decididos por la maestra, donde no se consulta al estudiante para nada. La materia se convierte en una materia que debe ser aprobada para pasar de curso. A los alumnos no les interesa el medio cómo pasen de curso, la finalidad es estar en otro nivel.

### **4.3. Evaluación**

Respecto a los procesos evaluativos, los estudiantes manifestaron que los exámenes son orales y muy complicados que no les permite aprender y compartir el conocimiento con sus compañeros. Según estos jóvenes, para que el examen sea una instancia de aprendizaje se tendrá que repensar en el tipo de evaluación que se toma a los alumnos.

Las evaluaciones individuales, que generalmente son delante el curso, provocan rechazo al idioma por los estudiantes.

### **4.4. Una experiencia del trabajo con quechua**

En la unidad educativa IV Centenario algunas maestras de grado, por iniciativa propia, realizaron algunas experiencias de enseñanza del quechua. Para ello, se valieron de traducciones literales de algunas rondas infantiles. Estos temas no llevan la vivencia de la cultura originaria. Por una parte, la maestra ha motivado a los estudiantes a cantar en idioma quechua y por otra se ha hecho pensar que sólo se puede traducir al quechua rondas de esta naturaleza. Estas actividades se realizan porque las maestras no cuentan con elementos que les permita abordar el tema. Se podría considerar canciones en quechua donde los estudiantes recuperen de su familia, comunidad y de su propia experiencia.

Con la experiencia de investigación realizada en la unidad educativa Arnoldo Schwimmer, en la gestión 2003 la junta escolar y los maestros decidieron cambiar la materia de francés por la materia de quechua. Los padres de familia indican que también están pensando cambiar el inglés por el aimará. Esto es una muestra del pedido que hace la comunidad escolar para incorporar las lenguas y las culturas originarias en el currículo escolar.

En general, se puede concluir que el tratamiento de las lenguas y las culturas originarias en la educación pública de la ciudad de Cochabamba es un panorama complejo por la diversidad lingüística, cultural y socioeconómica de la población.

Las condiciones económicas de las familias también determina al tipo de unidad educativa que deben asistir los estudiantes. En la ciudad no se lleva adelante experiencias educativas interculturales y bilingües como plantea la Ley 1565. Por la demanda poblacional se espera una enseñanza de lenguas de doble vía, donde los de la ciudad también tengan en los contenidos escolares las lenguas y culturas originarias como parte de la formación integral.

## **Capítulo VI: Propuesta**

En las tres unidades educativas donde se llevó adelante la investigación: Arnoldo Schwimmer, San Rafael y IV Centenario, los estudiantes, padres de familia, maestros y por otra parte las autoridades sugirieron algunas estrategias que podrían permitir llevar adelante los temas de bilingüismo, interculturalidad e identidad cultural en espacios ciudadanos. Este capítulo de propuesta tiene dos partes. La primera, aborda todas las opiniones de los actores de la educación, las mismas que son planteamientos que justifican el porqué de la propuesta. No se trata de sugerencias al trabajo por parte del investigador, son opiniones de los actores de la educación. La segunda parte del capítulo es la propuesta de trabajo, basada en temas planteados por los actores de la educación.

### **Primera parte: Planteamiento de los actores de la educación**

#### **¿Qué lengua y cultura?**

Los estudiantes de las unidades educativas Arnoldo Schwimmer y IV Centenario indicaron que les gustaría pasar clases de quechua. Los alumnos de San Rafael también quieren seguir pasando quechua. El 100 % de los estudiantes entrevistados indica que les “gustaría clases de quechua”, porque quieren comunicarse con parientes cercanos, desean “aprender a hablar, escribir y pronunciar correctamente como el castellano”, tal vez con eso pueden “ser trilingües y multilingües”. (AS: Aos).

Los padres de familia de la unidad educativa Arnoldo Schwimmer desean que sus hijos lleven quechua y aimará como materias formales de la educación. “Nosotros queremos que todos nuestros alumnos lleven los dos, los dos idiomas porque son importantes (AS, JE: GF). Estos padres de familia han apreciado también que se lleva lenguas originarias en instituciones superiores y en documentos formales.

En la libreta dice idiomas originarios. ¿Dice o no dice? Pero como no hay idiomas originarios, nosotros le borramos y le ponemos francés e inglés. Entonces si en la libreta hay la falla curricular está. Entonces y creo que

deben darnos esos cursos. En la libreta dice idiomas originarios quechua, aimará, Guaraní, no ve? (AS, JE: GF).

El padre de familia de San Rafael manifestaba, "pero si empezamos a darles clases de quechua a todos algo bien, van a decir yo soy quechua. Van a decir mis antepasados eran reyes, hasta parte del imperio incaico. Porque verá, todos somos quechuas" (SR, JE: GS). Como dice el padre de familia, la lengua también aborda la cultura. Para ello es necesario trabajar sobre la identidad de las personas.

Dando a conocer al alumno que desde su nacimiento, decirle cómo estamos vestidos, quizás tenemos una abarca, un pantaloncito simple, entonces desde ahí habría que enfocarle al alumno que no es tan necesario tener una ropa buena, no?, porque somos así y dar más importancia, no siempre copiando al extranjero que vienen aquí, no? aquí nosotros somos dueños de esta tierra. Lo que somos desde siempre nomás, no y eso hay que enfocar a todos los colegios en general. (AS: WT)

Como indica este maestro, los temas lingüísticos abordan también la cultura de las comunidades originarias de Bolivia. Para que estos contenidos sean oficiales habrá que recurrir a políticas educativas.

Yo quisiera que los del gobierno, los señores Ministros de Educación implementen pues ese quechua y el aimará en el currículo, así ya se puede hablar con más facilidad ya con los alumnos, porque de lo contrario no se puede. Hablarás en un día lunes en quechua o harás cantar el himno en quechua. Pero ahí queda. No avanza más. Pero si tuviéramos ese, incluido dentro el currículo ya netamente puede venir un profesor especialista en quechua y aimará. (AS: WT)

Mire, está en el curriculum escolar, pero no en el área urbana, sino en el área rural, lo están tomando como primera lengua, aunque yo no sé, pero tendrá que ser oficial. (4C: RQ)

Organizar un currículum o ampliar un currículum. Porque tendríamos que, no sé?, porque el inglés está dentro el currículum y eso viene del ministerio y todo lo demás. Yo pienso que tendría que ser como el idioma inglés y quechua al mismo tiempo, las dos cosas. Yo creo que tiene que ser en primer lugar, cambiar el currículum. Ahí, en el currículum, dentro lo que significa. Si vamos a entrar en la RE en secundaria, ya ahí habla de interculturalidad, idiomas originarios, tiene que empezar por un curriculum diferente. (SR: MC)

Generalmente en el programa curricular no está, no está incluido esos aspectos. Eso tendría que verse por ejemplo en las costumbres netas del idioma nativo. O sea, de la cultura nativa, de la cultura quechua. (SR: AC)

Como mencionan estos maestros una forma de trabajar la interculturalidad y el bilingüismo sería oficializar estos temas en el sistema educativos.

### **¿Cuándo?**

Los padres de familia sugieren que la enseñanza de los idiomas originarios se enseñe permanentemente. "Durante, sí, durante todo el colegio, de primero a cuarto. En primaria debería también, debería darles las bases al principio" (SR; JE: ZH, GS).

Los padres de familia de Arnoldo Schwimmer piden un cambio rápido en la enseñanza de estos contenidos en el sistema escolar.

Entonces como nosotros estamos aprovechando al 100 por 100 nosotros como yo, nosotros francés podemos cambiar, podemos dar 40 40, no nos hacemos este problema, porque incluso con 8 horas de inversión ya tenemos no? y 8 de francés y  $8 + 8 = 16$ . 16 horas. Entonces eso dividirlo en tres materias. Ver las maneras o hacer una sexta y empezar al año mismo. (AS, JE: GF)

En la gestión 2003 este establecimiento ya incorporó la materia de quechua a los contenidos de la unidad educativa.

