



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR SPRÅK OCH LITTERATURER

# ¿Quechua como materia y lengua de instrucción?

– Un estudio sobre la ley de educación bilingüe y la  
implementación de esta en escuelas en Sucre, Bolivia

Lina Nero

Kandidatuppsats i spanska  
VT/ 2012

Handledare:  
Linda Flores  
Examinator:  
Alejandro Urrutia

# Índice

<b>1. Introducción .....</b>	<b>1</b>
1.1 Objetivo .....	2
1.2 Disposición.....	4
1.3 Método.....	4
1.4 Legislación y sistema educativo en Bolivia .....	6
1.4.1 Sistema educativo .....	6
1.4.2 Legislación de la educación bilingüe .....	6
1.5 Base teórica .....	8
1.5.1 Aspectos de derechos lingüísticos .....	8
1.5.2 Modelos de política lingüística educativa.....	9
1.5.3 Aspectos sobre la implementación de un programa de educación bilingüe .....	10
1.5.4 Consecuencias y posibilidades de la educación bilingüe/no bilingüe.....	10
1.6 Investigaciones anteriores sobre la implementación de la educación bilingüe en Bolivia. .....	12
<b>2. Análisis .....</b>	<b>13</b>
2.1 El modelo de educación bilingüe que se presenta en la legislación .....	13
2.2 Presentación de las escuelas: nivel de enseñanza y situación lingüística de los alumnos .....	16
2.3 La implementación de la ley de educación bilingüe.....	17
2.3.1 Quechua como medio de instrucción .....	17
2.3.2 Quechua como materia.....	20
2.4 Problemas de la implementación .....	22
2.4.1 Quechua como lengua de instrucción .....	22
2.4.2 Quechua como materia.....	26
2.5 Consecuencias y posibilidades de la situación.....	28
2.5.1 Problemas de aprendizaje .....	28
2.5.2 El futuro del quechua .....	30
2.5.3 El proceso de la implementación.....	32
<b>3. Discusión y conclusiones .....</b>	<b>34</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>36</b>
<b>Ápndice - Guión de entrevista.....</b>	<b>39</b>

# **¿Quechua como materia y lengua de instrucción? - Un estudio sobre la ley de educación bilingüe y la implementación de esta en escuelas en Sucre, Bolivia.**

**Lina Nero**

## **Abstract**

Denna uppsats syftar till att undersöka hur lagen om tvåspråkig utbildning gällande spanska och quechua är organiserad och implementerad i åtta statliga grundskolor i kommunen Sucre i Bolivia. Uppsatsen syftar också till att analysera vilka möjliga konsekvenser och möjligheter språkpolitiken när det gäller utbildning kan föra med sig.

För att uppfylla syftet med studien har en kvalitativ metod använts i form av halvstrukturerade intervjuer med åtta rektorer i kommunen Sucre, samt studier av relevanta lagar som berör hur spanska respektive ursprungsspråk som quechua ska användas i utbildning. Fyra intervjuer har utförts i skolor på landsbygden och fyra i skolor i staden. Det empiriska materialet har sedan analyserats med hjälp av olika teorier om språkpolitik, modeller angående tvåspråkig utbildning, implementering och konsekvenser. Vidare har intervjuerna jämförts med varandra, med vad som står i lagen och med tidigare forskning.

Studien visar att utbildningen enligt lagen ska vara tvåspråkig i hela utbildningssystemet och att det språk som är dominerande i regionen ska läras ut och användas som första språk. I lagen framstår utbildningssystemet vara av bevarande art när det gäller quechua eller andra ursprungsspråk.

Avseende implementeringen visar resultaten att quechua bara används som undervisningsspråk i en rural skola men att det lärs ut som ämne i alla skolor från och med högstadiet. Eftersom quechua bara används som undervisningsspråk i en skola och inte i någon skola finns som ämne i låg- och mellanstadiet dras slutsatsen att lagen inte implementeras i sin helhet. Problem med implementeringen beror till största delen på ovilja från föräldrar när det gäller skolorna på landsbygden och brist på finansiering av lön för lärare när det gäller skolorna i staden. Bristen på finansiering beror i sin tur på att utbildningsministern ännu inte har inkorporerat quechua som ämne i alla årskurser i studieplanen.

Situationen kan få konsekvenser exempelvis i form av svårigheter med inläring för de elever som har quechua som modersmål, och att användningen av quechua, på grund av att det inte har samma status som spanska i lagstiftningen när det gäller undervisningen, kan bli hänvisat till informella domäner.

**Palabras claves:** política lingüística, derechos lingüísticos, enseñanza de idiomas originarios

# 1. Introducción

Bolivia, como la mayor parte de los países del mundo, es un país en el que conviven varias lenguas (Moreno Fernández, 1998: 211). Según el Censo 2001 el 62 % de la población de Bolivia se identifica con un pueblo indígena y el 34 % tienen una lengua originaria como lengua materna (<http://www.ine.gob.bo>). En países multilingües es el Estado el que decide, por su forma de organizar la política y la planificación lingüística, qué posibilidades las diferentes comunidades lingüísticas tendrán de utilizar su lengua en diferentes dominios. Asimismo, el Estado afecta directamente las posibilidades que los grupos lingüísticos tienen de acceder servicios públicos, reclamar sus derechos, lograr un estatus alto en la sociedad y mantener su lengua y cultura (Börestam/Huss, 2001: 110).

Una parte muy importante de la política lingüística es la planificación del sistema escolar. La decisión de qué lenguas se enseñan y se utilizan como medio de instrucción en la escuela conlleva consecuencias en varias áreas (Pattern/Kymlicka, 2003:21). Estudios muestran que enseñanza en una lengua que no es la propia plantea dificultades en el proceso de aprendizaje y conlleva consecuentemente una clara desventaja en el futuro para el grupo afectado (UNESCO, 2003:14). Para grupos minoritarios también es fundamental que exista educación en la lengua propia porque presenta un reconocimiento más allá del dominio informal y tiene un rol clave en la posibilidad de mantener esta lengua (Fishman, 1989: 420). Cuando la educación solo se da en la lengua mayoritaria muchas veces resulta en sustitución lingüística a favor de la lengua dominante (Skuttnabb-Kangas/Philipsson, 1994: 71). El costo tanto individual como social de rechazar la lengua y la cultura de los alumnos es irreparable dado que la lengua no solo tiene un valor comunicativo sino también es un marcador simbólico de la identidad sociocultural (Blake, 2003: 220).

En Bolivia la política durante mucho tiempo abogó por una educación monocultural y monolingüe en castellano (López Fuentes, 2006:24). La población indígena al principio no tenía derecho de ir a la escuela, después de la revolución 1952 sin embargo el ideal del estado llegó a ser el de brindar educación a todos, incluso a la población indígena, pero con el objetivo de asimilarles a la cultura y lengua dominante (Albó, 2009:67). Se utilizaba la lengua castellana como la única lengua de enseñanza para aculturar a los indios (Quispe/Canequí, 2003:133). La escuela ha tenido un impacto innegable en los cambios lingüísticos del país. (Martínez, 1996: 40). Por medio de la educación ha habido una transformación de lenguas de la población indígena en Bolivia, primero de monolingüismo en la lengua originaria a bilingüismo y después de bilingüismo a monolingüismo en castellano. (Klein, 2010: 39).

Sin embargo, en las últimas décadas se han producido importantes cambios políticos en el país. En 1994 se reformó el sistema educativo estableciendo, entre otras cosas, que la educación de Bolivia es intercultural y bilingüe (Grey Postero, 2007: 5) y la nueva constitución política del Estado en 2009 reconoció 37 idiomas oficiales, incluyendo además del castellano todos los idiomas de las naciones y pueblos indígenas de Bolivia. Esto es un paso hacia una sociedad menos discriminatoria lingüísticamente. El simple hecho, sin embargo, de hacer una lengua oficial, o establecer que la educación debe ser bilingüe e intercultural, no es suficiente para cambiar la situación lingüística, si esto no conlleva la aplicación de leyes concretas que declaren en qué ámbitos se tiene el derecho de utilizar qué

idioma y de qué forma, y asegurar que estas leyes se implementan en la realidad (Morera, 2008: 45). Por causa de esto, para saber qué posibilidades un grupo lingüístico tiene de utilizar su lengua en la educación es necesario no solo estudiar la legislación de un país sino también investigar la implementación de esta. Además, el concepto de educación bilingüe no es un concepto homogéneo sino puede consistir en diferentes modelos educativos (Moreno Fernández, 1998:220), así que es importante investigar qué modelo educativo que se presenta en la ley para saber qué posibilidades y consecuencias implica la situación. En este estudio nos interesa investigar cómo la política lingüística educativa es organizada tanto acerca de la legislación sobre educación bilingüe como acerca de su implementación en Bolivia.

En Bolivia hay 36 lenguas originarias, sin embargo, en este estudio nos limitamos a estudiar la situación del quechua puesto que es el idioma originario más hablado en dicho país. Elegimos realizar el estudio en el municipio de Sucre dado que es un municipio donde el quechua es el idioma originario dominante y donde existen áreas con contextos lingüísticos diferentes. Según el Censo 2001 el 36 % de la población del municipio de Sucre tiene quechua como lengua materna (<http://www.ine.gob.bo>). En las comunidades en los distritos rurales el quechua es dominante. En el centro de la ciudad el castellano es dominante y en las afueras de la ciudad el quechua es dominante por el hecho de que aparecen muchos migrantes del campo (Albó/Suvelza, 2006: 171). Puesto que el contexto lingüístico es diferente en las comunidades rurales, en las afueras de la ciudad y en el centro de la ciudad nos interesa investigar la implementación en escuelas tanto en las comunidades rurales, como en las afueras de la ciudad y en el centro de la ciudad.

## 1.1 Objetivo

El objetivo de este estudio es: investigar qué tipo de modelo de educación que se presenta en la ley de educación bilingüe de quechua/castellano, y cómo se implementa dicha ley en ocho escuelas fiscales de nivel primario y/o secundario en el municipio de Sucre en Bolivia. Discutimos, asimismo, qué posibles consecuencias y posibilidades la situación política lingüística educativa puede implicar.

Tenemos por objetivo contestar a las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipo de modelo de educación bilingüe se presenta en la ley?
- ¿Cómo se implementa la ley de educación bilingüe en la realidad en cuatro escuelas rurales y cuatro escuelas urbanas en el municipio de Sucre?
- ¿Hay problemas de la implementación? ¿Qué tipo de problemas?
- ¿Qué consecuencias y posibilidades pueden implicar la legislación y la implementación de ella para los alumnos quechuahablantes y para el futuro del quechua?

Como hemos explicado en la introducción, la política lingüística del Estado juega un rol fundamental en qué posibilidades diferentes grupos lingüísticos tienen en la sociedad. En Bolivia se ha, después de una larga historia de discriminación lingüística y cultural, establecido que la educación debe ser bilingüe en castellano y un idioma originario, lo que

puede ser positivo para la población indígena. Pero puesto que existen varios modelos de educación bilingüe que abogan por diferentes tipos de bilingüismo es necesario investigar qué modelo que se presenta en la ley de Bolivia para saber qué impacto esta ley puede tener para las posibilidades de la población indígena y el futuro uso de sus idiomas. No basta tampoco con tener una ley sino para que haya un cambio en la sociedad para la población indígena es necesario que la ley se implemente así que consideramos que es importante investigar cómo dicha ley se ha implementado para tener una mayor comprensión de la situación lingüística del ámbito de la educación y sus posibles consecuencias.

Sin embargo, hace falta mencionar que el proceso de revalorar idiomas originarios y dar más espacio a estos idiomas en la sociedad es un proceso complejo, sobre todo cuando, como en el caso de Bolivia, hay una historia larga de discriminación, desvaloración y exclusión de los idiomas originarios y una dominación del idioma castellano. Desde nuestro punto de vista es importante trabajar para que los derechos humanos, incluyendo los derechos lingüísticos y culturales, sean satisfechos para la población indígena en Bolivia y por consiguiente pensamos que debe ser positivo que puedan, entre otras cosas, recibir la educación en su propia lengua y aprender su lengua en la escuela. Pero no es fácil saber qué factores que resultan beneficiosos para una comunidad lingüística en un país multilingüe en la realidad, sino la situación es mucho más complicada. Por consiguiente queremos mencionar algunos de los aspectos sobre los cuales puede ser importante reflexionar cuando se habla de un tema como este pero que no hemos podido incorporar de forma profunda en nuestro análisis por el hecho de que el tiempo de realizar este estudio es muy limitado.

Primero queremos mencionar que puede ser como escribe Zimmerman (1999:122) que las personas de una comunidad lingüística, por el largo tiempo de desvalorización de su lengua, ya no quieren utilizar su lengua y no quieren que sus hijos la aprendan porque quieren que se asimilen a la cultura y lengua dominante. En una situación así es necesario reflexionar sobre si es positivo o negativo para dicha comunidad implementar leyes que obligan un mayor uso de esta lengua en la sociedad. Bigot (2020:157) subraya que es fundamental aclarar si son los derechos de los hablantes o los derechos de una lengua amenazada que se intenta defender. Söhrman (1997:66) declara que es importante que la comunidad lingüística misma pueda decidir si quiere preservar su lengua o no y de qué forma, porque la comunidad puede tener una opinión distinta del Estado. Pero incluso puede ser que los individuos en la comunidad también tienen opiniones muy diferentes, lo que puede producir problemas.

Otro aspecto que queremos mencionar es que la educación no es separada del resto de la sociedad sino que para poder entender de forma más profunda qué posibilidades y consecuencias la situación lingüística en el ámbito de la educación puede implicar sea necesario analizar la situación en su contexto. Sería necesario por ejemplo saber qué posibilidades que existen para la utilización de quechua en otros ámbitos en la sociedad y qué influencia la situación tiene en factores económicos, políticos, sociales y culturales etc.

Además queremos mencionar que la implementación de educación en los idiomas originarios que existen en Bolivia es un proceso caro. Si el Estado invierte mucho dinero para implementar educación en las lenguas originarias tal vez no pueda financiar otros proyectos sociales importantes que también tienen impactos para la población quechua.

Por último queremos mencionar que según Pattern y Kymlika (2003:39) existen diferentes opiniones sobre si es mejor para un Estado donde existen varias lenguas tener una sola lengua

oficial que se puede utilizar en todos los dominios en la sociedad o tener varias lenguas con el mismo estatus. Los que opinan que es mejor tener una sola lengua como lengua oficial presentan argumentos de que es necesario tener una lengua unitaria en el país para la comprensión mutua y la identificación de la población con el Estado y que varias lenguas del mismo estatus pueden producir conflictos y problemas económicos y democráticos. Los que opinan que es mejor dar reconocimiento a las diferentes lenguas en el país argumentan que la elección de una sola lengua como lengua oficial es un proceso injusto que produce discriminación y puede provocar conflictos y sentimientos de exclusión así que una mejor manera de crear solidaridad entre diferentes grupos étnicos y lingüísticos es dar los mismos derechos a todos. (Pattern/Kymlicka, 2003:39)

## **1.2 Disposición**

La tesina se compone de tres capítulos. El primer capítulo es una introducción donde presentamos información sobre el tema de estudio, el método utilizado, la legislación acerca de la educación bilingüe en Bolivia, las teorías utilizadas e investigaciones hechas anteriormente acerca del tema. El segundo capítulo, que está destinado a analizar el material, está dividido en cinco partes. Primero analizamos qué tipo de modelo de educación bilingüe que se presenta en la legislación aplicando teorías de modelos educativos. En la segunda parte presentamos la situación lingüística de las escuelas donde hemos realizado las entrevistas. En la tercera parte analizamos cómo se ha implementado la ley en las escuelas en la realidad y en la cuarta parte analizamos qué tipo de problemas la implementación ha llevado consigo y las razones por las que no se ha podido implementar la ley. Por último analizamos qué tipo de consecuencias y posibilidades la situación puede implicar. El tercer capítulo contiene las conclusiones y una discusión sobre los resultados de la investigación.

