



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

**„Die *Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe***

**Aktueller Stand und kritische Auseinandersetzung“**

verfasst von / submitted by

**Andrea Scheyer**

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

**Magistra der Philosophie (Mag.phil.)**

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 190 299 353

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF >Psychologie und  
Philosophie< und UF >Spanisch<

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon



# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Vorwort</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Einleitung</b> .....	<b>2</b>
<b>3. Methodische Vorgehensweise</b> .....	<b>3</b>
<b>4. Die aktuelle Sprachensituation in Bolivien</b> .....	<b>5</b>
4.1 Vorgeschichte: Kolonialisierung .....	5
4.2 Hispanisierung der indigenen Bevölkerung.....	7
4.3 Sprachenvielfalt.....	8
<b>5. Das Quechua</b> .....	<b>12</b>
5.1 Ursprung.....	12
5.2 Verteilung .....	13
5.3 Einfluss des Spanischen .....	15
<b>6. Der Weg zur <i>Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe</i></b> .....	<b>17</b>
6.1 Die Anfänge des bilingualen Unterrichts.....	17
6.2 Die Bildungsreform von 1994.....	19
6.3 Die „Bildungsrevolution“ unter Evo Morales .....	21
6.4 Das plurinationale Bildungssystem .....	23
6.5 Die Misere des neuen Gesetzes Avelino Siñani y Elizardo Pérez .....	28
6.6 Der neue Lehrplan .....	36
6.6.1 <i>Currículo Base</i> .....	38
6.6.2 <i>Currículo Regionalizado</i> .....	41
6.6.3 Die mehrsprachige Erziehung.....	46
6.6.4 Das Beurteilungssystem .....	47
<b>7. Die Rolle der Lehrkräfte</b> .....	<b>49</b>
7.1 Ausbildung der Lehrkräfte .....	49
7.1.1 Geschichtlicher Verlauf der Ausbildung .....	50
7.1.2 Die LehrerInnenausbildung im Prozess des Bildungswandels.....	53
7.2 Fallbeispiel: Volksschule Elizardo Pérez en Cochabamba .....	57

7.2.1 Herausforderungen .....	59
7.2.2 <i>El Quechua en Acción</i> .....	63
7.2.3 PROFOCOM .....	66
7.3 Zukunftsaussichten – Ziele und Strategien .....	69
<b>8. Conclusio.....</b>	<b>73</b>
<b>9. Resumen en español.....</b>	<b>76</b>
<b>10. Abstract.....</b>	<b>86</b>
<b>11. Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>88</b>
<b>12. Literaturverzeichnis .....</b>	<b>89</b>
<b>13. Interviews .....</b>	<b>92</b>
13.1 Lehrer der UE Elizardo Pérez, 7.9.2015 (L1).....	92
13.2 Lehrer der UE Elizardo Pérez, 9.9.2015 (L2).....	97
13.3 Lehrerin der UE Elizardo Pérez, 9.9.2015 (L3).....	101
13.4 Lehrer der UE Elizardo Pérez, 9.9.2015 (L4).....	105
13.5 Lehrerin der UE Elizardo Pérez, 10.9.2015 (L5).....	106
13.6 Adolfo Arancibia, Direktor der Volksschule Elizardo Pérez, 7.9.2015.....	109
13.7 Student und Lehrassistent, 8.9.2015.....	113
13.8 Dr. Pedro Plaza Martínez, 11.9.2015.....	120

Für meine Eltern.



## 1. Vorwort

Heute, mehr als je zuvor, strebt Lateinamerika danach der modernen Welt beizutreten. Ein Ziel, das bisher nicht gänzlich erreicht wurde, vielleicht deswegen, weil dieses Bestreben immer als exklusives Privileg der Elite, deren Ansicht einer modernen Gesellschaft auf der Nachahmung der europäischen und nordamerikanischen Modelle beruht, angesehen wurde. Die Abneigung, die Wurzeln, Identitäten und Potentiale der indigenen Gemeinschaften anzuerkennen, hat einen beachtlichen Teil der bolivianischen Bevölkerung in Armut, Demütigung und Isolation zurückgelassen. Die bisherigen politischen Ansätze, die größtenteils auf der Homogenisierung der BürgerInnen beruhten, ließen keinen Raum für die kulturelle Vielfalt, die so kennzeichnend für das Land ist.