Estas demandas de unidades educativas para abordar las lenguas y las culturas originas no son conocidas por autoridades departamentales. “Yo no sé si hay esa demanda. Generalmente cuando la demanda es muy fuerte, llegan hasta oídos de las autoridades. Pero ese tipo de demandas que quieran los padres que se implemente el quechua en el colegio de sus hijos, eso sí que no sé” (GR).

Un canal adecuado para que autoridades departamentales se informen ayudaría a desarrollar estas actividades. “Lo que pasa, es mucho más fácil, cuando las autoridades apoyan este tipo de demandas. Yo, por ejemplo, sí apoyaría. A mí me es más fácil comunicarme con el SEDUCA y como quiera, mi autoridad me permite exigirles, que busquen algún ítem o algún medio, para que se solucione. Siempre a principios de año hay algún ítem que se puede utilizar, que se puede cambiar de lugar. Entonces sí se podría. Como te digo, yo así una demanda importante, que la gente reclame, que pida, no he tenido para nada” (GR).

### **¿Cuánto?**

Para que la materia no sea una materia más que cumplir, los padres de familia indican que se debe tener mayor tiempo en la enseñanza de la lengua originaria.

Queremos pedir horas. Son 96 más 48 son 137 horas?, casi son 144 horas que necesitamos de idiomas, exclusivamente para este colegio. Queremos pedir por lo menos 90 horas para idioma extranjero y 90 horas idioma, este originario, y usted sabe 90 horas se puede. En el colegio tenemos 520 horas, primero queremos solucionar la malla curricular especialmente las materias claves, las transversales matemáticas, química, literatura, lenguaje queremos. En idiomas no tenemos, para qué le voy a decir, tenemos 0 horas y queremos algo. (AS, JE: GF)

Este cálculo matemático hace hincapié en reordenar las clases de enseñanza de lenguas y culturas originarias; que no sea solamente en una oportunidad, que se trabaje durante todo el año y cada gestión. Al respecto, los estudiantes indican que la materia debe ser permanente.

Si hay que pasar hasta cuarto, hay que pasar nomás. Pero en mi colegio sólo se lleva en primero, acaba con primero. Eso no me parece. Avanzar en primero y en segundo nada más. Tercero y cuarto [curso] te olvidas. No te sirve, porque no se pasa quechua ya, ni en intermedio, ni arriba de primero medio. (SR: AV)

El mismo pedido hacen los padres de familia de las UE donde no pasan una materia de lengua originaria.

### **¿Qué contenidos?**

Los estudiantes indican que desearían que las clases de quechua y/ o aimará se combine con el aprendizaje de una lengua extranjera. "No queremos solamente quechua, de acuerdo a la materia es mejor que combine con inglés" según estos estudiantes, en el futuro y presente pueden necesitar de esa lengua. (4C: AOS)

Los temas que desean conocer los estudiantes en la materia de quechua es abordar la parte histórica, lo que no se conoce, "esos estudios históricos verdaderos de los incas, ¿dónde?, por qué mueren los incas y ñustas?" (SR: MS).

Los maestros de las tres unidades educativas desean contenidos que abarque lengua, estructura social, valores de las comunidades.

En quechua, a mí me gustaría tocar aspectos sobre la familia, por ejemplo no? la integración que debe haber, la solidaridad que debe existir entre ellos, también en sus compañeros. Otro detalle que me gustaría dar a mis niños, es su historia, lo que son. (4C: MV)

Sugeriría la enseñanza del quechua en las Unidades Educativas en la misma forma en la que se hace del idioma castellano: la escritura, la gramática, la lectura y luego tendría que haber mucha ayuda audio visual, y participación activa de profesores que tienen que ser capacitados para poder desarrollar en perfecta, en buena forma las clases de quechua. (4C: RQ)

Entre los aspectos que consideran los maestros está la solidaridad desde la perspectiva incaica hasta la autobiografía de la comunidad. También consideran la escritura. La forma de trabajo está encarada más en una metodología que aborde la oralidad.

Contenidos pues, especialmente señor, en base a conversación y diálogo. Porque de estas conversaciones diálogos se saca una riqueza infinita en cuanto se refiere a todo lo que puede a toda la sapiencia innata que tiene el alumno en base a su primera lengua hablada. Sí. (4C: RQ)

Estos maestros, la mayoría con más de 20 años de servicio en el magisterio, por experiencia y formación plantean estas estrategias de abordaje a la enseñanza de la lengua originaria basadas en el diálogo y la escritura



La maestra de quechua recuerda que “Alguna vez una madre de familia vino al colegio y me reclamó sobre la escritura. La mamá tenía problemas porque escribían el quechua diferente a lo que se hablaba. Ella sugirió que era mejor hablar, porque eso le servía más a su hija. La madre pensaba que era más productivo que aprenda a hablar y no a escribir. No comprendía por qué se escribía con K y con C. k'aspi” (SR: GL).

La maestra indicó que explicó a la madre de familia los motivos por los que se escribe de esa forma. La maestra indica que el quechua escrito es útil en la formación del estudiante. Ella reconoce que el idioma hablado y escrito les es útil. Según la maestra, sus alumnos le han pedido aprender el idioma, pero ve que no pueden aprender en un solo año, porque en San Rafael los estudiante pasan “sólo un año de quechua, de qué les sirve?” Según la maestra es mejor pensar en más años de la enseñanza de la materia, así se podría practicar el diálogo (SR: GL).

Tiene dudas y criterios para aceptar el pedido de la madre, en sentido de que es mejor el idioma hablado: “La mamá, que vino a reclamar por la escritura del quechua, quizá tiene razón. (...) puede una madre tener razón”. Después de un silencio, que parece que piensa sobre el tema indica que es difícil encarar la enseñanza del quechua en estos espacios escolares. (SR: GL)

Que participen en la Ñawpa manka mikhuna, no sé qué. Por ejemplo, que vaya el curso ese domingo y que escuche cómo hablan, cómo comen, cómo viven en los pueblos. Puede ser tarea práctica de algunos temas del quechua: Todos santos, el mismo carnavales. Cómo lo hacen en el campo, puede ser materia de investigación. Llegan a la universidad y dicen yo quiero ir a Estados Unidos, yo quiero ir afuera. (SR, JE: GS)

Para conocer la cultura los estudiantes deben participar, convivir en las comunidades, de esta forma se garantizaría el conocimiento con la vivencia de los estudiantes. En el caso de los ritos, los padres de familia dicen que eso también se debe estudiar, porque es un medio para conocer más.

Nosotros reconocemos la Pachamama, especialmente cuando uno estudia es más, más increíble, porque siempre nos tratamos de eso. Y de esa manera, así explicaríamos, daríamos así este tipo de explicación. Ellos, los estudiantes, hartos aprenderían, aprender es fácil, entonces ya no diríamos esta q'uwa hacer así. Algunos dicen por farrear nomás no?, por hacer el primer viernes, para farrear nomás. Sino, a veces hacen su q'uwa, hacen sus costumbres y se duermen, pero hay también algunos por gusto nomás se toman algunos. Yo creo que es justo nomás hacer, enseñar en el colegio y en las q'uwas. (AS, JE: GF)

Con esta práctica se estaría recuperando las vivencias culturales de los antepasados que se están perdiendo. Porque prácticas pasadas se están perdiendo. "También en

las q'uwadas no hacemos como hacían nuestros abuelos también. Sino que hay ya a mitades nomás ya". (AS, JE: V). Para que no sea solamente ritos comerciales, es necesario participar de la propia vivencia, así se recuperaría las prácticas culturales de los antepasados.