## **1.3 Método**

Para lograr el objetivo de ese trabajo hemos estudiado la legislación sobre aspectos lingüísticos de la educación en Bolivia, hemos realizado entrevistas con directores en escuelas en el municipio de Sucre, Bolivia, y hemos leído teorías de política lingüística y educación bilingüe.

En el caso de la legislación hemos concentrado nuestro estudio en la ley 1565 de Reforma Educativa de 1994, el Decreto Supremo n° 23950 de 1995 y en la ley de educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez n° 070 de 2010. Hemos elegido estas leyes porque son las leyes que hemos podido encontrar que tratan de la situación lingüística de la educación en Bolivia. Hemos realizado la búsqueda de leyes relevantes por el internet buscando con palabras o expresiones claves tales como “ley de educación Bolivia” y “reforma educativa Bolivia”, y por medio de literatura y artículos que tratan educación de Bolivia y derechos de los pueblos indígenas en Bolivia. Además, hemos buscado información en la página web del Ministerio de Educación en Bolivia y de la de Secretaría de Educación en Sucre pero sin encontrar mucha información.

Para investigar la implementación de las leyes de educación bilingüe hemos en el mes de marzo en 2012 realizado ocho entrevistas en escuelas fiscales de la primaria y/o la secundaria

en el municipio de Sucre. Hemos realizado siete de las entrevistas con el director/ la directora de las diferentes escuelas y una con una profesora ya que el director de la escuela no estaba. Hemos elegido entrevistar a los directores de las escuelas porque consideramos que los directores deben saber cómo se utilizan las lenguas en las escuelas y por qué se las utilizan de esta forma. Sin embargo, estamos conscientes de que la elección de entrevistar a los directores acerca de un tema sobre cómo se implementa una ley, puede conllevar que los directores no contesten de forma totalmente honesta por miedo de admitir fallas de la implementación de la ley. Hemos intentado reducir este riesgo por explicar antes de empezar con las entrevistas que todo el material se va a tratar de forma anónima, es decir, no mencionar ni los nombres de las escuelas ni los nombres de los directores.

Las entrevistas han sido realizadas de forma semiestructurada, es decir, se parte de un guión elaborado que recoge los temas que quiere tratar durante la entrevista y que contiene propuestas de preguntas relevantes. En la entrevista semiestructurada el orden de las preguntas es flexible y se permite añadir preguntas de seguimiento que surgen espontáneamente durante la entrevista y que no están en el guión antes preparado (Kvale, 1997:117). Hemos elegido este método porque posibilita tener información más profunda acerca del tema, en comparación con encuestas y el estudio de un plan de estudio. Las entrevistas han durado entre 20 y 60 minutos dependiendo de cuánto tiempo tenían los directores y cuánto tiempo querían hablar. Hemos grabado y transcrito las entrevistas lo más exacto posible.

En la elección de las escuelas hemos tenido cuatro criterios diferentes, primero, que estuvieran en el municipio de Sucre, segundo, que fueran escuelas fiscales, tercero, que fueran de nivel de primario o/y secundario, y último, que cuatro escuelas se encontraran en comunidades rurales, que dos escuelas se encontraran en el centro de la ciudad y que dos escuelas se encontraran en las afueras de la ciudad. Puesto que no conocíamos escuelas rurales del municipio de Sucre y que es difícil encontrar el camino a las escuelas por la razón de que no existe ni transporte público ni mapa hemos tenido ayuda en la elección de escuelas rurales de un guía local. Como el tiempo de realizar este trabajo es muy limitado, hemos elegido hacer las entrevistas rurales en diferentes comunidades pero en el mismo distrito. Somos conscientes de que la situación de la implementación puede ser diferente en los otros dos distritos rurales del municipio de Sucre y que el resultado de la investigación no se puede generalizar como válido para el municipio de Sucre en general. Incluso, vemos que es poco tener solo dos escuelas en las afueras y dos en el centro de la ciudad para comparar la situación según el contexto lingüístico, sin embargo, por razón de tiempo hemos decidido conformarnos con estas escuelas. Otra escasez de la investigación es que en todas las escuelas no tenían tanto nivel primario como nivel secundario, sino dos escuelas rurales solo tenían el nivel primario y una escuela urbana solo tenía el nivel secundario.

En la búsqueda de las escuelas urbanas hemos tenido ayuda de dos personas diferentes que viven en Sucre y que han indicado direcciones de diferentes escuelas. Hemos encontrado dos de las escuelas investigadas por las direcciones de estas personas. Hemos encontrado las otras dos escuelas por casualidad cuando hemos caminado en la calle, respectivamente ido en un micro. Todos los directores que hemos preguntado si querían participar han participado menos uno. Hemos ido a una escuela donde el director no quería participar así que no hemos realizado ninguna entrevista en esta escuela.

Para tener un mejor entendimiento de la estructura de la ley, la implementación y las posibles consecuencias y posibilidades hemos estudiado diferentes teorías sobre la política lingüística y la educación bilingüe. La búsqueda de literatura y artículos sobre teorías de la política lingüística y la educación bilingüe y sobre las investigaciones anteriores hemos realizado en las bibliotecas universitarias de Gotemburgo y por bases de datos por el internet. En la búsqueda de literatura hemos utilizado las palabras y expresiones claves: política lingüística, derechos lingüísticos, educación bilingüe, situación lingüística Bolivia, historia Bolivia, educación bilingüe Bolivia, reforma educativa Bolivia.

En el análisis hemos comparado los datos obtenidos de las diferentes entrevistas de la una con la otra y hemos comparado con los resultados de investigaciones anteriores. Además hemos utilizado teorías sobre educación bilingüe y política lingüística para tener un mejor entendimiento tanto del modelo educativo bilingüe que se presenta en la ley, como de la implementación y de las posibles consecuencias de la situación.

## **1.4 Legislación y sistema educativo en Bolivia**

Para permitir una mejor comprensión del trabajo hemos elegido presentar cómo el sistema educativo es organizado acerca de nivel primario y secundario en Bolivia y qué está escrito en las leyes sobre la educación bilingüe. En la parte sobre los niveles del sistema educativo explicamos ambos cómo era estructurado el sistema anteriormente y cómo es estructurado ahora porque hace poco que se cambió la estructura, y en algunas entrevistas los directores todavía hacen referencias al sistema anterior. En la ley de reforma educativa y en el Decreto Supremo n° 23950 también se explica la utilización de las lenguas basándose en los ciclos de aprendizaje que había anteriormente.

### **1.4.1 Sistema educativo**

El sistema educativo en Bolivia está compuesto por cuatro niveles: nivel pre-escolar, nivel primario, nivel secundario, y nivel superior. Antes la educación primaria tenía una duración de ocho años organizados en tres ciclos. El primer ciclo consistía en aprendizajes básicos y tenía una duración de tres años. El segundo ciclo, aprendizajes esenciales, también duraba tres años. Y por último el tercer ciclo, aprendizajes aplicados, duraba dos años. El nivel de educación secundaria tenía una duración de cuatro años y estaba dividido en dos ciclos, ciclo de aprendizajes tecnológicos y ciclo de aprendizajes diferenciados, de dos años de duración cada uno (UNESCO, 2010:6). Sin embargo, con la ley Avelino Sinani de 2010 la estructura del sistema educativa se cambió, así que ahora el nivel primario tiene seis años de duración y el nivel secundario tiene seis años de duración.

### **1.4.2 Legislación de la educación bilingüe**

El marco legal acerca de la educación bilingüe en Bolivia está constituido por la Ley 1565 de Reforma Educativa de 1994, el Decreto Supremo n° 23950 de 1995 (UNESCO, 2010: 2) y la Ley de educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez (ley N° 070 de 2010).

La ley 1565 de reforma educativa (art. 9) adopta dos modalidades de lengua: monolingüe en castellano con aprendizaje en algún idioma originario y bilingüe en la lengua originaria como primera lengua y el castellano como segunda lengua (Murillo, Zambrana, 2004:62).

El Decreto Supremo 23950 (artículo 11) establece que el bilingüismo del sistema educativo comienza a aplicarse en la educación primaria y después avanza gradual y progresivamente en todo el sistema educativo, pero que el currículo es bilingüe principalmente en los distritos donde los alumnos hablan un idioma originario. El Decreto Supremo 23950 (artículo 11) establece además que la educación bilingüe consiste en la preservación y el desarrollo de los idiomas originarios a la vez que la universalización del uso del castellano. Por educación bilingüe y desarrollo se entiende lo siguiente:

1. El aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en la lengua materna originaria del educando y el desarrollo y consolidación de las competencias lingüísticas en la lengua propia, tanto a nivel oral como escrito.
2. El aprendizaje oral del castellano con metodología de segunda lengua, desde el comienzo de los aprendizajes del primer ciclo, así como el paso a la lectura y escritura en este idioma, desde el momento en que los educandos hayan consolidado sus competencias de lectura y escritura en su lengua materna, con vistas a asegurar un manejo eficiente del castellano, tanto a nivel oral como escrito.
3. El desarrollo del proceso educativo en ambas lenguas: la lengua materna originaria y el castellano, una vez que los educandos hayan desarrollado competencias de lectura y escritura en ambas lenguas. (Decreto Supremo 2350, art. 11)

Según el Decreto Supremo 23950 (art. 12) el currículo de la educación para los que tienen castellano como lengua predominante también debería incorporar el aprendizaje y utilización de un idioma originario. Pero la educación bilingüe se manifiesta de forma diferente dependiendo de si los alumnos son castellano hablantes o hablantes de una lengua originaria. Para el primer ciclo de la primaria, por ejemplo podemos leer lo siguiente:

Para los educandos de idioma materno o idioma de uso predominante distinto al castellano, este ciclo *incluye*, además del desarrollo de la lengua propia, el aprendizaje oral del castellano como segunda lengua y la iniciación en el uso escrito de este idioma, desde el momento en que lean y escriban en su lengua materna [...] Para los educandos que tienen el castellano como lengua materna, este ciclo *puede* incluir también el aprendizaje oral y escrito de un idioma nacional originario como segunda lengua. (Decreto Supremo 23950 art. 33, nuestra cursiva)

Para el ciclo dos y tres de la primaria está escrito lo mismo como para el primer ciclo, con la única diferencia que los alumnos con una lengua distinta al castellano *refuerzan* el aprendizaje oral y escrito del castellano como segunda lengua, y los alumnos que tienen castellano como lengua materna *pueden profundizar* el aprendizaje del idioma originario que puede haberse comenzado en el primer ciclo o, en su defecto, *comenzarla*.

Uno de los objetivos tanto de la primaria como de la secundaria es:

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, y asegurando que todos los educandos del país

posean un manejo apropiado y eficiente del castellano como lengua de encuentro y diálogo intercultural e interétnico. (Decreto Supremo 23950, art 30 y 40).

En la Ley de educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez (Cap. 11, art. 7) se manifiesta que la educación debe iniciarse en la lengua materna, y que su uso es una necesidad pedagógica en todos los aspectos de su formación. Se adoptan como principios obligatorios que tienen que enseñarse la lengua originaria como primera lengua y el castellano como segunda lengua en las poblaciones o comunidades de predominio de la lengua originaria y al revés; el castellano como primera lengua y la originaria como segunda en poblaciones o comunidades de predominio del castellano. La ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez (art. 1) también establece que: “La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo”.

## **1.5 Base teórica**

Esta sección contiene una presentación de las diferentes perspectivas teóricas que utilizamos en el estudio. Hemos dividido la sección en cuatro partes. La primera parte sirve como base para explicar dos diferentes perspectivas de derechos lingüísticos en general, que consideramos relevantes también para comprender, desde diferentes puntos de vista, la situación del quechua y de los alumnos quechuahablantes. La segunda parte tiene por objetivo aclarar que existen diferentes modelos de organizar la educación acerca de lenguas y que estos modelos reflejan distintas metas de la política lingüística educativa. Esto es interesante para entender mejor el modelo que figura en la ley, por un lado, y por otro el modo que se utiliza en la realidad. Para hacer posible un análisis más profundo sobre el proceso de la implementación y sus problemas hemos utilizado teorías sobre el proceso de la implementación y las condiciones que hay para que una implementación de educación bilingüe funcione bien. Presentamos estas teorías en la tercera parte. La última parte está dedicada a teorías sobre posibles consecuencias y posibilidades que educación bilingüe respectivamente no bilingüe puede implicar.

### **1.5.1 Aspectos de derechos lingüísticos**

Rubio-Marín (2003: 56) apunta que se puede diferenciar entre dos perspectivas de ver los derechos lingüísticos; la perspectiva instrumental y la perspectiva no-instrumental. La perspectiva instrumental se refiere al derecho de disfrutar todos los servicios en la sociedad sin que el idioma sea una limitación, como por ejemplo, tener acceso a servicios públicos. A diferencia de esto, la perspectiva no-instrumental implica derechos de proteger y reproducir la lengua propia de una comunidad lingüística y el derecho de utilizar la lengua con dignidad. La diferencia entre las dos perspectivas es si se ve la lengua solo como medio de comunicación o como una parte de la identidad social y cultural de los grupos étnicos. Si solo se ve la lengua como un medio de comunicación, lo mejor para la sociedad es si los grupos minoritarios aprenden la lengua dominante. Si ellos aprenden la lengua dominante no hay barreras para ellos de acceder los servicios y tomar parte de la vida social, y al mismo tiempo es un costo menor para la sociedad. En la otra perspectiva la lengua en sí tiene un valor para la identidad y la cultura así que en este sentido no puede ser sustituible por otra (Rubio-Marín, 2003: 68).

## 1.5.2 Modelos de política lingüística educativa

Existen diferentes formas de organizar la educación en cuanto a lenguas en un Estado bi - o multilingüe. Los diferentes modelos reflejan los objetivos que tiene el estado e implican consecuencias distintas tanto para los alumnos como para el Estado. Lastra (1992:445-49) sostiene que la política de educación puede tener diferentes metas, como por ejemplo, asimilación, segregación o mantenimiento y pluralismo cultural. Dependiendo de qué meta el Estado tiene puede formar la educación en diferentes tipos de programas monolingües o bilingües. Si la meta es segregación puede tener un programa monolingüe. Programas de segregación son programas que enseñan al grupo minoritario en su propia lengua, sin introducir la lengua dominante, con el objetivo de aislar el grupo y darle menos oportunidades de integrarse. Programas monolingües también pueden usarse si la meta es asimilación. En este caso se utilizan programas de sumersión, que implican que toda la educación se da en la lengua mayoritaria, sin ayuda en la lengua materna. Si la meta, por lo contrario, es mantenimiento y pluralismo cultural es necesario aplicar un modelo de educación bilingüe (Lastra, 1992: 457).