Der permanente Konflikt hinsichtlich der Aspekte ethnische Identität, Recht, Diversität und kulturelle Zustimmung äußerten sich immer wieder in der Beziehung zwischen den indigenen Gemeinschaften und dem Staat in den verschiedenen Etappen der Geschichte Boliviens. Diese Auseinandersetzungen werden mehrfach im Bildungsbereich sichtbar, denn die Schule ist, über den pädagogischen Gesichtspunkt hinaus betrachtet, eine politische, soziale und kulturelle Institution, die Wertvorstellungen, Einstellungen und Identitäten vermittelt.

Nach einem jahrhundertelangen Zustand der „Unsichtbarkeit“ der indigenen Bevölkerung spielen deren Anliegen heutzutage eine wichtigere Rolle denn je zuvor. Vor allem im schulischen Bereich versucht die Regierung der Forderung auf Gleichberechtigung und Anerkennung der kulturellen und linguistischen Vielfalt nachzukommen. Angesichts des kulturellen Wiederauflebens der *indígenas* ist es unabdingbar, das Bildungssystem auf ein Neues zu evaluieren und es an den kulturellen und sprachlichen Pluralismus des Landes anzupassen, um damit eine Nation zu schaffen, die in der Lage ist, mit den vorhandenen Verschiedenartigkeiten umzugehen. Welche Herausforderungen die Umsetzung eines Intrakulturellen, Interkulturellen und Plurilingualen Schulmodelles für alle beteiligten Akteure mit sich bringt, ist Gegenstand der vorliegenden Arbeit.

## 2. Einleitung

Bolivien ist - von allen südamerikanischen Ländern - das Land mit dem höchsten Anteil an indigener Bevölkerung. Mehr als ein Drittel beherrscht mindestens eine indigene Sprache, von denen Quechua hinsichtlich der SprecherInnenzahl die bedeutendste darstellt. Lange Zeit wurden die indigenen Völker von den Nachkommen der spanischen BesetzerInnen, den *criollos*, als minderwertig betrachtet. Eine Ansicht, die sich teilweise bis heute gehalten hat. Bis 1992 war Spanisch die einzig offizielle Amtssprache. Erst nach der Einführung des *Ley de Oficialización de Idiomas* wurde rund ein Dutzend indigener Sprachen als offizielle Landessprache anerkannt. Seit jeher versuchen Boliviens PolitikerInnen Abstand von der *indígena*-feindlichen Politik zu nehmen, was eine Rückbesinnung auf die indigenen Sprachen zur Folge hat. In den 1990er-Jahren wurde schließlich eine Bildungsreform gestartet, deren Ziel es war ein Bildungssystem zu schaffen, welches sich durch Interkulturalität auszeichnet und gewährleistet, dass alle BolivianerInnen Zugang zu Bildung haben - ohne Diskriminierung aufgrund der Ethnie oder sozialen Klasse.

2005 übernahm Evo Morales als erster Präsident indigener Herkunft sein Amt. Dieser stellt eine Identifikationsfigur für die marginalisierte Bevölkerung dar. Morales' Regierung initiierte erneut eine Bildungsreform mit deren Hilfe er ein bolivianisches „entkolonialisiertes“ Bildungssystem schaffen wollte, das den multilingualen und multikulturellen Perspektiven mehr Aufmerksamkeit zukommen lassen sollte. In diesem Kontext wurde im Jahr 2010 das neue Bildungsgesetz „Avelino Siñani - Elizardo Pérez“ N° 070 erlassen und 2013 erstmals umgesetzt. Dieses Gesetz schreibt unter anderem vor, dass die SchülerInnen auf Spanisch, einer Fremdsprache sowie einer indigenen Sprache unterrichtet werden müssen. Diese monumentalen Veränderungen im Bildungssystem gehen natürlich nicht problemlos vonstatten. Vorwiegend die LehrerInnen sehen sich als Leidtragende dieser plötzlichen Neuregelung. Mangelnde Sprachkenntnisse, fehlende Unterrichtsmaterialien und schlechte Bedingungen führen bei vielen Lehrkräften zu einem Gefühl der Überforderung.