Para los que conocen el lenguaje oral sugieren que posteriormente se trabaje la escritura.

Como usted ha dicho en este momento, los chicos saben aimará, saben hablar, no saben escribir. Hagamos otra encuesta, un diagnóstico para escribir UKHAMAU van a tardar media hora y se va dar cuenta, ellos hablan pero no dominan la escritura, no dominan como el español la escritura perfectamente, eso es lo que pasa. En el quechua igual lo mismo. (AS; JE: GF)

Es difícil escribir. No se puede escribir en quechua. Eso nos falta, que los médicos y abogados escriban. Imagínese, un médico que está en una provincia, en Colomi le voy a decir, que no sepa quechua, no sirve para nada. Ese médico en esa provincia no sirve para nada prácticamente, porque en todas las provincias, en la mayoría de las provincias, los colonos y los del lugar son quechuistas. Incluso la enfermera, yo soy enfermera, tiene que saber quechua, yo no puedo trabajar en provincia porque no sé quechua. SR, JE: ZH)

Para que el aprendizaje de la lengua y su escritura no sea complicada, piden una clase divertida, donde cantando, con temas más prácticos, así como aprenden con sus parientes. Como indica un joven "nos comunicamos hablando y no escribiendo verbos, mi abuelita me dice *t'anta* (pan) y yo le entiendo, pero siempre me equivoco escribiendo" (SR: AV). Los que están en proceso de aprendizaje de la lengua hablada, prefieren que la clase les fortalezca las destrezas habladas para comunicarse con los demás.

## **Segunda parte: Propuesta de trabajo**

### **1. Objetivos y destinatarios**

#### **1.1. General**

Responder a demandas de padres de familia, estudiantes y maestros en cuanto a las expectativas que tienen sobre la lengua y la cultura originaria, en tres unidades educativas de la ciudad de Cochabamba.

#### **1.2. Específicos**

- Reflexionar sobre las lenguas y las culturas originarias de Cochabamba y Bolivia, mediante algunas estrategias de trabajo con maestros de secundaria.
- Fortalecer la identidad de las lenguas y la culturas originarias a través de algunas actividades con estudiantes.
- Proponer actividades específicas para trabajar temas de identidad cultural con los padres de familia.

#### **1.3. Dirigida**

A las tres unidades educativas donde se llevó adelante la investigación.

- Maestros (directores y asesores pedagógicos)
- Estudiantes
- Padres de familia

### **2. Factibilidad**

Se ha generado expectativas en las personas entrevistadas de las unidades educativas. Los padres de familia y personal docente de los colegios Arnoldo Schwimmer, San Rafael y IV Centenario dieron sus opiniones respecto a la vivencia, actitud y pensamiento que tienen sobre el quechua y aimará, las mismas que deben ser abordadas en la formación de sus hijos.

Los padres desean que sus hijos lleven el quechua y/ o aimará en su formación. Por su parte, los estudiantes desean que se aborden estos temas. Ven importante que al inicio se aborden aspectos de identidad cultural, donde se tocaría lengua y cultura originaria. Por otra parte, los jóvenes están interesados en conocer parte de sus

orígenes, de la forma oral como transmiten los ancianos. Posteriormente desean aprender a escribir.

Los maestros saben que la ley 1565 hace que la educación considere aspectos interculturales y bilingües, pero no saben cómo abordar estos temas. Desde el momento de la investigación están esperando alguna posible metodología para desarrollar estos temas en el nivel secundario.

### **3. Propuesta**

La propuesta está dividida en dos fases.

**Primera fase.** Se trabajará con los tres establecimientos educativos donde se llevó adelante la investigación. El tiempo que se estima para ello es un año académico. En ese año se conformará una red de personas interesadas en el tema. Si existiera personas o unidades educativas interesadas en el tema, aunque no sean del mismo establecimiento educativo, pueden incluirse a la red.

Antes del inicio de la fase se hace conocer a las autoridades departamentales el plan de llevar adelante la EIB en las unidades educativas de la ciudad de Cochabamba.

**Segunda fase.** En la segunda fase se puede ampliar la actividad con otros establecimientos educativos. Según las circunstancias se puede trabajar retomando, acomodando los contenidos planteados en la primera fase. Depende de lo que suceda en la este periodo. En la nueva gestión se puede trabajar la gramática propuesta por Rodríguez y Valda (1999).

#### **3.1. Para padres de familia**

##### **3.1.1. Contenidos**

Identidad cultural. Donde se aborda los motivos de rechazo, discriminación e importancia de la lengua en la familia y en la sociedad.

Se espera que los padres de familia comenten con sus hijos lo que se acuerde en la reunión.

##### **3.1.2. Procedimiento**

Se organiza con las Juntas escolares y las direcciones de los establecimientos, reuniones con los padres de familia de los primeros cursos y sus paralelos. En la

convocatoria se puede anticipar el motivo de la reunión. En esta oportunidad se abordaría el tema de la identidad lingüística y cultural.

Se participaría en dos reuniones en toda la gestión educativa. Una a los inicios del calendario escolar y otra al inicio de las clases, después de las vacaciones invernales. Es necesario que los padres participen en la organización y ejecución del evento.

Para evaluar la actividad y el tema será necesario evaluarla con todos los padres de familia. Para ello, se puede participar en las reuniones de fin de año.

### 3.1.3. Materiales

Historias de vida de los padres de familia, lo que sucede cuando no saben quechua. Algunos de estos temas están relatados en la investigación y se puede complementar con otros que conozcan los padres de familia.

El espacio de la reunión es necesario realizarlo en el colegio. Será necesaria una grabadora que proporcionaría la dirección o los padres de familia.

### 3.1.4. Tiempo

La planificación se la puede realizar en el lapso de un mes. Las reuniones no deben durar más de dos horas. Para la evaluación final se puede considerar unos 15 minutos aprovechando la reunión de fin de año por los padres de familia. Estos temas se desarrollarían según planificación adjunta.

Se podría hacer una breve memoria que podría ser distribuido a los padres de familia, con la finalidad de compartir con sus hijos.

## 3.2. Para estudiantes

### 3.2.1. Contenidos

<b><i>Lengua originaria</i></b>	<b><i>Cultura originaria</i></b>
Diagnóstico de las lenguas en Bolivia	Diagnóstico de culturas de Bolivia
Las lenguas que sabemos en la familia y en la sociedad.	La cultura que practicamos en la familia y en la sociedad.
La lengua de la casa y de la escuela	La cultura de la casa y de la escuela
Importancia de la lengua originaria en la sociedad	Importancia de la cultura originaria en la sociedad actual.
¿Cuáles son nuestras lenguas?	¿De qué cultura procedemos?

Estos contenidos se pueden trabajar en la clase de cívica, sociales, lenguaje u otros. No es imprescindible que se desarrolle en la materia de quechua, puede desarrollarse en diferentes materias. Se puede ir alternando los temas en varias materias. Para

ello, es necesario que los profesores, la dirección y los padres de familia se pongan de acuerdo.

### **3.2.2. Procedimiento**

Como los temas son de diagnóstico y fortalecimiento de la identidad cultural, se coordinará estrechamente con los padres de familia y maestros. La participación de los representantes de curso es imprescindible porque los estudiantes, mediante su organización, piden participar en estas tareas.

Se planifica 10 periodos de clases durante toda la gestión escolar. 5 periodos serían antes de las vacaciones de invierno y los otros 5 después de las vacaciones. En el año también coordinaran sus actividades con los maestros y familiares.

### **3.2.3. Materiales**

Historias de vida de cada tema. Contenidos que podrían ser preparados por los estudiantes y maestros con anticipación y posteriormente exponer en los cursos. Se puede invitar a otras personas, pueden ser padres de familia, autoridades, comerciantes, políticos y estudiantes de otros cursos. Para la realización de estos temas se puede pensar en otros espacios fuera del aula.