Moreno Fernández (1998:220) subraya que un sistema educativo bilingüe puede apuntar a que los alumnos desarrollen una competencia plena en ambas lenguas o una competencia plena en una de las lenguas y limitada en la otra. El objetivo que tiene el sistema educativo muchas veces se refleja en qué grado los diferentes idiomas se utilizan como lengua de instrucción. Moreno Fernández presenta una clasificación de la educación bilingüe en cuatro categorías:

- *Educación bilingüe transitoria.* En este modelo se utiliza la lengua materna minoritaria como medio de instrucción solo para facilitar la enseñanza de la lengua dominante. Cuando el alumno ha adquirido suficiente conocimiento de la lengua dominante toda la enseñanza se realiza en esta lengua. El objetivo de este modelo es asimilación, es decir que todos alumnos sean monolingües en la lengua dominante.
- En la *educación de monoalfabetización* se utiliza la lengua materna minoritaria para la enseñanza de ciertas asignaturas pero no se enseña a los alumnos a leer y escribir en la lengua materna.
- En la *educación bilingüe parcial* se trata de lograr fluidez y alfabetización en ambas lenguas. Pero la utilización de la lengua materna se limita a contenidos particulares relacionados con la cultura y la vida del grupo étnico minoritario en cuestión. La lengua dominante se utiliza para la enseñanza de las asignaturas más científicas.
- La *educación bilingüe completa* tiene como objetivo que los alumnos tengan el mismo conocimiento de las dos lenguas y las puedan utilizar en cualquier situación. Las lenguas se enseñan de la misma manera sin restricciones funcionales en ninguna de las dos lenguas. (Moreno Fernández, 1998: 220)

Otro aspecto importante acerca del modelo educativo que destaca Mar-Molinero (2000:115) es si se enseña la lengua minoritaria solo a los que la tiene como lengua materna o también a los hablantes de la lengua dominante. Ella acentúa que es necesario que los hablantes de la lengua dominante también aprendan el idioma originario para la comprensión mutua y para que el idioma originario tenga un estatus más alto en la sociedad.

Por añadidura, hay dos maneras diferentes de organizar la política lingüística, que también incluye el área de educación: se puede aplicar el principio de personalidad, que da los mismos derechos lingüísticos independientemente en qué área geográfica la persona se encuentra, o aplicar el principio de territorialidad que implica que hay diferentes reglamentos lingüísticos en diferentes territorios y que el individuo tiene que acomodarse a las reglas lingüísticas de cada territorio (Réaume, 2003: 274).

### **1.5.3 Aspectos sobre la implementación de un programa de educación bilingüe**

Según sostiene Zimmerman (1999:165-179) hay varios factores que se necesitan considerar y llevar a cabo para que un programa de educación intercultural bilingüe sea exitoso. Primero, es importante que esté bien definido en qué consiste el concepto y los objetivos de la educación intercultural bilingüe (EIB) tanto lingüísticamente como pedagógicamente. Hay que establecer un currículo específico para la EIB. Segundo, es necesario que existan libros de texto y material didáctico para todas las materias en las lenguas originarias en cuestión. No basta con traducir material ya existente, sino es importante incorporar cuentos, leyendas, canciones y poemas de la propia lengua. Tercero, es importante que los profesores hablen la lengua originaria y que sean bien capacitados. La formación necesaria de los profesores no solo implica capacitarlos en la lengua originaria sino también en métodos de enseñanza de las diferentes materias, en la lengua originaria y en la segunda lengua (Zimmerman, 1999:165-179). Según CAL (2004:5) es necesario conseguir apoyo del nivel nacional y local para el éxito del programa de enseñanza en la lengua originaria. El Ministerio de Educación puede brindar apoyo financiero y asegurar que el personal docente domine las lenguas en las que enseñe y controlar que los programas mantengan la calidad de enseñanza.

Según UNESCO, (1953: 52-57) hay varias limitaciones prácticas con el empleo de las lenguas originarias en la escuela. Entre otras cosas presenta el problema de la escasez de maestros con formación profesional adecuada, la multiplicidad de lenguas en una región, lo cual hace difícil la implementación de educación en todos los idiomas, y la oposición popular al empleo de la lengua originaria. Otro problema puede ser que la lengua carezca sistema de escritura y vocabularios necesarios para la enseñanza de diferentes materias (CAL, 2004:6). Bellamy (1999: 41) menciona que la implementación de educación en lenguas minoritarias es muy cara tanto desde el punto de vista de profesores bilingües como desde el punto de vista del material, sobre todo en aquellos sitios donde hay varias lenguas.

Fishman (1989:467) pone énfasis en el hecho de que no se puede ver la educación separada del resto de la sociedad. Aprender una lengua no tiene sentido si no hay dominios en la sociedad donde se pueda utilizarla y espacios para su uso en la vida profesional (Fishman, 1989:467). Tampoco no sirve aprender a leer en un idioma si no hay textos y lecturas en este idioma (UNESCO, 1953: 54)

### **1.5.4 Consecuencias y posibilidades de la educación bilingüe/no bilingüe**

UNESCO (1953: 50) recomienda que se utilice la lengua materna en la enseñanza hasta el grado más avanzado posible y destaca que es importante que el alumno reciba educación en su propia lengua por razones pedagógicas, sociales, psicológicas y culturales. Bellmy (1999:

82) pone énfasis en que el alumno aprende con más facilidad si recibe educación en su lengua materna, puesto que es el idioma que mejor entiende el alumno. Según Skutnabb-Kangas (1986: 82) el alumno se cansa, pierde información, no participa activamente en la clase por miedo de expresarse de forma incorrecta, pierde la confianza en sí mismo y pierde la motivación si la enseñanza se da en una lengua que el alumno no entiende completamente. De esta forma el alumno no tiene la misma posibilidad de terminar la escuela con un resultado tan bueno como los que reciben la educación en su lengua materna (Según Skutnabb-Kangas 1986: 82). Sociológicamente y culturalmente el idioma es un medio de identificación entre los miembros de la comunidad a la que pertenece el alumno (UNESCO, 1953: 50). Si el alumno no puede desarrollar y conservar su lengua materna no puede mantener los contactos con su familia, su cultura y su origen y hay riesgo de que el alumno se sienta desarraigado y pierda parte de la identidad propia. (Skutnabb-Kangas, 1986:54).

Tanto Skutnabb- Kangas (1986:54) como Bellmy (1999:44) subrayan que es fundamental para el alumno no solo aprender bien la lengua materna originaria sino también la lengua dominante, puesto que si no aprende la lengua dominante, no tiene las mismas oportunidades de encontrar un buen trabajo o continuar con estudios de nivel universitario (Skutnabb-Kangas, 1986:54).

Hay diferentes opiniones sobre si la mejor manera de aprender la lengua dominante completamente, es tener educación solo en la lengua dominante, o si es mejor primero tener la educación en la lengua materna minoritaria (Pogge, 2003: 118). Antes había opiniones que dictaban que individuos tenían una capacidad limitada para el aprendizaje de idiomas, así que lo que se aprendía en una idioma podría limitar la competencia en otro (Moreno Fernández, 1998: 219) Sin embargo, frente a esta hipótesis se ha podido demostrar que la educación en la lengua materna no implica una peor condición para aprender la lengua dominante, sino que al contrario puede ser necesario tener un buen conocimiento de la lengua mantera para poder aprender bien una segunda lengua (Bellmy, 1999: 44).

Acorde a Pogge (2003: 116) no siempre es un ventaja para los alumnos pertinentes de grupos minoritarios tener educación en su propia lengua o educación bilingüe sino es importante que ellos mismos puedan elegir en qué idioma quieren su educación (Pogge, 2003: 116). Al contrario a esto May (2003: 150) hace hincapié en que no siempre es positivo dejar que los padres elijan entre educación en la lengua materna o en la lengua dominante dado que puede ser que esta elección no sea una elección neutral y libre, sino una elección forzada por condiciones políticas, sociales y económicas de la sociedad. Existen situaciones en las cuales los padres se sienten forzados a elegir la lengua dominante para que sus hijos tengan un futuro mejor y en situaciones así, lo que tiene que cambiar es la tolerancia lingüística del Estado. Es necesario transformar la sociedad para que también exista un futuro positivo para personas hablantes de la lengua minoritaria originaria (May, 2003: 135).

Las decisiones políticas acerca de qué lenguas se utilizan como medio de instrucción y se enseñan como asignatura en la escuela implican consecuencias no solo para el proceso de aprendizaje, el conocimiento de la lengua de los alumnos y las posibilidades que tienen en el futuro, sino también para la posibilidad de grupos de conservar su lengua (Pattern/Kymlicka, 2003:21). Si la enseñanza se da en la lengua dominante, es en esta lengua en la que los alumnos van a aprender la terminología de las diferentes asignaturas, y de esta forma no podrán utilizar su lengua materna para discutir sobre ciertas materias. La lengua se excluye de

esta forma de estos dominios, y con el tiempo puede ser que solo se pueda utilizar en el dominio informal. La escuela también puede, si no hace posible la utilización de una lengua, pasar una actitud negativa acerca de esta lengua y los alumnos pueden llegar a creer que la lengua que han aprendido desde que nacieron es inferior a la lengua de la escuela y sentirse avergonzados de utilizarla. Es común que los alumnos que tienen una lengua minoritaria como lengua materna y reciben la educación en la lengua mayoritaria empiezan a utilizar la lengua mayoritaria en lugar de su lengua materna en más dominios en sus vidas. Un proceso así puede, con el tiempo, resultar en extinción de la lengua si los hablantes de la lengua dejan de enseñar la lengua a sus hijos, puesto que la existencia de una lengua depende de la existencia de personas que hablan la lengua y la tienen como lengua materna (Dahl, 2000: 157-162). Si una lengua se extingue lleva consecuencias no solo para los individuos del grupo afectado sino también para toda la humanidad, dado que la diversidad lingüística se disminuye y el conocimiento cultural de la comunidad lingüística en cuestión se pierde (Blake, 2003: 220).

## **1.6 Investigaciones anteriores sobre la implementación de la educación bilingüe en Bolivia.**

López y Murillo (2006:16) sostienen que la presencia de la lengua que los niños mejor entienden y hablan ha contribuido al desarrollo positivo del autoestima, que se refleja en actitudes de mayor seguridad y mayor participación en el aula. Según UNESCO (2010: 20) los que han ido a una escuela con enseñanza en la lengua materna también tienen mejores conocimientos de las diferentes materias que los que tienen un idioma originario como lengua materna pero han ido a escuelas donde la enseñanza es en castellano.

Sin embargo, varios estudios también han visto que la implementación de la EIB han surgido problemas. López (2005) destaca que la enseñanza en la lengua originaria no siempre es presente en todo el sistema educativo, sino que se corta a medio camino. En el estudio de López, los alumnos que habían tenido educación bilingüe tenían que continuar con educación solo en castellano aunque muchos de ellos querían continuar con la educación en las dos lenguas para tener mayor facilidad para el aprendizaje (López, 2005: 183). Asimismo, Albó y Suvelza (2006:177) ponen en manifiesto que es común solo utilizar la lengua originaria en los primeros años y después el castellano, así que el objetivo de lograr un bilingüismo perfecto de la lengua originaria y el castellano solo se queda en el papel. Otro problema que describen López y Murillo (2006:16) y Drange (2011:17) es que muchos padres tienen dudas acerca de la utilización de las lenguas originarias en la escuela y prefieren que sus hijos aprendan el castellano porque les sirve más en la sociedad, y que también los docentes se oponen a la implementación de la educación bilingüe porque les falta la preparación necesaria. Muchos de los maestros, aunque hablan la lengua originaria, no pueden leer y escribir en esta lengua.

Según Sichra, Guzman, Terán y García (2007: 28) las áreas urbanas resisten de aplicar las nuevas metodologías de educación intercultural y bilingüe. Testimonian que en 2001 solo fue en 7 de las 274 unidades educativas públicas de Cochabamba que se ofrecían en algunos grados del nivel primario o del secundario la enseñanza del quechua. Los problemas que los profesores presentan de la enseñanza de quechua, según dichas autoras, es que no existen material didáctico o modelos que los alumnos puedan imitar, como hay para la enseñanza de

inglés. No obstante, según Murillo Zambrana (2004:43) se ha elaborado y distribuido material didáctico en varios idiomas originarios y capacitado a docentes en EIB para poder realizar la reforma educativa pero no de forma suficiente para poder atender a todos.

Herbas Morales (2011, 53-57) ha hecho un estudio sobre la implementación de la educación intercultural bilingüe en tres escuelas para adultos y mujeres jóvenes en Bolivia. Su resultado es que en la fase de iniciación se da prioridad al aprendizaje de quechua, en la fase de formación básica la enseñanza se desarrolla tanto en quechua como en castellano, pero se da prioridad al castellano, y en la enseñanza de formación especializada se utiliza mayormente el castellano, pero se mantiene el quechua como lengua auxiliar. Herbas Morales da la conclusión de que esta manera de organizar la educación es un modelo de transición en la cual se utiliza la lengua materna como vehículo para aprender la lengua castellana y después se continúa la enseñanza solo en castellano. Dicho autor afirma que este modelo es contradictorio a los postulados de bilingüismo y crea un riesgo de asimilación de las culturas y lenguas originarias por la cultura y la lengua dominantes (Herbas Morales, 2011: 53-57).

## **2. Análisis**

El análisis está dividido en cinco partes. En la primera parte analizamos qué tipo de modelo educativo que se presenta en la legislación sobre la educación bilingüe basándonos en teorías sobre diferentes modelos educativos. La segunda parte dedicamos a presentar la situación lingüística de los alumnos de las escuelas entrevistadas, para una mejor comprensión del análisis. En la tercera parte analizamos cómo se han implementado las leyes sobre la educación bilingüe comparando la realidad con lo que se dicta en la ley. La cuarta parte dedicamos a analizar qué tipo de problemas han surgido en el proceso de la implementación y las razones por las que no se ha podido implementar la ley. Por último, en la quinta parte reflexionamos sobre qué tipo de consecuencias y posibilidades la política lingüística educativa puede conllevar.

### **2.1 El modelo de educación bilingüe que se presenta en la legislación**

Según Lastra (1992:445-49), la política de la educación puede tener diferentes metas, y dependiendo de la meta, el Estado puede organizar la educación en diferentes modelos bilingües o monolingües. En el caso de Bolivia, vemos que la ley aboga por una educación bilingüe o plurilingüe y que la meta que se presenta a través de la ley es de mantenimiento<sup>1</sup> acerca de las lenguas originarias, incluido el quechua. Esto se demuestra por ejemplo en la ley Avelino Siñani (art. 1), que establece que “la educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo” y en el Decreto Supremo 23950 (art. 11), que establece que “la educación bilingüe consiste en la preservación y el desarrollo de los idiomas originarios”.

Sin embargo, la educación bilingüe no es un concepto homogéneo. Moreno Fernández (1998:220) presenta, como presentado en el apartado 1.5.2, una clasificación de la educación bilingüe en cuatro categorías. Las categorías dependen de cómo se utiliza la lengua en la

---

<sup>1</sup> Vea cap 1.5.2 para una explicación sobre la teoría de Lastra y el concepto de la meta de mantenimiento

educación, y si se apunta a que los alumnos desarrollen una competencia plena en ambas lenguas o una competencia plena en una de las lenguas y limitada en la otra. No es posible, únicamente mediante del estudio de la ley, clasificar el sistema educativo de Bolivia en una de las categorías de Moreno Fernández. Sin embargo, podemos constatar que el modelo de bilingüismo que se presenta en la ley no es un modelo de transición o de monoalfabetización<sup>2</sup>. Es decir, el modelo de bilingüismo que se presenta en la ley, no solo tiene por objetivo utilizar la lengua materna originaria para facilitar el aprendizaje de la lengua dominante y después dejar de utilizarla, y tampoco presenta únicamente la necesidad de alfabetizar en la lengua dominante. Esto se demuestra en el Decreto Supremo 23950 (artículo 11) que establece que, “el bilingüismo del sistema educativo comienza a aplicarse en la educación primaria y después avanza gradual y progresivamente en todo el sistema educativo” y que el desarrollo educativo va a ser ambos en la lengua materna originaria y en el castellano, cuando los educandos hayan desarrollado competencias de lectura y escritura en ambas lenguas.