### **3.2.4. Tiempo**

Los 10 temas planteados, 5 para lengua y 5 para cultura originaria podrían desarrollarse en una gestión escolar. Cada tema se trabajaría en un periodo de clase. En tiempo sería dos horas de clases aula, o sea 90 minutos.

## **3.3. Para maestros**

### **3.3.1. Contenidos**

En la investigación los maestros tenían dificultades de encarar la enseñanza de la cultura y la lengua originaria. Por ello, se plantea que los temas deberían ser los mismos que se proponen para los estudiantes. Con los maestros se podría enfatizar en la metodología de trabajo.

Antes de que los maestros se hagan cargo de los temas planteados para los estudiantes, será necesario una reunión entre todos, para socializar el tema y ver las posibilidades de que todos los maestros del establecimiento participen. En esta reunión inicial se tocaría temas de la reforma educativa y decretos reglamentarios.

### **3.3.2. Procedimiento**

Una reunión inicial con el plantel docente, donde participen todos los maestros. En esta oportunidad se planifica la actividad académica del año. Para esta reunión se debe contar con una nota respaldatoria de las autoridades educativas departamentales. En la organización de esta actividad se debe considerar también la participación de los padres de familia

En esta misma reunión se podría socializar el contenido que se pretende trabajar en la gestión académica. Se debe considerar que los maestros no tienen experiencia en este tipo de actividades en el sistema formal.

### **3.3.3. Materiales**

Para la reunión inicial se podría contar con una reunión de planificación. Un orden del día y un resumen de la investigación que tiene que ser socializada con los maestros.

### **3.3.4. Tiempo**

Para la reunión inicial se podría pensar en las reuniones que planifica la dirección de  $\frac{1}{2}$  periodo de clase, aproximadamente 45 minutos. Todo esto dependerá de la planificación con la dirección, los padres de familia y los estudiantes.

## **3.4. Matriz de planificación**

Para cada actividad se debe planificar conjuntamente los actores de la educación una matriz de planificación. Esto permitirá contar con elementos seguros para toda actividad. La finalidad de esto es transmitir a maestros, padres de familia y estudiantes tengan elementos para planificar estos eventos.

La matriz propuesta en el libro de técnicas participativas para la educación popular (Alforja 1992) puede ser acomodada, modificada y cambiada, según el objetivo de la planificación.

### **Estrategias por unidad educativa**

Por ser la primera gestión, estos temas serán trabajados en unidades educativas en los dos primeros grados. Aunque la demanda es grande, es necesario considerar que esto se debe validar con los mismos actores de los talleres.

Como se podrá apreciar, se proponen objetivos de acuerdo al planteamiento de padres de familia, estudiantes, maestros y autoridades educativas departamentales.

Aunque se tienen algunas sugerencias, es imprescindible realizar una evaluación permanente de los talleres que se plantean.



**Cuadro 25: Planificación de la primera reunión con padres de familia. Tema: Identidad cultural**

Tema: Importancia del quechua y aimará para los estudiantes.

<b>Tema/ contenido</b>	<b>Objetivo propósito</b>	<b>Técnica</b>	<b>Procedimiento</b>	<b>Recursos</b>	<b>Resp.</b>	<b>Tiempo</b>
Presentación	Hacer conocer el motivo de la reunión	Exposición	Se invita con anticipación para tratar el tema y el presidente de la JE presenta la reunión.	Plan de la reunión.	Pdte. JE.	10'
Rechazo, discriminación e importancia del quechua.	Identificar algunos hechos que hacen que se rechace el quechua y el aimará.	Historias de Vida Soraya Hinojosa	Expone Zoraya Hinojosa.	Temas en papelógrafo.	Pdte JE	15'
			Se discute y se deja algunas actividades para que puedan hablar con sus hijos			Profesores
			Se comparte los temas a trabajar con los estudiantes.	Hojas de temas para padres.		15'
Evaluación	Evaluar el motivo de la jornada.	Lluvia de ideas.	Padres de familia comparten lo positivo y negativo de la reunión.	Pizarra y lápices.	JE, dirección	10'

**Cuadro 26**

**Clase 1: Planificación de un tema con estudiantes. Tema: lenguas y culturas en Bolivia**

<b>Tema/ contenido</b>	<b>Objetivo propósito</b>	<b>Técnica</b>	<b>Procedimiento</b>	<b>Recursos</b>	<b>Resp.</b>	<b>Tiempo</b>
Introducción	Presentar la serie de temas que se abordará	Exposición	Se expone explicando algunos antecedentes.	Lista de temas	Profesor/ a	10'
Lenguas en Bolivia	Identificar la cantidad de lenguas existentes en Bolivia	Lluvia de ideas	Esta es una clase de presentación y sólo se recupera las ideas.  Se pide a los alumnos que averigüen con sus padres.	Se anota lo que mencionaron los alumnos hasta que vuelvan con los datos.	Profesor y un miembro de la JE	15'
Culturas en Bolivia	Recuperar la cantidad de culturas existentes en Bolivia.	Lluvia de ideas y búsqueda bibliográfica.	Según mencionen los alumnos se pide que anoten y eso mismo se tratará en la siguiente clase	Papelógrafo.	Profesor y JE	15'
De qué cultura soy	Que los estudiantes identifiquen a la cultura que pertenecen.	La pregunta.	Preguntarles y que averigüen entre sus parientes a la cultura a la que pertenecen	Dibujo de una silueta de persona. Pueden completar para la clase siguiente.	Estudiante	5'
Evaluación	Evaluar el motivo de la jornada.	Lluvia de ideas.	Padres de familia comparten lo positivo y negativo de la reunión.	Pizarra y lápices.	JE, dirección	10'

**Cuadro 27**

**Clase 2: Planificación de la segunda clase estudiantes. Tema: lenguas y culturas en Bolivia**

<b>Tema/ contenido</b>	<b>Objetivo propósito</b>	<b>Técnica</b>	<b>Procedimiento</b>	<b>Recursos</b>	<b>Resp.</b>	<b>Tiempo</b>
Introducción	Identificar opiniones sobre el tema	Historia de vida de Alejandro Velásquez.	Se escucha o se invita al estudiante.	Grabadora, cinta	Estudiantes	10'
Lenguas en Bolivia	Precisar la cantidad de lenguas en Bolivia.	Exposición grupal.  Lluvia de ideas	Se organiza grupos 6. Un grupo expone y los demás complementan.	Papelógrafos	Profesor	15'  15'
Culturas en Bolivia	Precisar la cantidad de idiomas en Bolivia.	Exposición grupal.  Lluvia de ideas	Los mismos grupos. Un grupo expone y los demás complementan.	Papelógrafos	Profesor	15'  15'
De qué cultura soy	Que identifiquen la cultura /s a las que pertenecen los estudiantes.	El dibujo	Los dibujos se hace circular en el grupo y se determina la identidad de las personas del grupo.	Dibujos completados por los estudiantes.	Profesor	15'
Evaluación	Evaluar el motivo de la jornada.	Lluvia de ideas.	Lluvia de ideas. Queda pendiente la tarea para abordar el siguiente tema.	Hojitas con preguntas	Profesor	10'

Este tipo de planificación se la puede preparar para cada sesión. Es necesario que se considere los aspectos mencionados para contar con resultados satisfactorios.

## Bibliografía

Abarca, Geraldine

2000 **Mapuche de Santiago de Chile. Rupturas y continuidades en la recreación de la cultura Mapuche.** Tesis de maestría PROEIB Andes: Cochabamba.

Albó, Xavier

1974 **Los mil rostros del Quechua.** IEP: Lima.

1995 a "Educar para una Bolivia plurilingüe". **Cuarto Intermedio**, No. 35. Cochabamba. 3- 37.