Sin embargo, notamos también que las leyes no presentan el castellano y las lenguas originarias con el mismo estatus. El Decreto Supremo 23950 (art. 11) establece que la educación bilingüe consiste en la *preservación y el desarrollo* de los idiomas originarios a la vez que la *universalización* del uso del castellano. Uno de los objetivos de la primaria y la secundaria es “asegurar que todos los educandos del país *posean un manejo apropiado y eficiente del castellano como lengua de encuentro y diálogo intercultural e interétnico*” (El Decreto Supremo 23950, art.30 y 40, nuestra cursiva). Acerca de los idiomas originarios, la meta para los castellanohablantes es que *aprendan* un idioma originario y para los que tienen un idioma originario como lengua materna es *garantizarles el derecho al conocimiento, uso y disfrute de su propia lengua*” (Decreto Supremo 23950, art 30 y 40).

En el Decreto Supremo 23950 y en la ley 1565 de reforma educativa también se hace diferencia entre la importancia de aprender castellano para los que tienen una lengua originaria como lengua materna y la importancia de aprender una lengua originaria para los que tienen castellano como lengua materna. La ley 1565 de reforma educativa (art. 9) por ejemplo adopta dos modalidades de lengua: *monolingüe*, en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria y *bilingüe*, en lengua nacional originaria como primera lengua; y en castellano como segunda lengua. El Decreto Supremo 23950 (artículo 11-12) establece que el currículo es bilingüe principalmente en los distritos donde los educandos hablan un idioma originario y que el currículo para los monolingües en castellano *debería* incorporar el aprendizaje y utilización de un idioma nacional originario. La *obligatoriedad* para los hablantes de un idioma originaria de aprender castellano contra la *posibilidad* para los castellanohablantes de aprender un idioma originario también se muestra en la descripción de los diferentes ciclos de aprendizaje de la primaria del Decreto Supremo 23950;

Para los educandos de idioma materno o idioma de uso predominante distinto al castellano, este ciclo *incluye*, además del desarrollo de la lengua propia, el aprendizaje oral del castellano como segunda lengua y la iniciación en el uso escrito de este idioma [...] Para los educandos que tienen el castellano como lengua materna, este ciclo *puede incluir* también el aprendizaje oral y escrito de un idioma nacional originario como segunda lengua. (Decreto Supremo 23950 art. 33, nuestra cursiva)

---

<sup>2</sup> Vea cap 1.5.2 para una explicación del modelo de educación bilingüe transitoria y educación bilingüe de monoalfabeticación

Para la descripción del ciclo dos y tres vemos incluso que se expresa la posibilidad de no haber empezado con la enseñanza de un idioma originario, pero que no expresa la posibilidad de no haber empezado con la enseñanza del castellano. El Decreto Supremo 23950 establece que los educandos con una lengua distinta al castellano van a *reforzar* el aprendizaje oral y escrito del castellano y los educandos que tienen castellano como lengua materna *pueden profundizar* el aprendizaje del idioma originario, que puede haberse iniciado en el primer ciclo, o, en su defecto, *comenzarla*.

Otro aspecto acerca del modelo educativo es si se enseñan los idiomas originarios solo a los que tienen estos idiomas como lengua materna o a todos (Mar-Molinero, 2000:115). Acerca de esto constatamos que la enseñanza de idiomas originarios, según la ley en Bolivia, no solo es para los alumnos pertenecientes a estas comunidades lingüísticas, pero, como hemos comentado arriba, no es tan obligatorio aprender el idioma originario para los castellanohablantes como es para los alumnos de comunidades originarios de aprender el castellano.

Para entender la organización de la política lingüística educativa también es importante destacar si se aplica el principio de personalidad o el principio de territorialidad (Réaume, 2003: 274)<sup>3</sup>. En el caso de la legislación educativa en Bolivia, constatamos que se aplica el principio de territorialidad. Esto se muestra, por ejemplo, en la ley Avelino- Siñani (Cap. 11, art. 7) donde se adopta como principio obligatorio; la enseñanza de la lengua originaria como primera lengua y castellano como segunda lengua en comunidades de predominio de la lengua originaria y al revés el castellano como primera lengua y la originaria como segunda en poblaciones o comunidades de predominio del castellano. Es decir, es la situación lingüística del territorio, la que decide cómo se va a organizar la enseñanza lingüística. Si una persona quechuahablante se ha mudado a un lugar donde el castellano es dominante, esa persona va a aprender castellano como primera lengua en la escuela, si el idioma quechua es la idioma originario dominante en la región, va a aprender quechua como segunda lengua, pero si otra idioma originario es dominante en el área donde vive, va a aprender esta idioma como segunda lengua en lugar del quechua. La ley no especifica cómo definir “comunidades” o “regiones”. Si, por ejemplo, es acorde a los departamentos, municipios, distritos, ciudades, pueblos, barrios en la ciudad o la situación lingüística de cada escuela, etc.

En cuanto a de las dos perspectivas diferentes de derechos lingüísticos; la perspectiva instrumental y la perspectiva no-instrumental, que menciona Rubio-Marín (2003:56)<sup>4</sup> sostenemos que la ley en el ámbito lingüístico educativo de Bolivia muestra tanto la perspectiva instrumental como la perspectiva no-instrumental. Aspectos que tiene que ver con la perspectiva instrumental podemos ver en La ley Avelino- Siñani (Cap. 11, art. 7) que subraya, por ejemplo, que la educación debe iniciarse en la lengua materna, y que el uso de la lengua materna es una necesidad pedagógica en todos los aspectos de su formación. Esto puede interpretarse como una forma de expresar que todos los alumnos, no importa a qué comunidad lingüística pertenecen, deben tener la misma posibilidad de acceder a la educación en la idioma que entienden mejor. Sin embargo, como hemos visto anteriormente, el idioma

---

<sup>3</sup> Veá cap. 1.5.2 para una explicación de los conceptos del principio de personalidad/ territorialidad.

<sup>4</sup> Veá cap. 1.5.1 para una explicación de los conceptos de derechos instrumentales y no -instrumentales de Rubio-Marín

de la educación depende del territorio y no de la necesidad de la persona, así que no es seguro que un individuo vaya a recibir la educación en su lengua materna, lo que implica que no es seguro que todos tengan acceso a la educación en una lengua que entienden.

Aspectos de derechos lingüísticos educativos no instrumentales también se ve en la ley puesto que el objetivo de la primaria y secundaria es garantizar el derecho para los hablantes de un idioma originario a conocimiento, uso y disfrute de su propia lengua (Decreto Supremo 23950, art 30 y 40) y que la enseñanza del idioma originario tiene que ser en todo el sistema educativo (Avelino Siñani, art.1), no solo hasta que los alumnos pueden entender la enseñanza en castellano, que sería suficiente para una perspectiva de derechos lingüísticos instrumentales.

## **2.2 Presentación de las escuelas: nivel de enseñanza y situación lingüística de los alumnos**

Empezamos por presentar la situación lingüística de los alumnos y qué niveles de enseñanza que tienen las diferentes escuelas, para dar un mejor entendimiento al análisis de las entrevistas. Los datos de la situación lingüística de los alumnos están basados en la información que han dado los directores/ la profesora. No hemos realizado una investigación propia sobre la situación lingüística. Hemos dado nombres a las escuelas en forma de su ubicación rural/urbana y con un número, ya que hemos prometido a los directores que el resultado de las entrevistas se va a presentar de forma anónima, sin revelar ni los nombres de los directores ni los nombres de las escuelas. Hemos elegido este modelo de nombrar las escuelas para que el lector más fácilmente pueda ver si se trata de una escuela rural o una escuela urbana.

### **Escuelas urbanas en el centro:**

*Escuela urbana 1* – Escuela de nivel primario y secundario. El 70 % de los alumnos tienen quechua como lengua materna y el 30 % tienen castellano como lengua materna. La mayoría de los alumnos quechuahablantes saben algo de castellano cuando entran a la escuela pero hablan mejor el quechua hasta el quinto grado. Los alumnos castellanohablantes no saben quechua cuando entran a la escuela.

*Escuela urbana 2* - Escuela de nivel primario y secundario. La mayoría de los alumnos tienen quechua como idioma materno pero ya saben el castellano cuando entran a la escuela.

### **Escuelas urbanas en las afueras:**

*Escuela urbana 3* –Escuela de nivel secundario. El 90 % de los alumnos tienen quechua como lengua materna y el 10 % tienen castellano como lengua materna. Los alumnos quechuahablantes ya son bilingües de quechua y castellano y los alumnos castellanohablantes ya entienden el quechua cuando entran a la escuela.

*Escuela urbana 4* – Escuela de nivel primario y secundario. El 100% de los alumnos tienen quechua como lengua materna. El 60 % de los alumnos hablan y entienden más o menos el castellano cuando entran a la escuela mientras el 40 % de los alumnos no hablan ni entienden el castellano.

### **Escuelas rurales en comunidades en el campo:**

*Escuela rural 1* – Escuela de nivel primario. Existen alumnos que solo hablan quechua y otros que solo hablan castellano cuando entran a la escuela pero muchos hablan ambos castellano y quechua.

*Escuela rural 2* – Escuela de nivel primario y secundario. Todos los alumnos tienen quechua como lengua materna y cuando entran a la escuela solo hablan y entienden quechua.

*Escuela rural 3*– Escuela de nivel primario. Todos los alumnos tienen quechua como lengua materna y solo hablan y entienden quechua cuando entran a la escuela.

*Escuela rural 4* – Escuela de nivel secundario pero en la comunidad existe también una escuela de nivel primario y el director de la secundaria da información sobre la enseñanza en la escuela primaria también. Todos los alumnos tienen quechua como lengua materna. Cuando los alumnos entran en la primaria no saben castellano.

## **2.3 La implementación de la ley de educación bilingüe**

Este apartado hemos dividido en dos partes. En la primera parte analizamos la implementación de la parte de la ley que declara que se debe utilizar el quechua como lengua de instrucción. En la segunda parte analizamos la implementación de la parte de la ley que declara que se debe enseñar quechua como una materia en la escuela.

### **2.3.1 Quechua como medio de instrucción**

Tal y como hemos presentado anteriormente, la ley de reforma educativa y el Decreto Supremo 23950 establecen que la educación es bilingüe principalmente en los distritos donde los educandos hablan un idioma originario. Con el concepto de educación bilingüe, según el Decreto Supremo 23950, se refiere a un modelo educativo donde el aprendizaje inicial de lectura y escritura se desarrolla en la lengua materna originaria del educando y el aprendizaje del castellano se lleva a cabo con metodología de segunda lengua. Además, cuando los educandos han desarrollado competencias de escritura y lectura en ambas lenguas, el proceso educativo se desarrolla en ambas lenguas. También en la ley Avelino Siñani se establece que la educación debe iniciarse en la lengua materna, y que es un principio obligatorio enseñar la lengua originaria como primera lengua y castellano como segunda lengua en las poblaciones o comunidades de predominio de la lengua originaria.

Puesto que la enseñanza, según la ley, es diferente dependiendo del contexto lingüístico, es necesario, en el caso de utilizar quechua como lengua de instrucción, saber si las escuelas investigadas son consideradas pertenecientes a poblaciones o comunidades de predominio del quechua o del castellano, para poder analizar si implementan la ley. Tal y como hemos explicado anteriormente, no está descrito exactamente a qué se refiere con “las poblaciones y comunidades” y se puede ver la situación lingüística de forma diferente dependiendo si se toma en consideración la situación de la ciudad en total, o si se considera la situación de cada barrio o cada escuela. Sin embargo, pensamos que las escuelas rurales investigadas son consideradas escuelas donde, acorde a la ley, se debe aplicar el quechua como primera lengua, iniciar la educación en quechua y después desarrollar la enseñanza en las dos lenguas, puesto que el quechua es dominante en estas comunidades y regiones. Las escuelas urbanas céntricas, por su parte, son ubicadas en áreas donde el castellano es dominante y por lo siguiente pensamos que, acorde a la ley, no son consideradas escuelas en las cuales se necesitan tener quechua como lengua de instrucción aunque la mayoría de los alumnos son de origen quechua. Acerca de las escuelas urbanas periféricas, es más difícil de saber si acorde a la ley son consideradas comunidades de predominio de castellano o de quechua, puesto que son parte de la ciudad donde la mayoría habla castellano, pero al mismo tiempo, en su contexto local el quechua es más hablado y es la lengua materna de los alumnos.

Según las respuestas de las entrevistas, solo en una de las escuelas investigadas, la escuela rural 4, se utiliza quechua como medio de instrucción, es decir, se utiliza quechua como lengua de enseñanza de otras materias. En esta escuela se aplica el quechua en la primaria para facilitar la comprensión. En el primer ciclo de la primaria se utiliza solo el quechua, en el segundo ciclo la mitad en quechua y la mitad en castellano, y en el último ciclo de la primaria solo se utiliza castellano. En la secundaria la lengua de instrucción es solo castellano y se lleva quechua como una materia. El director de la escuela rural 4 describe la necesidad de utilizar quechua en la primaria de esta forma:

En la primaria es necesario el quechua porque los alumnos son puramente quechuistas. No podemos obligar la utilización del castellano, sería una contradicción del aprendizaje cuando los niños no hablan. [...] Para hacer posible la comunicación tenemos que ir paso a paso. Primero enseñamos puramente en quechua y después añadimos el castellano. El aprendizaje básico en su idioma, después los aprendizajes esenciales en castellano y quechua y los aprendizajes aplicados solo en castellano. (Director de la escuela rural 4)

En las otras escuelas no se utiliza quechua como lengua de instrucción, sino solo el castellano, pero en todas las escuelas, menos la escuela urbana 2 y urbana 3, los directores explican que hay profesores bilingües que pueden explicar en quechua, si hay algo que no entienden los alumnos. La profesora de la escuela rural 1 sostiene:

Algunas cositas que no comprenden y para que mejor me comprendan aplico el quechua pero muy poco. [...] Los profesores que van a trabajar en contextos donde los niños hablan quechua hay que hablar quechua pues [...] porque si no, los alumnos no pueden comunicarse. (La profesora de la escuela rural 1)

La directora de la escuela urbana 4 también hace hincapié en la necesidad de tener profesores que hablan quechua:

Cuando vienen del campo y tienen que aprender el castellano y todo es en castellano es un trauma a veces. [...] Es necesario tener mucho cuidado en los primeros cursos [...] Tenemos que tener profesores que hablan el idioma del niño porque ir a la escuela es como ver un monstruo si no se puede entender. (El director de la escuela urbana 4)

El director de la escuela rural 3 también explica que aplica el quechua para hacerse entender, pero que no es un requisito saber quechua para poder trabajar en la escuela aunque todos los alumnos son quechuahablantes.

Como hay tres escuelas rurales de contexto quechua donde solo se utiliza castellano como lengua de instrucción y donde los alumnos solo aprenden a leer y escribir en castellano en el nivel primario consideramos que estas escuelas no implementan las leyes, ni de la reforma educativa de 1994, ni la nueva ley de Avelino Siñani de 2010. La educación no se inicia en la lengua materna de los alumnos y no se desarrolla la educación en ambos castellano y quechua. Se empieza directamente a enseñar en castellano, y quechua solo se utiliza cuando hay necesidad de hacerse comprender. Notamos que en dos de las escuelas rurales donde no aplican quechua como lengua de instrucción, todos los alumnos son de lengua materna quechua, y no entienden ni hablan castellano cuando entran a la escuela, mientras que en la escuela rural 1 existen alumnos que saben castellano, e incluso solo saben castellano, así que en esta escuela es más difícil iniciar la educación en la lengua materna de todos los alumnos. En el caso de las escuelas urbanas, no podemos decir que no cumplan con la ley de tener quechua como lengua de instrucción e iniciar la educación en quechua, porque puede ser que ellas, por ser situadas en la ciudad, son consideradas escuelas pertenecientes a poblaciones de predominio de castellano, aunque la mayoría de los alumnos son de lengua materna quechua.