1995 b **Bolivia plurilingüe. Guía para planificadores y educadores.** Volumen 2, Cuadernos de investigación 44. La Paz: UNICEF - CIPCA.

1995 c **Bolivia plurilingüe. Guía para planificadores y educadores.** Mapas 3, Cuadernos de investigación 44. La Paz: UNICEF - CIPCA.

1998 **Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia.** CIPCA. Mimeógrafo.

1999 **Iguals aunque diferentes.** La Paz: UNICEF- CIPCA.

2001 "Políticas interculturales en educación". En Quintanilla, Víctor (comp.) **Interculturalidad: Itinerarios críticos.** La Paz: CIE – INSSB- UMSSA. 13-36

2002 **Educando en la diferencia.** La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA.

Alforja

1992 **Técnicas participativas para la educación popular. Tomos I y II.** Lima: Tarea.

Amodio, Emanuele

1993 **Cultura. Materiales de apoyo para la formación docente en educación intercultural bilingüe.** Santiago de Chile: UNESCO/ OREALC.

Ansión, Juan y Madeleine Zúñiga

1996 **Interculturalidad y Educación en el Perú.** Lima: Foro Educativo.

Baker, Colin

1997 **Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo.** Madrid: Cátedra

Balza, Roberto

2001 **Tierra, Territorio y Territorialidad Indígena.** Serie Pueblos indígenas de las Tierras Bajas de Bolivia. Vol. 17 Santa Cruz: APCOB/ SNV/ IWGIA:.

- Barth, Fredrick  
1969 **Los grupos étnicos y sus fronteras.** México DF: Fondo de cultura económica.
- Barragán, Rossana  
2001 **Formulación de proyectos de investigación.** La Paz: PIEB.
- Bonfil, Guillermo  
1987 "La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos". **Revista papeles de la casa chata.** Año 2. No 3: México. 17-25
- Bustamante, Martha  
2001 **La construcción de relaciones interculturales en un contexto socio-culturalmente heterogéneo. El caso de la comunidad Montecillo (Tiquipaya).** Tesis de maestría PROEIB Andes. Cochabamba.
- Calfuqueo, José L.  
2001 **Demandas y opiniones para la enseñanza de la lengua mapuche en contextos urbanos, Comuna de Cerro Navia Santiago de Chile.** Tesis de maestría PROEIB Andes. Cochabamba.
- Citarella, Luca  
1990 "Educación Bilingüe Intercultural. La cuestión de la planificación de un nuevo proceso político, social y educativo". En Franciso Chiodi (comp.): **La educación indígena en América Latina.** Tomo II. Quito: Abya –Yala. 319-397.
- Choque, Celestino  
1995 "Sin título". **Cuarto Intermedio**, No. 35. Cochabamba. 38- 41.
- Cooper, Robert  
1997 **La planificación lingüística y el cambio social.** Cambridge: Madrid.
- Cummins, James  
1981 **El rol del desarrollo de la lengua primaria en promover éxito académico para alumnos de lenguas minoritarias.** (Traducción Dra. Inés Pozzi Escot): s/e.
- Delgado, Adalino  
2001 **Cambio o pervivencia de la institución escuela en tiempos de la Reforma.** Tesis de maestría PROEIB Andes. Cochabamba.
- Díaz-Couder, Ernesto  
1998 "Diversidad cultural y educación en Iberoamérica". **Revista Iberoamericana de educación.** N° 17. OEI: Madrid. 11-30.
- Endara, Lourdes  
1996 "La identidad". En Patricio Guerrero y Lourdes Endara (Comps.) **Notas sobre cultura, identidad, tradición y modernidad.** Quito :UPS. 14- 20.
- Escobar, Alberto  
1972 **Lenguaje y discriminación social en América Latina.** Lima: Milla Batres.
- Fernández, Benito  
1995 "Sin título". **Cuarto Intermedio**, No. 35. Cochabamba. 56-59.

- Larsen, Freeman; Diane Long- Freeman y Michael Long  
1994 **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas.** Versión española. Madrid: Gredos.
- Garcés, Fernando  
2002 **La escritura quechua como inscripción del discurso oral.** Tesis de maestría. Cuzco: FLACSO.
- García, F. Javier y Antolín Granados  
2002 "Inmigración, educación e interculturalidad". En: Héctor Muñoz (Comps.). **Rumbo a la interculturalidad en educación.** México DF: UNP. 63- 96.
- Garton, Alison F.  
1994 **Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición.** Buenos Aires: Paidós.
- Gleich, Utta von  
1987 **Seminario internacional sobre educación bilingüe – bicultural. Informe.** Eschborn: SECAB.
- 1989 **Educación primaria bilingüe intercultural.** Eschborn: GTZ
- Gottret, Gustavo  
1999 "Interculturalidad en el aula". En: Nora Mengoa (Comp.) **Interculturalidad y calidad de los aprendizajes en ámbitos urbanos.** La Paz: CEBIAE. 31 - 38
- Guardia, Marcelo  
1994 **Música popular y comunicación en Bolivia.** Cochabamba: UCB.
- Harris, Marvin  
2000 **Teorías sobre la cultura en la era posmoderna.** Barcelona: Hurope. S.L.
- Hinton, Leanne y Ken Hale  
2001 **Language Revitalización. In practice.** California: Academic Press.
- Hernández Sampiere, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista  
1999 **Metodología de la investigación.** 2da. edición. México: MacGraw- Hill Interamericana.
- INE  
2002 **Cochabamba. Resultados departamentales.** Instituto Nacional de Estadística: La Paz: INE.
- Iriarte, Gregorio y Marta Orsini  
1995 **Conciencia crítica y medios de comunicación.** Cochabamba: CAEP – CEPROMI:.
- Julca, Felix  
2001 **Uso de las lenguas quechua y castellano en la lengua urbana: Un estudio de caso.** Tesis de maestría PROEIB Andes: Cochabamba.

- Limachi, Vicente  
2000 **“Hasta ahora seguimos sufriendo...” Gestión educativa y castellano como segunda lengua.** Tesis de maestría PROEIB Andes: Cochabamba.
- López, Luis Enrique  
1990 **Y ahora, ¿Cuándo hablo en qué? Alternancia idiomática en el desarrollo del proceso educativo bilingüe.** La Paz: s/e.  
1993 **Lengua. Materiales de apoyo para la formación docente en educación intercultural bilingüe.** Santiago de Chile: UNESCO/ OREALC.  
1996 "No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación". En: Juan Carlos Godenzzi. (comp.) **Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía:** Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos 'Bartolomé de las Casas'. 23-82.  
1997 "La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere". **Revista Iberoamericana de educación.** No 13. Educación bilingüe Intercultural. 47-98  
1999 a "Anotaciones sobre el Multilingüismo Indo latinoamericano en su relación con la educación". **Pueblos indígenas y Educación.** No 47-48. Abya-Yala: Quito. 77-99.  
1999 b "El lenguaje en el desarrollo de los conocimientos en ámbitos escolares urbanos con diversidad cultural". En Nora Mengoa (Comp.) **Interculturalidad y calidad de los aprendizajes en ámbitos urbanos.** La Paz: CEBIAE. 47-70.  
1999 c **Interculturalidad y educación en América Latina.** Cochabamba. Manuscrito.
- Luykx, Aurolyn  
1998 "La diferencia funcional de códigos y el futuro de las lenguas minoritarias". En López L.E. e I. Jung (Comps). **Sobre las huellas de la voz.** Madrid: Morata, PROEIB Andes, DSE: 192- 212.
- Marzana, Teresa  
2000 **Enseñanza del castellano como segunda lengua. Un análisis desde la historia de vida y el posicionamiento social de tres maestros rurales.** Tesis de maestría PROEIB Andes: Cochabamba.
- MECy D  
1997 **Guía didáctica de segundas lenguas (Para el 1er ciclo de educación primaria).** La Paz: s/e  
1999 **Compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas.** La Paz: s/e.  
2002 **Nuevo compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas.** La Paz: s/e.  
2003 **Estrategia de la educación boliviana (2004- 2015).** Documento preliminar. La Paz: s/e.

- MDH  
1995 **Reforma Educativa: Nuevos programas de estudio de la Reforma Educativa. Versión preliminar completa.** La Paz: SNE
- Mena, Patricia  
2002 "De la etnicidad a la interculturalidad". En Héctor Muñoz (Comps.). **Rumbo a la interculturalidad en educación.** México DF: UNP. 97- 115
- Muñoz, Héctor  
2002 "Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: Paralelos o convergentes?. En Héctor Muñoz (Comp.). **Rumbo a la interculturalidad en educación.** UNP: México DF. 25-62.
- Ninyoles, Rafael L.  
1972 **Idioma y poder social.** Colección de Ciencias Sociales. Series de sociología. Madrid: TECNOS.
- Oller, John  
1982 **Issues in language testing research.** Massachusetts: Newbury Publishers.
- Oporto, Henry  
2001 **Movilidad social en Bolivia.** Cochabamba: CERES- DFID.
- Patzi, Felix  
2000 "Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica (Una aproximación al análisis de la Reforma Educativa)". En: José Suarez, Raquel Gutierrez, Alvaro García, Claudia Benavente, Felix Patzi y Raúl Prada. **Bordieu. Leído desde el sur.** La Paz: Alianza francesa. 147-180.
- Pineda, E. Beatriz, E. Luz Alvarado, Francisca H. de Canales  
1994 **Metodología de la investigación.** Washington: OPS- OMS.
- Pito, Antonio  
2001 **Transmisión del idioma nasa en la comunidad de los Caleños.** Tesis de maestría PROEIB Andes: Cochabamba.
- Plaza, Pedro  
1995 "Sin título". **Cuarto Intermedio**, No. 35. Cochabamba. 60- 64.
- Real Academia Española  
1995 **Esbozo de la nueva gramática de la lengua española.** Madrid: Espasa Calpe.
- Richards, Jack C. y Theodore S. Rodgers  
1998 **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.** Madrid: Cambridge University Press.
- Rodríguez, Gregorio; Javier Flores y Eduardo García  
1996 **Metodología de la investigación cualitativa.** Málaga: Aljibe



- Rodríguez, Mario Luis  
1997 **La construcción colectiva del conocimiento en la educación popular: Desafíos actuales en contextos culturales andino-bolivianos.** La Paz: PROCEP, CENPROTAC, MEPB.
- Rodríguez, Martha y Cirilo Valda  
1999 **La enseñanza del quechua como L.2. dentro un enfoque comunicativo natural.** Proyecto de grado. Cochabamba: UMSS.
- Rodríguez, Waldo  
2003 **La práctica pedagógica en el nuevo rol del maestro. En el marco de la Reforma Educativa.** Tesis de licenciatura en EIB. Cochabamba: UMSS.
- Ruiz, Arturo  
2002 "Multiculturalidad y la educación multicultural o intercultural". En Héctor Muñoz (Comps.). **Rumbo a la interculturalidad en educación.** México DF: UNP. 119- 138.
- Sacari, Felicidad  
2003 **Tratamiento de las lenguas en el INS EIB de Caracollo. Análisis de la relación de las áreas de Didáctica de Segundas Lenguas, Aprendizaje y Desarrollo de una Lengua Originaria y Lenguaje y Comunicación.** Tesis de maestría PROEIB Andes. Cochabamba.
- Sagárnaga, Jédu Antonio  
1998 **Temas de identidad.** La Paz: CIMA.
- Secretaría Nacional de Educación  
1995 **Nuevos programas de estudio de la Reforma Educativa.** La Paz.
- Shimbucat, José Luis  
2001 **Enseñanza del castellano como segunda lengua en dos comunidades awajún: Nueva Napuruka y Nuevo Jerusalén.** Tesis de maestría PROEIB Andes. Cochabamba.
- Sichra, Inge  
2001 **¿Para qué me enseñan quechua?. Acaso voy a ser dirigente campesino?. La enseñanza del quechua en colegios de la ciudad de Cochabamba Bolivia.** Mimeógrafo. Cochabamba: PROEIB Andes.
- 2003 a **Trascendiendo el valor emblemático del quechua: Transmisión e identidad de la lengua en la ciudad de Cochabamba.** Ponencia al 51 Congreso de Americanistas, Simposio ALL- 12: Santiago de Chile
- 2003 b **La vitalidad del quechua. Lengua y sociedad en dos provincias de Cochabamba.** La Paz: Plural, PROEIB Andes.
- Siguán, Miguel y William F. Mackey  
1986 **Educación y bilingüismo.** Madrid: Santillana- UNESCO.
- Spedding, Alison  
1996 **Mestizaje: ilusiones y realidades.** La Paz: MUSEF.
- Taylor S.J. y Bogdan R.

1996 **Introducción a los métodos cualitativos de investigación.** Barcelona: Paidós.

Torres, Rosa María

1996 **Globalización e interdisciplinariedad: El currículo integrado.** Madrid: Morata.

VEIPS

2001 **Proyecto Educativo de Unidad “IV Centenario A”.** Cochabamba.

Yapita, Juan de Dios

1995 “Sin título”. **Cuarto Intermedio**, No. 35. Cochabamba. 42-50.

Zerda, Guido De la

2002 “Prólogo”. En: Héctor Muñoz (Comps.). **Rumbo a la interculturalidad.** México DF: UNP. 9-21.

Zúñiga, Madeleine

1988 **Educación bilingüe. Materiales de apoyo para la formación docente en educación intercultural bilingüe.** Santiago de Chile. UNESCO/ OREALC:

#### **Otros documentos revisados**

- Actas del colegio San Rafael, de las gestiones 1969, 1970 y 1994.
- Actas de la unidad Educativa Arnoldo Schwimmer Gamza 2001 y 2002
- Resoluciones administrativas y documentación del colegio Reynaldo Loayza que posteriormente lleva el nombre de Arnoldo y varios documentos.
- Periódico Los Tiempos, 29 de agosto de 1999.

# ANEXOS

1. Ficha de observación para registrar materia de Quechua
2. Entrevista para profesora de Quechua
3. Entrevista para profesores en general
4. Entrevista para alumnos que pasan Quechua
5. Entrevista para alumnos que no pasan Quechua
6. Entrevista para padres cuyos hijos pasan Quechua
7. Entrevista para padres cuyos hijos no pasan Quechua
8. Entrevista para autoridades departamentales
9. Registro fotográfico

Anexo 1

**Ficha de observación para registrar materia de Quechua<sup>1</sup>**

Escuela: ..... Profesor/ a: .....