En la escuela rural 4 sí aplican el quechua. Se inicia la enseñanza en quechua, pero no se desarrolla la educación en ambos castellano y quechua paralelamente cuando los alumnos han aprendido a escribir y a leer en las dos lenguas, como dice la ley, sino la utilización del quechua se corta en el segundo ciclo de la primaria. El quechua vuelve en la secundaria pero solo como una materia. Este modelo educativo de la primaria, podemos poner en la categoría de la educación bilingüe transitoria de Moreno Fernández (1998: 220)<sup>5</sup>. Es decir, la lengua materna se utiliza como medio de instrucción para facilitar el aprendizaje, y cuando los alumnos tienen suficiente conocimiento de la lengua mayoritaria, la enseñanza se realiza en esta lengua en lugar de la lengua materna. Aun así, tenemos que comentar que el objetivo de la escuela en total no es que los alumnos sean monolingües en castellano dado que se enseña el quechua como materia en la secundaria. Escaseces similares de la implementación también han observado López (2005), Albó y Suvelza (2006) y Herbas Morales (2011) en sus respectivos estudios. Dichos autores destacan que la educación bilingüe se corta en medio camino y que la educación continuada es solo en castellano.

En cuanto a las otras escuelas, en las que no aplican el quechua, podemos constatar que la educación es de forma monolingüe en la primaria. Pero, dado que los alumnos pueden recibir ayuda y explicaciones en quechua cuando no entienden, no consideramos que la educación sea exactamente un programa de sumersión, es decir, un programa en el que toda la educación se da en la lengua dominante sin ninguna ayuda en la lengua materna (Lastra, 1992: 457).

---

<sup>5</sup> Vea cap 1.5.2 para una explicación del concepto de educación bilingüe transitoria

### 2.3.2 Quechua como materia

Según la reforma educativa y el Decreto Supremo 23950, la educación para todos, incluidos los castellanohablantes, debe incluir el aprendizaje de un idioma originario. Sin embargo, en la ley aparece, como hemos visto anteriormente, la expresión *puede* y de esta forma implica la posibilidad de no incluir el aprendizaje de un idioma originario. El Decreto Supremo 23950 establece además, que la enseñanza del idioma originario puede empezar en el primer ciclo de primaria, pero también que se puede empezar con ella en el segundo o tercer ciclo. La ley Avelino Siñani, por lo contrario, no da la posibilidad de no incluir la enseñanza de una lengua originaria, sino manifiesta que la educación es plurilingüe (castellano, una lengua originaria y una lengua extranjera) en *todo* el sistema educativo pero no especifica cuántas horas se debe enseñar cada lengua.

Los resultados de las entrevistas muestran que el quechua se enseña como materia en todas las escuelas en nivel secundario y que en ninguna escuela se lleva como materia en el nivel primario. En la escuela rural 4 se utiliza el quechua como medio de instrucción pero no específicamente como materia. El número de cursos en los cuales se enseña el quechua se difiere entre las diferentes escuelas. En la escuela urbana 4 existe la materia quechua en dos cursos; el primero y segundo de la secundaria. En la escuela urbana 1, la escuela urbana 3 y la escuela rural 2, se enseña el quechua en tres cursos; el primero hasta tercero de la secundaria. Por último, en la escuela urbana 2 y en la escuela rural 4, se enseña la materia quechua en todos los seis cursos de la secundaria. En todas las escuelas la materia quechua se lleva en dos periodos á 40 minutos por semana. El quechua es una materia obligatoria para todos los alumnos de los cursos en los cuales se da la materia quechua, no importa si tienen quechua como lengua materna o no.

Por consiguiente podemos constatar que las escuelas cumplen con la ley de la reforma educativa pero no con la nueva ley Avelino Siñani. En todas las escuelas existe educación de quechua, pero notamos que no se empieza con la educación en la primaria como se debe/puede sino solo existe enseñanza de quechua en algunos cursos de la secundaria. Esto implica, que no se puede considerar que la educación sea plurilingüe en todo el sistema educativo, de manera que la nueva ley no se puede considerar implementada. Por añadidura comentamos, que el número de cursos, en los cuales se da la materia quechua, no tiene que ver con el contexto lingüístico del área, puesto que en una escuela urbana céntrica y una rural se da la materia en seis cursos, en una escuela urbana céntrica, una urbana periférica y una rural se da en tres cursos y en la última urbana periférica se da en dos cursos.

En todas las escuelas de nivel secundario los directores dicen que en la materia quechua los alumnos aprenden a leer, a escribir y a hablar y que estudian la gramática del quechua. Pero, tanto el director de la escuela rural 2 como el director de la escuela urbana 1, explican que solo es posible enseñar lo más básico, dado que se da la materia en pocos cursos y de pocos periodos. El director de la escuela rural 2 lo explica la situación de la siguiente forma: “enseñamos lo básico, escribir frases pequeñas pero comunicación en la lengua escrita no hay, porque solamente les damos suplemento en tres años”. El director de la escuela urbana 1 expresa una situación similar:

Aprenden a hablar, leer, escribir, pero lo más básico, lo más elemental [...] la mayoría de los profesores que enseñan idiomas reclaman porque este tiempo es insuficiente. Piden que se aumenten más periodos de trabajo. Para un trabajo más completo, más profundo, y más rico (El director de la escuela urbana 1).

El director de la escuela urbana 1 describe además, que otro problema de la enseñanza de quechua es que no es posible hacer diferentes niveles de la enseñanza de quechua, así que los alumnos que ya saben quechua son mezclados con los alumnos que no saben, lo cual produce un problema pedagógico.

Los alumnos son mezclados. Niveles no es posible, por razones de tiempo y de organización [...] y no hay el material necesario [...] un buen texto para principiantes no hay. Tampoco hay otros textos de la enseñanza de quechua para nivel intermedio o para nivel avanzado [...] Entonces hay esta limitación y por eso es que en los cursos todos aprenden lo mismo y en el mismo nivel. (El director de la escuela urbana 1)

La directora de la escuela urbana 4 nota que la capacidad de quechua de los alumnos ha mejorado mucho desde que se ha introducido la materia quechua. No obstante, dicha directora opina que sería aun mejor si fuera posible enseñar quechua en más cursos.

Puesto que Zimmerman (1999:165-179) destaca que, dos factores necesarios para el éxito de la implementación de un programa de educación intercultural bilingüe son, que existan libros de texto y libros didácticos en la lengua originaria en cuestión y que los profesores sean bien capacitados, queremos mencionar cómo la situación es acerca de esto en las escuelas investigadas. En todas las escuelas secundarias, menos la escuela urbana 3, los directores dicen que no hay material para la enseñanza de quechua, sino que los profesores tienen que hacer su propio material. El director de la escuela rural 2 dice: “no tenemos material, solamente el profesor toma los medios que puede [...] textos de apoyo o metodología tampoco no tenemos. Tenemos estas dificultades”. El director de la escuela urbana 1 explica:

El profesor tiene su propio material, pero es muy poco. Acá tenemos una biblioteca, donde hemos seleccionado un material en la lengua nativa. Solo son lecturas, cuentos, leyendas, poesías, de origen quechua, pero no hay el otro tipo de material que se necesita, que son textos didácticos. Libros de la gramática, el vocabulario o diccionarios no tenemos. (El director de la escuela urbana 1)

Por el contrario, acerca del personal, los directores de las escuelas urbanas 1, 3 y 4 y la escuela rural 4 dicen que no es un problema conseguir profesores capacitados en la enseñanza de quechua. Los tres subrayan que los profesores de quechua de sus escuelas tienen títulos universitarios con especialidad de quechua. En la escuela urbana 2, existen dos profesoras de quechua, una de ellas ha estudiado quechua en la universidad mientras que la otra ha estudiado francés pero sabía quechua así que ahora enseña quechua en lugar de francés. En la escuela rural 2, en cambio, el director expresa que es un problema conseguir personal formado en idiomas y que el profesor que enseña quechua actualmente en la escuela no ha estudiado quechua pero sabe quechua pero mayormente de la forma oral.

En cuanto al modelo educativo, podemos constatar que en la primaria, tal y como hemos visto antes se aplica un modelo monolingüe con excepción de la escuela rural 4, pero en la secundaria se aplica un modelo bilingüe en todas las escuelas. No consideramos que el

modelo educativo que utilizan las escuelas investigadas pertenezca perfectamente a ninguna de las categorías de educación bilingüe que presenta Moreno Fernández (1998:220)<sup>6</sup>. Puesto que no se utiliza el quechua de igual manera como el castellano sino que solo como materia no se puede considerar que se aplique un modelo de educación bilingüe completo. Tampoco no es un modelo de educación bilingüe de monoalfabetización porque todas las escuelas enseñan a los alumnos a leer y a escribir en quechua aunque sea con limitaciones. La categoría que es más cerca del modelo utilizado, es la de la educación bilingüe parcial que intenta lograr fluidez y alfabetización en ambas lenguas, pero que limita el contenido de una de las lenguas a contenidos relacionados con la cultura y vida del grupo étnico en cuestión. La razón, por la que no consideramos que pertenezca exactamente a esta categoría, es que ninguna escuela ha mencionado que se utilice el quechua para enseñar sobre la vida y cultura del grupo étnico quechua, sino solo que se enseñan la gramática, la escritura y la lectura.

## **2.4 Problemas de la implementación**

Este apartado hemos dividido en 2 partes. Primero analizamos los problemas que existen de la implementación de quechua como una lengua de instrucción y las razones por las que no se ha podido implementar la ley. Después analizamos qué tipo de problemas que existen en la implementación de quechua como una materia.

### **2.4.1 Quechua como lengua de instrucción**

Los directores presentan varias razones diferentes por las que no utilizan quechua como lengua de instrucción. Según el director de la escuela urbana 1, no se utiliza quechua como medio de instrucción porque los profesores que son especialistas en cada materia no necesariamente hablan quechua, y el profesor de quechua solo es especialista de quechua. Sin embargo, el director menciona que para que sea una educación de verdad intercultural como dice la ley, sería necesario también utilizar quechua como una lengua de instrucción. En cambio, los directores de las escuelas urbanas 2 y 3 indican que no es necesario tener quechua como medio de instrucción en sus escuelas porque los alumnos ya entienden el castellano. La profesora de la escuela rural 1, por lo contrario, describe que hay problemas de aprendizaje para algunos alumnos, pero que sería contradictorio utilizar el quechua como lengua de instrucción dado que existen alumnos que hablan castellano y que incluso, solo hablan castellano. Dicha profesora subraya: “a niños que hablan castellano no voy a enseñar en quechua, enseñar en quechua sería contradictorio [...] al ver que el niño está hablando castellano, entonces el quechua tiene que entrar como materia no más”. La directora de la escuela urbana 4, por su parte, opina que sería bueno utilizar el quechua paralelamente con el castellano como medio de instrucción en todas las materias. La razón por la que no se utiliza el quechua como lengua de instrucción en su escuela es que es una escuela urbana y lo que la directora entiende de la ley es que quechua solo entra como materia en las escuelas urbanas.

Lo que entendemos de la ley, hasta ahora, es que aquí en la ciudad el quechua es como materia.  
Pero en algunas escuelas en el campo donde yo he trabajado [...] el profesor enseñaba en quechua

---

<sup>6</sup> Vea cap 1.5.2 para una explicación de los diferentes modelos de Moreno Fernández

matemática, enseñaba en quechua ciencias, enseñaba lenguaje en quechua, todo en quechua. Primero en quechua, su idioma y luego en castellano, así paralelamente hasta el tercero de la primaria. A partir del cuarto ya era más en castellano y poco en quechua porque todos los textos que teníamos eran en castellano. (La directora de la escuela urbana 4)

Todos los directores de las escuelas rurales indican que el Estado ha intentado implementar la reforma educativa y ha mandado material y que ha habido cursos para capacitación. Tres de los directores manifiestan que han aplicado la ley de reforma educativa anteriormente pero que han dejado de aplicarla, porque las comunidades no estaban de acuerdo y porque había problemas con la implementación. La directora de la escuela rural 1 describe la implementación de esta manera:

En los años 90 hemos enseñado quechua aquí, tres años creo que fue [...] hemos utilizado quechua como primera lengua y castellano como segunda lengua [...] Después de la reforma nos obligaba a utilizar el quechua como medio de instrucción, incluso hasta las libretas llegaban así con instrucciones en quechua. (La directora de la escuela rural 1)

El director de la escuela rural 2 explica que la implementación se falló porque las comunidades no estaban de acuerdo con la ley. La ley solo fue inventada por el gobierno y las comunidades no querían educación en quechua. Dicho director se expresa de la siguiente forma:

La reforma se impuso pero se fracasó porque no estaba de acuerdo a la realidad y modo de pensar de las bases comunitarias. No funcionó porque no surgió de las bases. Solo fue una ley impuesta por el gobierno, como el actual también. El nuevo también se está queriendo imponer pero las bases ya están reaccionando. (El director de la escuela rural 2)

Todos los directores de las escuelas rurales explican que otro problema de la implementación era que no funcionó enseñar las dos lenguas paralelamente, como era la idea de la reforma, sino que la educación se volvió monolingüe en quechua y que esto ha hecho que los padres de familia se hayan puesto en contra de la enseñanza de quechua. Nadie puede, sin embargo, explicar por qué solo se enseñaba el quechua y no podía enseñar los dos idiomas al mismo tiempo. El director de la escuela rural 4 describe el problema de esta forma:

La implementación se equivocó. Solamente se dedicaron a enseñar el quechua y se olvidaron del español. En lugar de bilingüe la educación se volvió monolingüe, hasta los profesores olvidaron de hablar castellano. La gente se enojó y dijo ya no va a haber más quechua. Queremos que nuestros hijos tengan comunicación a nivel de contextos no solo locales (El director de la escuela rural 4)

La razón que tiene más influencia, según los directores de las escuelas rurales, de la decisión de no utilizar quechua como medio de instrucción o ni siquiera como materia en la primaria actualmente, es que los padres de familia no quieren que enseñen ni *el* quechua ni *en* quechua. La profesora de la escuela rural 1 dice: “Los padres de familia piensan que es mejor si solo aprendan castellano porque en la ciudad es el castellano [...] ¿para qué quechua? dicen, es un retroceso”. El director de la escuela rural 2 también sostiene que los padres de familia

prefieren la enseñanza en castellano porque opinan que el quechua no sirve afuera de la comunidad:

Los padres prefieren la enseñanza en castellano. Quechua ya lo saben y consideran que el quechua es prejudicial. Con el castellano pueden defenderse en otro ámbito, en otro contexto. Si sale de su comunidad a Sucre y el niño no habla castellano es un choque de idiomas, ¿no? (El director de la escuela rural 2)

El hecho de que los padres de familia prefieren que sus hijos aprendan en castellano, y por eso no quieren que se implemente la ley, también se menciona en investigaciones anteriores de López Murillo (2006) y Drange (2011). Dichos autores advierten que los padres de familia prefieren el castellano porque piensan que les servirá más a sus hijos en la sociedad.