Grado: ..... Tema/s: ..... Fecha: \_\_/\_\_/02

**I. Aspectos generales:**

1. Organización de los alumnos en el aula.

Situación	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
En círculos					
En grupos					
Frente al pizarrón					
Otros					

2. Desplazamiento del profesor en el aula

Situación	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Para controlar					
Para orientar					
Para promover participación					
Próximo al pizarrón					
Otros					

3. Participación de alumnos en el aula

Situación	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
De varones					
De mujeres					
Por iniciativa propia					
Por iniciativa del maestro					
Forzada por el maestro					
Otras circunstancias					

4. Formas de trabajo en el aula

Situación	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Todos los alumnos con el maestro					
En grupos con instrucciones del maestro					
En grupos sin instrucciones del maestro					
En parejas con instrucciones del maestro					
En parejas sin instrucciones del maestro					
Otros					

---

1 Formato inicial tomado de la investigación de Julca, Felix. 2001. **Uso de las lenguas quechua y castellano en la escuela urbana: Un estudio de caso.**

## II. Uso de lenguas: Quechua (Q)– Castellano (C) – Aymará (A)

### 2.1 Interacción profesor/ a – alumnos:

Profesor/ a	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Habla exclusivamente castellano					
Habla Q –C, predomina el castellano					
Habla Q –C, predomina el Quechua					

### 2.2. Interacción alumno/ a – profesor:

Alumnos/ as	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Habla exclusivamente castellano					
Habla Q –C, predomina el castellano					
Habla Q –C, predomina el Quechua					

### 2.3. Interacción alumno/ a – alumno/ a:

Entre alumnos	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Habla exclusivamente castellano					
Habla Q –C, predomina el castellano					
Habla Q –C, predomina el Quechua					

### 2.4. Uso del Quechua por el profesor en actividades concretas de enseñanza:

Casos concretos de uso de lenguas	Sólo Q	Sólo C	Más Q	Más C	Igual Q- C	Mezclado Q- C
Inicio de clases/ Saludo						
Repaso el tema anterior						
Explicación del tema						
Dictado de palabras y oraciones						
Ejemplos de contexto						
Para reforzar la explicación anterior						
Indicaciones para realizar tareas						
Finalización de la clase						
Otros						

### 2.4. Uso de lenguas por el profesor en actos metacomunicativos:

Actos metacomunicativos concretos	Sólo Q	Sólo C	Más Q	Más C	Igual Q- C	Mezclado Q- C
Motivación, para captar atención						
Control de habla de los alumnos (prohibiendo u ordenando)						
Comprobar la comprensión (solicita respuestas)						
Resumen y definición del tema tratado.						
Corregir las respuestas u opiniones de los alumnos						
Comentario crítico						
Reprimenda, castigo						
Agradecimiento, halago, felicitación						
Otras circunstancias						

### III. Recursos empleados

#### 3.1. Materiales.

Material	Circunstancia	Cantidad	Metodología
Fotocopias			
Pizarrón			
Cuadernos			
Afiches			
Otros. .			

#### 3.2. Reacción de los estudiantes frente a los materiales

Material	Receptivos	Apatía	Otras tareas
Fotocopias			
Pizarrón			
Cuadernos			
Afiches			

### IV. Actitudes en la materia de Quechua.

Apatía      atención      motivados

Actividades que realizan mientras dura la clase

.....

.....

.....

.....

.....

## Guía de entrevista para profesora de Quechua

### I. Datos generales

Nombres y apellidos: ..... Zona: .....

Grados: ..... Entrevistador: ..... Fecha: \_\_/\_\_/02

### II. Manejo de lenguas

1. ¿Cuál fue su primera lengua?. Quechua aymará castellano inglés

¿Con quiénes habla?. ¿Cuándo, dónde y por qué?

2. ¿Cuál es la segunda lengua que aprendió?

¿Con quiénes habla?. ¿Cuándo, dónde y por qué utiliza?

3. ¿En qué espacios se hablaría el Quechua- Aymarará?. ¿Por qué?

### III. Contenidos y metodología

4. ¿De dónde organizó los contenidos de la materia?

5. ¿Cómo adecúa el contenido para sus alumnos?

6. ¿Qué materiales utiliza para enseñar el Quechua?

7. ¿Ha trabajado contenidos con sus estudiantes? Mencione algunos temas.

8. ¿Qué opinan los padres sobre la materia de Quechua?

9. ¿Será importante la Lengua Originaria para los alumnos?. ¿Por qué?

### IV. Formación del maestro

10. ¿Qué formación tiene usted?

11. ¿Dónde se ha formado para enseñar Quechua?

12. ¿Qué dificultades tiene para encarar la materia de Quechua en el colegio?

13. ¿Cómo debería ser la formación del maestro que enseñe una Lengua Originaria?

### V. Sobre los alumnos

14. ¿Cómo reaccionan los alumnos que conocen Quechua- Aymarará frente a la materia?

15. ¿Cómo reaccionan los alumnos que no conocen la LO frente a la materia?

### **Sobre la EIB**

16. ¿Las clases de Quechua contienen elementos para abordar al Educación Intercultural y Bilingüe?, ¿Cuáles?
17. El hecho de tener clases en Quechua, ¿significa que estamos en el enfoque de una Educación Intercultural y Bilingüe?, ¿Por qué?
18. ¿Cómo debería llevarse a cabo el tratamiento de lenguas originarias?
19. ¿Cómo debería llevarse a cabo el tratamiento de las culturas originarias?



Anexo 3: **Guía de entrevista para profesoras/ es en General**

**I. Datos generales**

Nombres y apellidos: ..... Unidad Educativa: .....

Zona. .... Grados con que trabaja: .....

Materias. .... Fecha: \_\_/\_\_/02

**II. Conocimiento lengua originaria (LO)**

1. ¿Sabe hablar Quechua y/o Aymar  (Q-A)? . ¿Entiende?. ¿Cuándo y dónde aprendió?

2. ¿Con quiénes habla Quechua - Aymar ?. ¿Cuándo, dónde y por qué?

Familiares Campesinos Otros: .....

3. ¿En qué espacios se puede utilizar el Quechua - Aymar ?

Cancha zona rural ciudad Otros: .....

**III. en la escuela**

4. ¿Quiénes hablan Quechua en la escuela? .....

5. ¿Alguna vez us  Q- A en sus clases?. ¿Para qué? Si No

6. ¿El Quechua Aymar  se consideran lenguas?. ¿Por qué? Si No

**IV. La materia de Lengua Originaria (Quechua – aymar )**

7. ¿ Será importante el Quechua y/o Aymar  para los estudiantes de esta Unidad Educativa?. ¿Por qué?

8. ¿Cómo deberá llevarse adelante la enseñanza de la Lengua Originaria?.

**Sobre la Educación Intercultural y Bilingüe**

9. ¿Qué entiende por Educación Intercultural y bilingüe?

10. ¿Al enseñar Quechua ya se tiene una Educación Intercultural y Bilingüe?. ¿Por qué?

11. ¿Se deberá enseñar la cultura originaria en la ciudad? ¿Por qué?

12. ¿Cómo deberá enseñarse?.

13. ¿En su materia trabajó el tema intercultural?, ¿bilingüe?. ¿Cómo?

14. ¿Qué demandas tiene para abarcar esta  rea?.

## Guía de entrevista para alumnos/ as que pasan Quechua

### I. Datos generales

Nombres y apellidos: ..... Unidad Educativa: .....

Zona. .... Grado: ..... Fecha: \_\_/\_\_/02

### II. Conocimiento de la LO

1. ¿Qué lenguas hablas? Castellano Quechua Aymarà Inglés .....
2. ¿Cuál hablas más en tu casa? ¿En la escuela/ colegio? .....
3. ¿Qué lengua aprendiste primero?. ¿Dónde? .....
4. ¿Dónde se podrá hablar más Quechua, Aymarà?. ¿Por qué?

### III. Importancia del Quechua y/ o Aymarà (Q-A)

5. ¿Crees que es importante el Quechua, Aymarà?. ¿Por qué?
6. ¿Quisiera aprender este idioma?. ¿Para qué?
7. ¿Dónde se podría usar estos idiomas Originario?

### IV. Sobre las clases de Quechua?

8. ¿Te gustan las clases de Quechua?. ¿Por qué?
9. ¿Para qué sirve la materia de Quechua en la vida diaria?
10. ¿Cómo quisieras que sean las clases de Quechua?
11. ¿Qué temas te gustaría aprender en la materia de Quechua?

### V. Interculturalidad

12. ¿Es importante la cultura de las comunidades?. ¿Por qué?
13. ¿Qué temas de la cultura llevan en la escuela- colegio?
14. ¿Quisieras conocer más de las culturas de nuestro país?. ¿Por qué?
15. ¿Las culturas originarias deberían mantenerse o desaparecer?. ¿Por qué?