Los directores explican que las comunidades, no solo tienen la preferencia del castellano, sino que también pueden de forma directa influir en qué modalidad de lengua la escuela tendrá, y que ellos, como directores y profesores, solo pueden hacer lo que quiere la comunidad. La profesora de la escuela rural 1 dice:

El Ministerio dice que debemos seguir con las leyes pero la comunidad tiene influencia a través de la participación popular en qué idioma se va a dar la enseñanza. [...] A veces yo digo; ¿cuándo se va a poner de acuerdo la gente de la comunidad? [...] En nivel provincial y nacional, se dice pues que nuestro idioma se debe enseñar pero nosotros tenemos que responder a la comunidad, si no respondemos incluso puede cambiar de profesores. (La profesora de la escuela rural 1)

Pero al mismo tiempo que los directores dicen que quieren implementar la ley subrayan que en sus opiniones la enseñanza es mejor en castellano. Sugieren que es difícil enseñar al mismo tiempo el castellano y el quechua porque los alumnos se confunden y mezclan los dos idiomas. El director de la escuela rural 3 además describe que sería peor enseñar en quechua, porque solo se habla quechua en la comunidad y si se enseña en quechua los alumnos no van a aprender el castellano. “Si les enseñamos en quechua peor sería, no hablarían, porque con su gente todo es quechua, no hay quien hable castellano en su casa, puro quechua [...] cuando nadie habla se olvida pues el castellano”.

Todos los directores de las escuelas rurales opinan que es mejor utilizar castellano como lengua de instrucción, pero el director de la escuela rural 4 opina, como hemos explicado anteriormente, que en el principio de la primaria es necesario utilizar el quechua para facilitar el aprendizaje. Los directores de las escuelas rurales 2 y 4 presentan argumentos sobre por qué prefieren la enseñanza en castellano, relacionados con la teoría de Fishman (1989:467) que dicta que es necesario que haya dominios en la sociedad y espacio en la vida profesional para la lengua para que haya sentido de aprenderla. El director de la escuela rural 4 señala que la educación es mejor en castellano porque no hay ciencia o tecnología en quechua y que los alumnos necesitan el castellano para poder tener información, sea del internet o de los periódicos. Dicho director se formula de esta forma:

La ciencia y la información vienen en inglés, chino y castellano, hay que acceder esto si no volvemos 50 años atrás [...] Nosotros queremos que la educación avance a la ciencia y a la tecnología, no podemos retroceder 50 años atrás cuando tenemos computadoras. [...] Cuando quieren leer informándose de cosas del periódico necesitan el castellano, cuando quieren leer,

hacer una licenciatura necesitan el castellano, cuando quieren entrar y ubicar información en el internet necesitan el castellano. El quechua es comunicación local (El director de la escuela rural 4).

El director de la escuela rural 2 presenta una actitud similar al director de la escuela rural 4 pero también pone énfasis en el hecho de que es importante que la educación sea en castellano porque después en la educación superior la educación se realiza en castellano y no hay educación en las lenguas originarias. Así que, para que los alumnos tengan una oportunidad mejor de lograr estudios del nivel superior es beneficioso que la educación en la escuela también se realice en castellano. El director de la escuela rural 2 presenta su opinión de esta forma:

En mi opinión, dado el avance de la ciencia de la tecnología y todo ello, pienso que la educación es mejor en castellano [...] no hay nada hecho en quechua, todo es en castellano [...] incluso, la educación superior es un problema. Allá no hay idioma nativo. (El director de la escuela rural 2).

Otras razones influyentes en los problemas de implementar el quechua como lengua de instrucción, que mencionan algunos de los directores, y que según Zimmerman (1999:165-179) impiden el suceso de la implementación, son la falta de material y la falta de preparación necesaria para los profesores. El director de la escuela rural 2 declara que no existen textos de enseñanza en quechua de otras materias así que no se puede utilizar el quechua como lengua de instrucción.

Textos de enseñanza o libros de texto, no hay. O sea, no hay traducciones a ese idioma, por eso la enseñanza es en castellano. Todos los textos que tenemos son en castellano [...] En ciencias sociales y esas materias, no hay un solo texto traducido a quechua para poder introducir. (El director de la escuela rural 2)

La directora de la escuela urbana 4 sostiene que un problema de la implementación ha sido que no había suficiente preparación para los profesores y que los profesores por consiguiente no sabían como implementar la ley.

La reforma educativa nos proponía educación bilingüe y educación intercultural. Pero se ha trabajado muy poco con esto. Primero, porque los profesores no estaban preparados para llevar adelante la educación bilingüe. Había cursos pero para la primaria, para unos cuantos, de un día, dos días [...] No hemos logrado entender de todo la reforma educativa, no sabíamos cómo implementarla. (La directora de la escuela urbana 4)

Según Murillo Zambrana (2004:43) se ha elaborado y distribuido material didáctico en varios idiomas originarios y capacitado a docentes en EIB para poder realizar la reforma educativa en Bolivia, pero no de forma suficiente para poder atender a todos. Acorde a las respuestas de los directores rurales de este estudio podemos sostener que muchos mencionan que han recibido material para la enseñanza en quechua y que también ha habido cursos de capacitación para el personal, pero al mismo tiempo algunos de los directores mencionan que escasez de material y escasez de la capacitación necesaria del personal son obstáculos que han influido en las razones por las que la ley no se ha podido implementar la ley.

## 2.4.2 Quechua como materia

Tal y como hemos visto anteriormente, los directores de las escuelas rurales no están a favor de enseñar el quechua, ni como lengua de instrucción ni como materia en más cursos, puesto que piensan que es más importante que los alumnos aprendan castellano. Una razón que les impide aplicar quechua como materia en la primaria, es que los padres de familia están en contra. Todos los directores de las escuelas urbanas, por lo contrario, opinan que sería mejor enseñar el quechua en más cursos de lo que hacen actualmente. El director de la escuela urbana 2 menciona que sería bien enseñar el quechua en todos los cursos para que los alumnos aprendan bien ambos el quechua y el castellano.

En mi punto de vista, será beneficioso enseñar el quechua en todos los cursos [...] Imagínese profundizando, primero hasta el sexto de primaria y luego continuamos hasta el sexto de secundaria, para que vayan saliendo bachilleres hablando perfectamente los dos idiomas. (El director de la escuela urbana 2)

El director de la escuela urbana 1 también opina que sería positivo empezar con la enseñanza de quechua en la primaria para que los alumnos quechuahablantes directamente puedan fortalecer sus conocimientos de su idioma y su cultura sin perder seis años en la escuela durante las cuales sus conocimientos del quechua se pueden disminuir por el hecho de que toda la enseñanza es en castellano.

Es un error que no haya cursos en la primaria, porque el niño que viene a la escuela en la ciudad es un experto en quechua, es un experto hablante que ha aprendido en los brazos de su madre. Pero, cuando viene a la escuela, y en la escuela solo enseñamos el castellano, se produce un corte, una interrupción en su cultura [...] Si el quechua se enseña también desde la primaria, entonces el niño seguirá desarrollando su cultura pero no ocurre esto por el corte. (El director de la escuela urbana 1)

Sin embargo, los directores de las escuelas urbanas testimonian que; aunque quisieran implementar la enseñanza de quechua en más cursos, no es posible actualmente puesto que la organización que tienen, acerca de la materia quechua, depende del plan de estudio que ha hecho el Ministerio de Educación, y el sueldo que paga el Estado a los profesores. Declaran que para que sea posible una implementación de la materia quechua en más cursos y con más periodos a la semana, es necesario que el gobierno les mande dinero para el sueldo de los profesores. El director de la escuela urbana 1 pone en manifiesto lo siguiente:

El Ministerio de Educación decide el número de horas, consecuentemente él dispone de los recursos. El sueldo de los profesores. Por supuesto mientras más horas de trabajo hay, para el gobierno significa mucho más inversiones de dinero y esto como Bolivia no es un país rico hay limitación. (El director de la escuela urbano 1).

Los directores de las escuelas urbanas 2 y 3 también manifiestan que el problema de aumentar la enseñanza de quechua es que el Estado no les da dinero para el sueldo del profesor. “Si un director quiere enseñar quechua, que no está en su plan de estudio, por lo tanto no habrá un profesor que vaya a dar quechua que le paga el Estado” (El director de la escuela urbana 2) “El problema es horas. Si la profesora trabaja más horas, ¿quién va a cancelar esto? Hora

trabajada, hora pagada” (El director de la escuela urbana 3). Sin embargo, resulta interesante reflexionar sobre el hecho de que los directores de las cuatro escuelas urbanas declaran que, solo hay dinero para profesores para los cursos que están en el plan de estudio que ha hecho el Ministerio de Educación, pero al mismo tiempo las escuelas no dan la materia quechua en el mismo número de cursos. Así que, o hay diferentes planes de estudios hechos por el Ministerio de Educación para las diferentes escuelas, que no tiene que ver con el contexto lingüístico, o hay otros factores que influye en qué cursos las diferentes escuelas pueden ofrecer el quechua.

Según CAL (2004) es necesario conseguir apoyo del nivel nacional para el éxito del programa de enseñanza en la lengua originaria, porque el Ministerio de Educación puede brindar apoyo financiero. En el caso de las escuelas investigadas hay una ley del Ministerio de Educación que dice que se tiene que implementar la enseñanza de quechua en todos los cursos desde la primaria, pero al mismo tiempo el Ministerio de Educación no hace posible la implementación, porque no pone quechua como materia en todos los cursos en el plan de estudio. No obstante, los directores dan una explicación al hecho de que el Ministerio de Educación no ha puesto la materia quechua en todos los cursos en el plan de estudio. Afirman que todavía no han empezado con la implementación de la ley Avelino Siñani, sino que siguen con el sistema anterior porque todavía faltan muchas preparaciones antes de que sea posible una implementación. Declaran que el año 2012 está destinado a preparaciones y que es decidido que la aplicación de la nueva ley se empezará en la gestión de 2013.

En el capítulo anterior, sobre quechua como lengua de instrucción, hemos explicado que la falta de material de enseñanza y la falta de capacitación para el personal, en algunos casos, eran mencionadas como factores influyentes en la problemática de la implementación. Acerca de quechua como materia, también muchos de los directores declaran que es necesario que se realice capacitación de personal y producción de material antes de poder empezar con la aplicación de la nueva ley. El director de la escuela rural 2 por ejemplo señala lo siguiente acerca del personal:

La nueva ley, por ejemplo, dice que la enseñanza tiene que ser en tres idiomas, originario, castellano y un extranjero ¿no? Pero aún el apoyo está faltando, si queremos una lengua extranjera acá necesitamos una maestra en lengua extranjera [...] Eso tiene que implementar el Ministerio. Tiene que decir cuál es su plan, su proyecto, que tiene la ley, y si quiere accederlo bien tiene que educar profesores de idiomas. (El director de la escuela rural 2).

Finalmente podemos también mencionar que la tendencia de las escuelas urbanas de resistir la aplicación de la reforma educativa como han visto Sichra, Guzman, Terán y García (2007: 28) en su estudio de escuelas en Cochabamba no podemos ver en nuestro estudio. La reforma educativa está implementada en las escuelas urbanas investigadas y los directores quieren implementar la nueva ley también, solo tienen que esperar hasta que el Ministerio de Educación incorpora la materia quechua en todos los cursos en el plan de estudio en la gestión 2013.

## 2.5 Consecuencias y posibilidades de la situación

Este apartado hemos dividido en tres partes. En la primera parte discutimos qué consecuencias la situación puede conllevar para el aprendizaje de los alumnos quechuahablantes. En la segunda parte discutimos cómo la situación puede influir en el futuro uso de quechua. Por último, en la tercera parte nos dedicamos a discutir qué diferentes posibilidades y problemas que existen en el proceso de implementar la nueva ley.

### 2.5.1 Problemas de aprendizaje

Tal y como hemos visto anteriormente, la ley implica que la enseñanza se inicie en la lengua que es dominante en la comunidad. Si es castellano, se inicia en castellano con aprendizaje de un idioma originario como segunda lengua, y si es quechua, se inicia en quechua y los alumnos aprenden castellano como segunda lengua. Esta forma de organizar la educación parece bien, desde un punto de vista pedagógico, según teorías de, entre otros, Skuttnabb – Kangas (1986:54). Sin embargo, hemos constatado, que en la realidad, solo se aplica esta pedagogía en una de las escuelas rurales entrevistadas. Por demás, hemos visto, que en las escuelas entrevistadas en la ciudad, también la mayoría de los alumnos tiene quechua como lengua materna, y que, a pesar de esto, se interpreta la ley de forma que se tiene que utilizar castellano como lengua de instrucción y quechua solo como una materia. Esta situación, de que los alumnos de lengua materna quechua, de los cuales algunos no hablan ni entienden nada de castellano, no reciben educación en su lengua materna sino solo en castellano, puede causar problemas de aprendizaje. Acorde a lo que escribe, por ejemplo, Bellmy (1999:82) el alumno aprende más fácilmente si recibe educación en su lengua materna. En las entrevistas los directores describen la situación del aprendizaje de diferentes maneras. Los directores de la escuela urbana 1 y la escuela urbana 2 sostienen que no es necesario utilizar el quechua como lengua de instrucción para el aprendizaje de los alumnos. No obstante, el director de la escuela urbana 1, al mismo tiempo, declara que los alumnos en general hablan mejor el quechua que el castellano hasta el quinto grado. Por consiguiente, suponemos que también entenderían mejor la enseñanza, si fuera en quechua. Los directores de la escuela rural 2 y la escuela rural 3, donde los alumnos solo hablan quechua cuando entran a la escuela, expresan que hay dificultades del aprendizaje cuando la educación solo es en castellano, pero que no es un gran problema, y que los niños aprenden el castellano rápido. El director de la escuela rural 3, sin embargo, al mismo tiempo, menciona que los alumnos aprenderían más rápido si aplicara el quechua pero que no puede aplicar enseñanza en quechua porque los padres no quieren. La directora de la escuela urbana 4 alerta, por su parte, que los alumnos que vienen del campo y no entienden el castellano, tienen dificultades de aprendizaje y de integración y que, si no reciben educación en quechua, está mal también para su bienestar.

Estos niños sí tienen dificultades en la integración y en el aprendizaje. Los niños, necesariamente para que entiendan, tienen que recibir una educación en el idioma materno, lo contrario es horrible. Los niños no aprenden, se aburren, se cansan, lloran. (La directora de la escuela urbana 4)

El hecho, de que factores como el bienestar y el aprendizaje pueden afectarse de forma negativa, si los alumnos reciben la enseñanza en un idioma que no entienden completamente, también se evidencia en los escritos de Skuttnabb-Kangas (1986: 82). Dicha autora subraya, como hemos presentado en el capítulo 1, que consecuencias para el alumno, si no recibe educación en su propia lengua, son: que no participa activamente en la clase, que pierde la confianza en sí mismo y que pierde la motivación. Las investigaciones de López Murillo (2006:16) y de UNESCO (2010:20) apoyan, adicionalmente, a este razonamiento, puesto que ponen de manifiesto de que la presencia de la lengua que los alumnos mejor entienden y hablan ha contribuido al desarrollo positivo del autoestima y que los alumnos que han recibido educación en su lengua materna tienen mejores conocimientos de las diferentes materias que los que no han recibido la educación en la lengua materna.

Si nos basamos, además, en la conclusión de Skuttnabb-Kangas (1986: 82), de que la enseñanza en una lengua que no es la materna del alumno, influye negativamente en las posibilidades que tienen los alumnos en el futuro, podemos constatar que la situación de las escuelas entrevistadas, puede resultar en que los alumnos de lengua materna quechua, no tengan las mismas condiciones para poder tener buenas posibilidades en el futuro, como los alumnos castellanohablantes.

Sin embargo, en esta argumentación tenemos que tomar en cuenta que todos los directores dicen que se utiliza el quechua cuando los alumnos no entienden, y de esta forma intentan ayudar a los alumnos. Aún así, constatamos que no es lo mismo recibir la educación entera en el idioma materno, como, solo en ocasiones, recibir explicaciones en quechua, de la buena voluntad del profesor. La directora de la escuela urbana 4 también señala que es difícil para la profesora poder ayudar mucho puesto que existen muchos alumnos en la clase. Dicha directora expresa lo siguiente: “La profesora colabora y apoya algunas veces, pero no se puede dar un apoyo muy personalizado y con frecuencia porque el número de estudiantes es elevado”.