## Guía de entrevista para alumnos/ as que NO pasan Quechua

### I. Datos generales

Nombres y apellidos: ..... Unidad Edva.: .....

Zona. .... Grado: ..... Fecha: \_\_/\_\_/02

### II. Conocimiento de la Lengua Originaria: Quechua y/ o Aymar

1. ¿Qué idiomas hablas aparte de castellano? Quechua Aymar Otros
2. ¿Cuál hablas más en tu casa? ¿En la escuela/ colegio? .....
3. ¿Qué lengua aprendiste primero?. ¿Dónde? .....
4. ¿Dónde se podrá hablar más Quechua, Aymar?. ¿Por qué? .....

### III: Importancia del Quechua yo -A

5. ¿Crees que es importante el Quechua - Aymar?. ¿Por qué?.
6. ¿Quisieras aprender estos idiomas?. ¿Para qué?
7. ¿Dónde se podría usar este idioma Originario?

### IV. Sobre las posibles clases de Quechua?

8. ¿Te gustaría pasar clases de Quechua - Aymar?. ¿Por qué?
9. ¿Por qué es importante en la vida diaria?
10. ¿Cómo desearías que fueran las clases de Quechua, Aymar?
11. ¿Qué temas te gustaría avanzar?

### V. Interculturalidad

12. ¿Es importante la cultura de las comunidades?. ¿Por qué?
13. ¿Qué temas de la cultura llevan en la escuela- colegio?
14. ¿Quisieras conocer más de las culturas de nuestro país?. ¿Por qué?
15. ¿Las culturas originarias deberían mantenerse o desaparecer?. ¿Por qué?

**Guía de entrevista para padres de familia cuyos hijos PASAN QUECHUA**

**I. Datos generales**

Nombres y apellidos: ..... Unidad Edva.: .....

Zona. .... Grado: ..... Fecha: \_\_/\_\_/02

**II. Importancia de la LO**

1. ¿Considera importante la enseñanza del Quechua en la escuela? ¿Por qué?  
Si      No
2. ¿Su hijo/ a dónde utilizaría este idioma?
3. ¿Qué temas debería aprender en esta clase?
4. ¿Es importante leer, escribir y hablar el Quechua ?
5. ¿Su hijo/ a desde qué curso debería pasar Quechua y conocer la cultura de las comunidades?.
6. ¿La materia de Quechua es útil para su hijo? ¿Por qué?

**III. Importancia de la Interculturalidad**

7. ¿La escuela debe transmitir la cultura de la comunidades? ¿Por qué?
8. ¿A qué se denomina Educación Intercultural y bilingüe?
9. ¿Estaría de acuerdo que se implemente en el colegio de su hija/ o?. ¿Por qué?

## **Guía de Entrevista para padres de familia cuyos hijos NO pasan Quechua**

### **I. Datos generales**

Nombres y apellidos: ..... Unidad Edva.: .....

Zona. .... Grado: ..... Fecha: \_\_/\_\_/02

### **II. Importancia de la LO**

1. ¿Considera importante la enseñanza del Quechua y/ o Aymarará en la escuela? ¿Por qué?
2. ¿En qué espacios usarían sus hijos el Quechua y/ o Aymarará?
3. ¿Cómo quisiera que aprendan el Quechua y/ o Aymarará?
4. ¿Es importante leer, escribir y hablar el Quechua y/ o Aymarará?
5. ¿Sería adecuado que enseñan Quechua y/ o Aymarará en las escuelas de la ciudad?  
¿Por qué?
6. ¿Cómo desea que se enseñe el Quechua?

### **III. Importancia de la EIB**

7. ¿La escuela debe transmitir la cultura de la comunidades? ¿Por qué?
8. ¿Los profesores deberían conocer las costumbres de las comunidades para enseñar en la escuelas? ¿Por qué?.
9. ¿Sabe a qué llaman Educación Intercultural Bilingüe?
10. ¿Será necesario abarcar las culturas originarias en la escuela? ¿Por qué?

### **IV. Planteamientos oficiales**

11. ¿Qué tipo de solicitudes hicieron para que se imparta la materia de Q o A en el colegio?
12. ¿A qué autoridades acudieron y solicitaron?
13. ¿Quiénes deberían encargarse de este trámite?

## Guía de entrevista para autoridades departamentales

### I. Datos generales

Nombres y apellidos: ..... Cargo: .....

Institución: ..... Fecha: \_\_\_/\_\_\_/02

### II. Importancia de la LO

1. ¿Considera importante la enseñanza del Quechua y/ o Aymará en las Unidades Educativas de la ciudad? ¿Por qué?
2. ¿En qué espacios usarían los estudiantes la lengua originaria?
3. ¿La enseñanza de la LO ayudaría a revalorizar la cultura?. ¿Por qué?

### III. Importancia de la EIB

4. ¿La escuela debe transmitir la cultura de la comunidades? ¿Por qué?
5. ¿Cómo deberían estar formados los maestros para este cometido?
6. ¿De qué serviría a los estudiantes conocer la cultura de las comunidades?

### IV. Política institucional en EIB

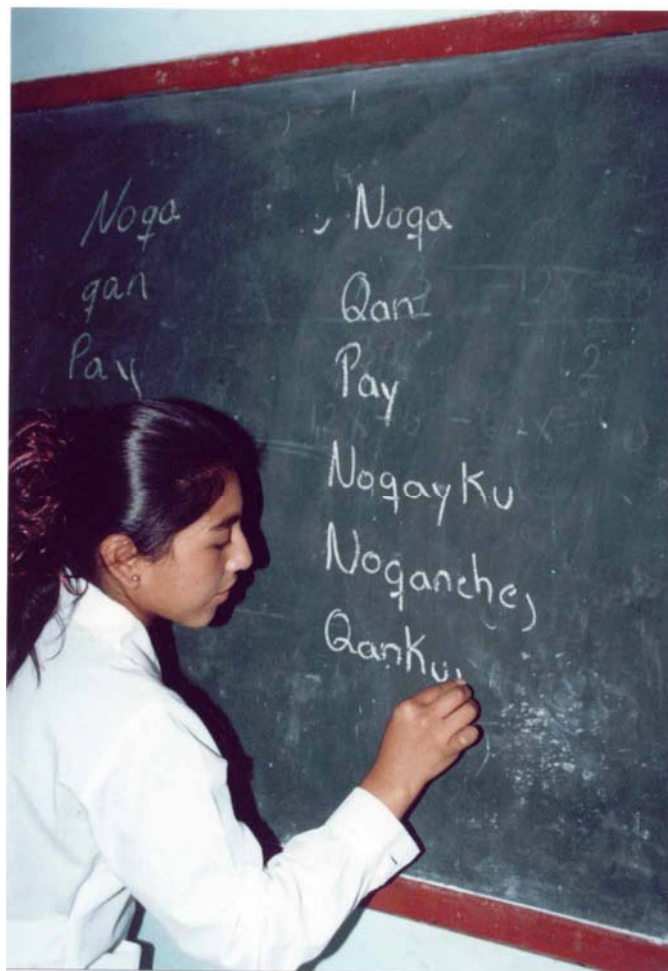
7. La institución a su cargo ¿qué actividades desarrolla para la implementación de una Educación Intercultural Bilingüe?

Planificación, programas en ejecución, políticas planteadas, departamentos responsables, cantidad de personas para el ramo, otros.

Anexo 9: Registro fotográfico



Estudiantes del 1er curso A de San Rafael



Mónica Suárez alumna de San Rafael en una clase de quechua



Junta Escolar, Unidad educativa Arnoldo Schwimmer Gamza



Daniel Quispe y sus compañeros de curso. Arnoldo Schwimmer G.





Alumnos de IV Centenario