Otra consecuencia para los alumnos quechuahablantes, que podemos destacar si nos apoyamos en la teoría de Bellamy (1999)<sup>7</sup>, es que puede ser más difícil para los alumnos aprender bien el castellano si no tienen la posibilidad de primero aprender bien su propia lengua. Sin embargo, este razonamiento no puede relacionarse con las respuestas de los directores. Los directores, por lo contrario, argumentan que es beneficioso para el aprendizaje del castellano que los alumnos solo aprendan castellano porque si estudian al mismo tiempo el quechua, los alumnos pueden mezclar las dos lenguas.

Otro aspecto, que es importante comentar, es que la situación de solo enseñar el quechua, como los directores de las escuelas rurales testimonian era el caso cuando la reforma educativa se implementó, también conlleva consecuencias, puesto que castellano es la lengua más usada en Bolivia y es importante para los alumnos también aprender castellano para poder comunicarse y para tener más posibilidades de trabajo y estudios universitarios como sostienen Skuttnabb-Kangas (1986:54) y Bellmy (1999:44). De esta forma es esencial que no se olvide de enseñar el castellano en el futuro, si aplican quechua como medio de instrucción.

---

<sup>7</sup> Vea cap 1.5.4 para una explicación de la teoría de Bellamy (1999)

## 2.5.2 El futuro del quechua

Las decisiones políticas, acerca de qué lenguas se utilizan como materia y lengua de instrucción en el sistema educativo, puede influir en la posibilidad de grupos de conservar su lengua (Pattern/Kymlicka, 2003:21). Tal y como hemos explicado arriba, en Bolivia la política lingüística educativa, aboga por un modelo educativo de mantenimiento de quechua. Sin embargo, la ley no aboga por una utilización del quechua y del castellano indistintamente y hemos visto en las entrevistas que la utilización del castellano y del quechua es muy diferente en las escuelas. El castellano es presente desde el primer curso de la primaria, ambos como materia y como lengua de instrucción en todas las materias, mientras el quechua solo entra como materia en la secundaria y solo en una de las escuelas estudiadas se utiliza el quechua como medio de instrucción. La situación de que el quechua no se utiliza como lengua de instrucción paralelamente con el castellano puede, según lo que sostiene Blake (2003: 220), resultar en que el quechua se excluya de dominios formales y con el tiempo solo pueda usarse en dominios familiares. Esto puesto que si se utiliza el castellano como lengua de instrucción, es en esta lengua que los alumnos aprenden la terminología de la materia y, por consiguiente les falta la terminología necesaria para poder discutir sobre estos temas en quechua.

La escuela también puede, si no hace posible la utilización de una lengua, pasar una actitud negativa hacia esta lengua y los alumnos pueden llegar a creer que su lengua es inferior a la lengua de la escuela y sentirse avergonzados de utilizarla (Dahl, 2000: 162). El director de la escuela urbana 1 menciona este tipo de problema y dice que los alumnos se avergüenzan de hablar quechua.

Otro aspecto interesante, relacionado con la utilización y el conocimiento de quechua, es que la mayoría de los alumnos en todas las escuelas investigadas tienen quechua como lengua materna pero que solo uno de los directores, el director de la escuela rural 3, indica que los alumnos saben mejor el quechua que el castellano cuando terminan la escuela. El director de la escuela rural 4 sostiene que los alumnos son completamente bilingües cuando terminan la secundaria, mientras todos los otros directores explican que los alumnos tienen más conocimiento del castellano. La directora de la escuela urbana 4 hace hincapié en la importancia de estudiar el quechua para poder mantener la lengua. Dicha directora testimonia que ella misma es de origen quechua pero dado que ha hablado castellano en la escuela y en la casa ha olvidado el quechua. Incluso necesitaba un intérprete para hablar quechua con las familias cuando trabajaba en el campo, no se sentía cómoda de dar un discurso enfrente de los padres de familia en quechua, sino que solo se valía de dicha lengua para expresar palabras sueltas y frases cortas.

La profesora de la escuela rural 1 advierte que cree que el quechua vaya a desaparecer puesto que nadie quiere que sus hijos aprendan quechua. La situación que se muestra en las escuelas, sin embargo, no implica que el quechua vaya a desaparecer totalmente y que los alumnos de origen quechua vayan a olvidar todo el quechua, porque dicha lengua está presente en la educación y con las leyes se está intentando dar aún más espacio al quechua en la educación. Pero, puesto que muchos de los alumnos entran en la escuela con mejor conocimiento de quechua y salen con mejor conocimiento de castellano, el futuro del quechua depende mucho de que si los alumnos en el futuro, cuando tengan hijos quieren enseñarles el

quechua y hablar quechua en casa o solo el castellano. Si no les enseñan a sus hijos a hablar quechua, con el tiempo, el quechua va a ir desapareciendo más y más puesto que va a carecer de hablantes. Tal y como hemos presentado en el capítulo de la teoría, la sustitución lingüística puede conllevar consecuencias tanto para el individuo y el grupo afectado como para toda la humanidad dado que la lengua es parte de la cultura e identidad social (Skuttnabb-Kangas, 1986:54/ Blake, 2003: 220).

Según lo que cuentan los directores de las escuelas rurales, los padres de familia y la comunidad tienen mucha influencia en la estructura de la educación en cuanto a las modalidades de lengua, lo que es algo positivo en la perspectiva de Pogge (2003:116), que sostiene que es importante que los padres puedan elegir en que idioma quieren que sus hijos reciban la educación. Al contrario, en la perspectiva de May (2003: 150), tal y como hemos explicado en el capítulo de la teoría, no siempre es algo positivo dejar que los padres elijan entre educación en la lengua minoritaria o mayoritaria dado que puede ser que la elección no es una elección neutral y libre, sino una elección forzada por condiciones políticas, sociales y económicas de la sociedad acerca de idiomas. Dicha autora hace hincapié en que hay situaciones en las que los padres se sienten forzados a elegir la lengua mayoritaria para que sus hijos tengan un futuro mejor. En el caso de los padres de familia en las comunidades rurales de las escuelas investigadas, notamos que la razón por la que los padres no quieren la educación en quechua, no es que no quieran preservar su idioma y cultura, sino que tiene que ver con el hecho de que opinan que el futuro será mejor para sus hijos si aprenden castellano. Sin embargo, si la decisión de qué lenguas enseñar en la escuela es solo la decisión de los padres de familia en las escuelas rurales investigadas no habrá enseñanza de quechua.

Como los padres de familia y también los directores de las escuelas rurales tienen la opinión de que es negativo para el futuro de los alumnos que reciban educación en quechua, por un lado sería necesario que el quechua tuviera un valor nuevo en la sociedad para que se pueda implementar la enseñanza en quechua de una forma buena. Sería necesario, como Fishman (1989:467) sostiene que hubiera dominios en la sociedad donde se puede utilizar el quechua y espacios para su uso en la vida profesional. Por otro lado, puede ser que sea necesario que se implemente la educación en quechua como parte del proceso de dar un nuevo valor al quechua. Es decir, el proceso de revalorar el quechua y dar más importancia al uso del quechua tiene que empezar por algún lado.

Algunos de los directores entrevistados mencionan que la nueva ley en sí da un nuevo valor al quechua y ven el desarrollo de forma positivo. El director de la escuela urbana 2 dice que la nueva ley es beneficiosa porque: “es valorar nuestro idioma [...] entonces, con estos cambios que se están produciendo en este país por este nuevo gobierno, nos han dicho que quechua es muy importante”. El director de la escuela urbana 1 expresa pensamientos similares:

Lo que quiere hacer ahora es recuperar la cultura [...] es un punto bueno a favor del gobierno ahora y yo estoy de acuerdo, completamente de acuerdo, el niño, si es quechua de nacimiento, tiene que seguir hablando, ¿no cierto?, el niño monolingüe de castellano tiene que aprender una lengua nativa, ¿no cierto? (El director de la escuela urbana 1)

La directora de la escuela urbana 4 también explica que la mentalidad de la educación hacia el quechua y la cultura de los pueblos indígenas está en proceso de cambiar. Se expresa de la siguiente manera:

Antes estaba metido en la cabeza que la mentalidad era castellano. Todos hablaban castellano descalificando al otro. Ahora está cambiando la política del Estado. Los principios, las bases de esto, la nueva ley es desde la propia cosmovisión, desde la propia lengua, una educación desde las personas de los pueblos originarios [...] Desde las familias o las comunidades, desde los mismos alumnos, una educación que viene de nosotros, de nuestra mentalidad [...] una educación, como dicen en las leyes, para vivir bien. (La directora de la escuela urbana 4)

El hecho de que la ley da más valor al quechua vemos como una posibilidad para el desarrollo y mantenimiento del quechua, y además, varios directores apuntan que el quechua tiene una nueva importancia ahora en la sociedad, puesto que también es obligatorio en algunas carreras de la universidad y para los profesionales de algunos oficios. La directora de la escuela urbana 4 sostiene: “Para un trabajo en el banco o en cualquier oficina pública, es un requisito hablar el idioma de la región [...] Me parece interesante, me parece muy bien. Así que no habrá discriminación por el idioma”. Y el director de la escuela urbana 2 afirma:

Ahora los profesionales también tienen que saber el quechua, por la relación con los habitantes quechuas. Hay personas que vienen del campo, que no hablan nada de castellano, y el profesional tiene que entender y hacerse entender en este mismo idioma. (El director de la escuela urbana 2)

En nuestra opinión está bien para la situación del quechua y de la población quechuahablante que los profesionales de trabajos, cuando están en contacto con personas quechuistas, aprendan el quechua, y que esto es un paso importante para valorar el quechua. Sin embargo, también es importante recordar que no es lo mismo tener quechua como una materia en las carreras y poder atender a la universidad en su totalidad en el idioma quechua.

### **2.5.3 El proceso de la implementación**

La nueva ley de Avelino Siñani de 2010 todavía no está implementada, pero se está trabajando con las preparaciones necesarias para poder implementarla. Todos los directores de las escuelas urbanas muestran una actitud positiva hacia la nueva ley y creen que se va a poder implementar con las preparaciones que está realizando el gobierno acerca de la nueva malla curricular, de la capacitación de los profesores y de la producción de material. Los directores de las escuela urbanas 1, 2 y 4 y las escuelas rurales 1 y 3 sostienen que van a haber cursos y que todos tienen que capacitarse. El director de la escuela urbana 1 sostiene:

Este año está destinado a capacitar a los profesores de todo el país en muchos aspectos, en el aspecto de metodológica pedagógica. Aparte de esto, está destinado este año a capacitar a todos aquellos maestros de primaria que no hablan quechua y que no hablan guaraní o aymara, está previsto que en este año sí tienen que hablar. (El director de la escuela urbana 1)

La directora de la escuela urbana 4 señala que los profesores van a capacitarse durante dos años y que es necesario que discutan en los cursos de preparación cómo van a aplicar la ley en diferentes contextos lingüísticos.

Vamos a empezar con la capacitación [...] Porque ahora tenemos escrita la ley, tenemos una malla curricular pero ¿cómo se entiende aquello? ¿Cómo lo vamos a poner en práctica? Cómo vamos a

trabajar todavía está en desarrollo. Entonces, en estos cursos, durante dos años, vamos a entender, estudiar, proponer y ver si está bien, y cómo contextualizar en el ambiente en que estamos ¿no? Unos estamos trabajando en provincias otros estamos en barrios, como este, un poquito más fuera de la ciudad, y otros están en el centro [...] Ya están asistiendo algunos porque los cursos son requisitos ahora [...] todos profesores y profesoras tienen que aprender el quechua” (La directora de la escuela urbana 4).

Los directores de la escuela urbana 1 y 4 también dicen que piensan que el gobierno va a producir más material para poder implementar la ley: “Conocemos que el gobierno gradualmente en esta cuestión, se va a ocupar de proporcionar material educativa para todas las unidades educativas fiscales. Por decir, acá en Chuquisaca con referencia al idioma quechua” (El director de la escuela urbana 1). “Pensamos que, con la nueva malla curricular, vamos a tener más material para la enseñanza del idioma quechua. Yo creo que sí, el gobierno hará implementar material en las unidades educativas” (La directora de la escuela urbana 4). Con base en la teoría de Zimmerman (1999:165-179) también podemos constatar que puede ser favorable para el éxito de la implementación que se dediquen a preparaciones antes de poner en práctica la ley.

No obstante, los directores de las escuelas rurales cuentan que también después de la reforma educativa de 1994 el Ministerio de Educación preparó material e hizo cursos para preparar los profesores, pero de todas formas no se pudo implementar bien la ley, lo que puede producir una preocupación para el éxito de la implementación esta vez. La directora de la escuela urbana 4 menciona que la reforma educativa de 1994 nunca se implementó porque los profesores no tenían una buena capacitación, pero ella, aun así, tiene confianza en la capacitación que se realizará con la nueva ley y sostiene que el personal está motivado a ir al curso. Dicha profesora sostiene:

Con la nueva ley viene la otra reforma, nos han comunicado que debemos hacer estos cursos, bueno, no está mal, y el personal docente está muy animado, porque al final del curso van a dar otro certificado de licenciatura y los que tenemos la licenciatura vamos a tener un certificado de nivel mastral. Eso anima ¿no? Entonces están contentos, animadas a asistir a la universidad. (La directora de la escuela urbana 4)

Los directores en las escuelas rurales son más negativos a la nueva ley y la posibilidad de implementarla. El director de la escuela rural 4 dice que la nueva ley es como ir para atrás, el director de la escuela rural 2 dice que solo es una ley puesta desde arriba que no viene de las bases y por eso es difícil implementarla, y la profesora de la escuela rural 1 dice que no sabe cómo va a ser la reacción de la comunidad cuando se empieza a aplicar la ley porque la comunidad no quiere el quechua.

Otro aspecto que puede producir problemas para la implementación que menciona tanto Bellamy (1999: 41) como el director de la escuela urbana 1 es que la implementación de educación en idiomas minoritarios es muy cara, tanto desde el punto de vista de profesores bilingües, como desde el punto de vista del material.

### 3. Discusión y conclusiones

Podemos constatar que la ley aboga por una educación bilingüe, en castellano y una lengua originaria, en todo el sistema educativo, y que indica la obligatoriedad de iniciar la educación en la lengua dominante de la comunidad/región. La ley de educación bilingüe tiene el objetivo de mantener las lenguas originarias, pero no da igual importancia a las lenguas originarias como al castellano.

En cuanto a la implementación de la ley, podemos concluir que la ley de la reforma educativa de 1994 se ha implementado en las escuelas urbanas investigadas donde el quechua entra como materia. En las escuelas rurales investigadas, por lo contrario, no está implementada en la actualidad. Solo en una escuela rural se utiliza el quechua como lengua de instrucción y en ninguna se desarrolla la educación en ambas lenguas después de que los alumnos se han alfabetizado en las dos lenguas. La ley Avelino Siñani, por su parte, no está implementada en ninguna escuela investigada, puesto que en ninguna escuela se enseña el quechua en todo el sistema educativo, sino la enseñanza de quechua se inicia en la secundaria. No hemos encontrado ninguna diferencia entre la utilización de las lenguas quechua y castellano de las escuelas entrevistadas, que puede explicarse por la diferencia del contexto lingüístico de las áreas donde se encuentran las diferentes escuelas.

Hemos notado que la razón por la que las leyes no están implementadas se difiere entre las escuelas urbanas y las escuelas rurales. Para las escuelas rurales el problema de la implementación está relacionado con la resistencia de enseñanza ambos *en* y *de* quechua por parte de las comunidades y los padres de familia. El obstáculo en este caso es que los padres de familia y también los directores ven la enseñanza en quechua como un retroceso y una desventaja para los alumnos y opinan que los alumnos aprenden mejor el castellano si la enseñanza se concentra en el castellano. Los directores de las escuelas urbanas, por su parte, están a favor de implementar quechua como materia en todos los cursos, ambos en la primaria y la secundaria. La razón por la que todavía no está implementada es que el Ministerio de Educación todavía no ha incorporado el quechua como materia en todos los cursos en el plan de estudio, y por consiguiente no da el dinero necesario a las escuelas para el sueldo de profesores de quechua en los cursos de la primaria. Otros problemas para la implementación son que no hay suficiente material didáctico o textos de enseñanza en otras materias en quechua y que los profesores necesitan capacitarse.

Podemos concluir que la situación que se presenta en la ley y la implementación de aquella en las escuelas investigadas puede resultar en consecuencias tales como por ejemplo problemas de aprendizaje para los alumnos quechuahablantes puesto que la enseñanza no se realiza en su lengua materna. Otra consecuencia que puede conllevar la situación, por el hecho de que el quechua no tiene la misma importancia en el sistema educativo como el castellano, es que la utilización del quechua puede ser reducida al ámbito familiar.

Es importante mencionar que somos conscientes de que la situación puede conllevar más consecuencias de las que hemos presentado en el presente trabajo. Dado que el tiempo de realizar este estudio es muy reducido, nos hemos conformado con basarnos en las entrevistas de los directores de las escuelas, para entender cómo se implementa la ley y cuáles son las consecuencias de la situación. No hemos entrevistado ni a los alumnos ni a los padres para

incluir sus opiniones. Para tener una perspectiva más amplia y más profunda de la situación, desde diferentes puntos de vista, sería interesante también investigar cómo los padres de familia y los alumnos ven la situación. En este estudio también solo hemos tenido enfoque en posibles consecuencias y posibilidades para los alumnos quechuahablantes y el futuro uso del quechua pero la política lingüística seguramente tiene consecuencias de diferentes formas en todos los niveles de la sociedad tanto para cada individuo, los diferentes grupos lingüísticos y para el Estado así que queda muchos factores interesantes de investigar.

Otro aspecto importante de recordar es que este estudio no es representable para toda Bolivia, o ni siquiera para todo municipio de Sucre, puesto que la situación puede ser distinta en diferentes escuelas. El resultado de la investigación solo sirve como un ejemplo de cómo puede ser la implementación y los problemas y las posibilidades de ella en algunas escuelas en Sucre. Además, nos hemos concentrado solo en la lengua originaria quechua en este trabajo, pero en Bolivia existen 35 lenguas originarias oficiales más y sería interesante también investigar cómo la implementación de la educación bilingüe se desarrolla en cuanto a estas lenguas.

Hemos visto, tal y como presentado anteriormente, que las leyes no se han implementado completamente y que la situación como es hoy en día puede resultar en consecuencias negativas tanto para el aprendizaje de los alumnos quechuahablantes como para el futuro uso del quechua. A pesar de esto, vemos la situación de la política lingüística educativa de forma positiva. El estudio muestra que queda partes importantes de preparar antes de que la ley se pueda implementar de forma satisfactoria, y constatamos que es necesario dar una nueva importancia y utilización al quechua en la sociedad en general, para que los padres de familia sientan que es útil para sus hijos estudiar el quechua. Pero al mismo tiempo, notamos que el gobierno ha intentado incorporar, por medio de la ley, las lenguas originarias en el ámbito de la educación tanto para que todos aprendan una lengua originaria como para que los alumnos reciban la educación en su lengua materna, y que actualmente se hace preparaciones para poder implementar la nueva ley con comienzo en la gestión de 2013.

Cambiar la importancia y la utilización de una lengua en una sociedad es un proceso largo. Bolivia todavía tiene un largo camino adelante, pero apuntamos que ha habido muchos cambios acerca de la lengua quechua en el ámbito de la educación en las últimas décadas, aunque la ley no se ha implementado en su totalidad, y aunque la ley todavía no da igual importancia al quechua y al castellano. Consideramos que las leyes de educación bilingüe y las preparaciones para poder implementarlas son partes importantes en el camino hacia más justicia lingüística. Sin embargo, hay preocupaciones que consideramos alarmantes en cuanto al futuro del quechua en la educación, tales como el hecho de que los padres de familias no quieren que se implementen la ley, así que se puede preguntar si de verdad es positivo que la ley se implemente, y que la reforma educativa en 1994 no se pudo implementar de forma satisfactoria, aunque el gobierno intentó preparar la implementación, así que los mismos problemas que ocurrió con la implementación de la ley de 1994 puede ocurrir con la implementación de la nueva ley que va a comenzar en 2013.

Para finalizar queremos añadir que, puesto que no hemos podido ver la implementación de la nueva ley, dado que el Ministerio de Educación ha decidido que se va a empezar con la aplicación en la gestión 2013 sería interesante evaluar la implementación y los resultados de esta ley dentro de algunos años.

## Bibliografía

- Albó, X (2009) Muchas naciones en una. En Rojas Ortuste, G (cord) (2009) *¿Nación o naciones boliviana(s)? Institucionalidad para nosotros mismos*. CIDES:UMSA: Bolivia
- Albó, X /Barrios Suvelza, F (2006) *Por un Bolivia plurinacional e intercultural con autonomías*. Informe Nacional sobre Desarrollo Humano 2006. El Estado de Bolivia
- Bellamy, C (Ed) (1999) *Estado mundial de la infancia. Educación*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF
- Bigot, Margot (2010) *Apuntes de lingüística antropológica*. Centro Interdisciplinario de Ciencias Etnolingüísticas y Antropológico-Sociales
- Blake, M (2003) Language Death and Liberal Politics. En Kymlicka, W/Patten, A (ed.) (2003) *Language Rights and Political Theory*. Oxford University Press: New York
- Börestam, U/Huss, L (2001) *Språkliga möten. Tvåspråkighet och kontaktlingvistik*. Studentlitteratur: Lund
- CAL, Centre for Applied Linguistics (2004) *Por una educación en la lengua materna del educando - Creación y mantenimiento de programas exitosos*.  
[http://www.cal.org/resources/pubs/homelang\\_span.pdf](http://www.cal.org/resources/pubs/homelang_span.pdf) (2012-02-20)
- Censo 2001 – INE, institución Nacional de Estadística - <http://www.ine.gob.bo> (2012-02-10)
- Constitución Política de Estado 2009 -  
[http://www.justicia.gob.bo/index.php/normas/doc\\_download/35-nueva-constitucion-politica-del-estado](http://www.justicia.gob.bo/index.php/normas/doc_download/35-nueva-constitucion-politica-del-estado) (2012-01-25)
- Dahl, Ö (2000) *Språkets enhet och mångfald*. Studentlitteratur: Lund
- Decreto Supremo 23950 1-Febrero-1995 <http://bolivia.infoleyes.com/shownorm.php?id=2787> (2012-02-07)
- Drange, L (2011) *Intercultural education in the multicultural and multilingual Bolivian context. Intercultural Studies, NLA University College, Bergen, Norway. Intercultural Education* Vol. 22, No. 1, February 2011, 29–42
- Fishman, Joshua A (1989) *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic perspective*. Multilingual Matters LTD: Clevedon
- Grey Postero, N (2007) *Now we are Citizens. Indigenous politics in postmulticultural Bolivia*. Stanford University Press: California
- Herbas Morales, J C (2011) Experiencias de Educación Intercultural Bilingüe Quechua en Bolivia. En *Educación Intercultural Bilingüe Quechua-Castellano. Educación de Personas Jóvenes y Adultas de Bolivia, Perú y Ecuador*. Serie Estudios Andinos en EPJA N° 1 Estudios

con Propuestas en Educación de Personas Jóvenes y Adultas. La Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Regional Andina: La Paz

Klein, H (2010) The historical background to the rise of MAS , 1952-2005, En Pearce, J (Ed.) *Evo Morales and the movement al socialismo in Bolivia. The first term in context 2006-2010*. Institute for the study of the Americas, University of London

Kvale Steinar (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund. Studentlitteratur

Lastra, Y (1992) *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*. El colegio de México: México

Ley de educación Avelino Siñani – Elizardo Perez , ley N° 070 diciembre 2010  
<http://www.gobernabilidad.org.bo/images/stories/documentos/leyes/070.pdf> (2012-02-04)

López, L E (2005) *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. PROEIB Andes Plural Editores : La Paz

López Fuentes, J L (2006) *Los derechos de los pueblos indígenas*. Centros de ediciones de la diputación de Málaga

López, L E /Murillo, O (2006) *La Reforma Educativa Boliviana: Lecciones aprendidas y sostenibilidad de las transformaciones*. Documento elaborado en el marco del convenio Corporación Andina de Fomento / Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura –OEI: Cochabamba

Mar – Molinero, C (2000) *The Politics of Language in the Spanish-Speaking World*. Routledge: London.

Martínez, J L (1996) *Educación intercultural bilingüe en Bolivia*. Centro Boliviano de investigación y acción educativas: La Paz

May, S (2003) Misconcievin Minority Rights . En Kymlicka, W/Patten, A (ed.) (2003) *Language Rights and Political Theory*. Oxford University Press: New York

Moreno Fernández, F (1998) *Principios de sociolingüística y sociología de lenguaje*. Ariel Lingüística: Barcelona.

Morera, L (2008) *Comentarios de política y planificación lingüística*. Arco/Libros: Madrid

Murillo Zambrana, O (2004) *La educación en Bolivia, indicadores, cifras y resultados*. Ministerio de Education : Bolivia

Pattern, A/Kymlicka, W (2003) Introduction. Language Rights and Political Theory: context, Issues and Approaches. En Kymlicka, W/Patten, A (ed.) (2003) *Language Rights and Political Theory*. Oxford University Press: New York

Pogge, T (2003) The Rights of Hispanics in the US. En Kymlicka, W/Patten, A (ed.) (2003) *Language Rights and Political Theory*. Oxford University Press: New York

Quispe, M C/Cabnqui, R C (2003) Derecho a la lengua de los pueblos aymara-quechua en Bolivia. En Ordóñez Cifuentes, J E (ed) (2003) *El derecho a la lengua de los pueblos indígenas*. XI Jornadas Lascasianas. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Jurídicas

Réaume, D (2003) Beyond Personality: the Territorial and Personal Principles of Language Policy reconsidered. En Kymlicka, W/Patten, A (ed.) (2003) *Language Rights and Political Theory*. Oxford University Press: New York

Rubio-Marín, R (2003) Exploring the Competing Rationalities. En Kymlicka, W/Patten, A (ed.) (2003) *Language Rights and Political Theory*. Oxford University Press: New York

Sichra, I/Guzman, S /Terán, C/García, I (2007) *Logros y restos de la educación intercultural para todos en Bolivia. Programa de formación en educación intercultural bilingüe para los países andinos*. PROEIB Andes: Cochabamba.

Skutnabb-Kangas, T (1986) *Minoritet, språk och rasism*. Liber: Stockholm

Skutnabb-Kangas, T/Philipsson, R (1994) Linguistic Human Rights, past and present. En Skutnabb-Kangas, T/Philipsson, R (Eds) (1994) *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*. Mouton de Gruyter: New York

Söhrman, Ingmar (1997) *Språk, nationer och andra farligheter*. Arena: Smedjebacken

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Culturas (1953) *El empleo de las lenguas vernáculas en la educación*. Kleber: Paris

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003) *La educación en un mundo plurilingüe*. Fontenoy: Paris

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010) *Datos mundiales de educación VII Ed.* 2010/11

Zimmerman, K (1999) *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios. Ensayos de ecología lingüística*. Vervuert Iberoamericano: Madrid.

## Ápndice - Guión de entrevista

Este guión hemos utilizado como base para las entrevistas, pero es necesario mencionar que hemos realizado las entrevistas de forma semiestructurada, como hemos explicado en el apartado del método. Es decir, este guión solo ha servido como base para asegurar que las entrevistas se han concentrado en los temas y los aspectos que era nuestra intención. El orden de las preguntas ha sido flexible dependiendo de la situación, la formulación de las preguntas ha sido variada y hemos hecho muchas preguntas de seguimiento que no están presentes en el guión, para tener información más profunda sobre diferentes aspectos que han mencionado las personas entrevistadas.

- Preguntas de contexto
  - ¿Qué niveles de enseñanza existen en la escuela? (primario/secundario/otro)
  - ¿Existen alumnos en la escuela que tienen quechua como lengua materna?  
¿Cuántos/qué porcentaje?
  - ¿Los alumnos que tienen quechua como lengua materna ya saben el castellano cuando entran a la escuela?
  - ¿Los alumnos que tienen castellano como lengua materna ya saben el quechua cuando entran a la escuela?
- ¿En la escuela se utiliza el quechua como lengua de instrucción en otras materias?

*Si responde sí:*

- ¿En qué materias?
- ¿En qué cursos?
- ¿Todos los alumnos reciben la educación en quechua en estas materias o solo los alumnos de lengua materna quechua/ o se puede elegir/?
- ¿Desde cuándo se utiliza el quechua como lengua de instrucción en estas materias?
- ¿En la escuela existen material didáctico y libros de texto en quechua para la enseñanza de las otras materias?
- ¿Los profesores tienen una capacitación especial para enseñar en quechua?
- ¿Ha notado que los alumnos aprenden mejor cuando la enseñanza es en quechua?
- ¿Hay problemas de aprendizaje para los alumnos castellanohablantes en las materias en las cuales utilizan quechua como lengua de instrucción? (si hay alumnos castellanohablantes)
- ¿Es la escuela misma que ha elegido en qué cursos y de qué forma utilizar quechua como medio de instrucción?
- ¿Opina usted que es mejor utilizar ambos el castellano y el quechua como lengua de instrucción o solo el castellano/quechua? ¿Por qué?

*Si responde no:*

- ¿Por qué no se utiliza el quechua como lengua de instrucción?
- ¿Hay problemas de aprendizaje para los alumnos quechuahablantes cuando toda la educación es en castellano?
- ¿Opina usted que es mejor utilizar solo el castellano como lengua de instrucción o también utilizar el quechua? ¿Por qué?

- ¿En la escuela se enseña quechua como una materia?

*Si responde sí:*

- ¿En qué cursos?
- ¿Cuántas horas por semana?
- ¿Es una materia obligatoria para todos los alumnos o es opcional?
- ¿Los profesores que enseñan el quechua tienen una educación especial para enseñar el quechua?
- ¿La escuela tiene libros de texto y material didáctico para la enseñanza de quechua?
- ¿Qué aprenden los alumnos en la clase de quechua? ¿leer, escribir, hablar, oír, la gramática, cultura?
- ¿Es la escuela misma que decide en qué cursos y cuántas horas enseñar el quechua? ¿Desde cuándo se enseña el quechua?
- ¿Opina usted que es positivo enseñar el quechua como una materia?
- ¿Opina usted que la cantidad de la enseñanza de quechua es adecuada o opina usted que sería mejor enseñar el quechua en más/menos cursos y horas por semana?

*Si responde no:*

- ¿Por qué no se enseña la materia quechua?
  - ¿Opina usted que sería positivo enseñar la materia quechua en la escuela? ¿por qué/por qué no?
- 
- ¿Cuando los alumnos terminan la escuela son bilingües totalmente? Si no, ¿Tienen más conocimiento de la lengua quechua o de la lengua castellana?