In meiner Diplomarbeit befasste ich mich mit der zentralen Frage, inwieweit das Intrakulturelle, Interkulturelle und Mehrsprachige Schulmodell sich auf die Arbeit bzw. das Wohlbefinden der LehrerInnen auswirkt. Ich möchte auf die Struktur des bolivianischen Bildungssystems Bezug nehmen und dabei ein besonderes Augenmerk auf das



Grundschulwesen im städtischen Bereich legen. Die Auswirkungen der neuen Schulgesetzgebung werde ich anhand eines Fallbeispiels veranschaulichen. Des Weiteren werde ich darauf eingehen, inwiefern die Neuerungen tatsächlich einen Beitrag zur Abschaffung der diskriminierenden Elemente aus dem Bildungssystem und dem Erreichen von Gleichwertigkeit der Kulturen beitragen. Vornehmlich werde ich die indigene Gruppe der Quechua näher beleuchten.

Die Präsenz von indigenen Sprachen in ländlichen Gegenden und Städten in Lateinamerika ist nichts Neues. Was allerdings gerade einem Prozess der Veränderung unterliegt, ist die aufkommende Sichtbarkeit der indigenen Kultur und Sprache, die sich auf den Demokratisierungsprozess, die ethnischen Bewegungen sowie die strukturellen Reformen der letzten Jahrzehnte zurückführen lässt. Vor allem im Bereich der Bildung versucht Boliviens Regierung den Demokratisierungsprozess voranzutreiben.

In der vorliegenden Arbeit zeige ich auf, vor welchen Herausforderungen die Lehrkräfte durch das Intrakulturelle, Interkulturelle und Mehrsprachige Schulmodell stehen und wie die Umsetzung des neuen Gesetzes in der Realität aussieht. Gibt es ausreichend Lesestoff und Unterrichtsmaterialien in den indigenen Sprachen? Wie sieht es mit der beruflichen Aus- und Weiterbildung der LehrerInnen aus? Vor allem aber, welche Ziele stecken wirklich hinter der Einführung des Intrakulturellen, Interkulturellen und Mehrsprachigen Erziehungsmodells?

### **3. Methodische Vorgehensweise**

Die methodische Vorgehensweise der vorliegenden Arbeit gliedert sich in drei wesentliche Teile: eine historische Darstellung, eine Problemanalyse in Hinblick auf die rechtlichen Aspekte sowie die Erläuterung einer Fallstudie.

Der erste Teil beinhaltet einen historischen Überblick, in dem die Kolonialisierung und die damit einhergehende Hispanisierung der indigenen Bevölkerung Boliviens beschrieben werden. Darauf folgt eine kurze Darstellung der Sprachenvielfalt des Landes unter besonderer Berücksichtigung des Quechua.

Im zweiten Teil wird auf die rechtlichen Rahmenbedingungen des aktuellen mehrsprachigen Schulmodells eingegangen und die daraus resultierenden Probleme näher beleuchtet.

Der dritte Teil beschäftigt sich mit der Rolle der Lehrkräfte im neuen Schulsystem. Die verwendeten Daten entspringen einer qualitativen Analyse, die durch die Durchführung teilstrukturierter Interviews sowie einer Expertenbefragung erhoben wurden. Die Stichprobe besteht aus weiblichen und männlichen Lehrkräften unterschiedlichen Alters sowie eines Lehrassistenten, die an der Volksschule Elizardo Pérez in Cochabamba tätig sind. Des Weiteren wurde der Direktor der Schule befragt. Die Expertenbefragung erfolgte mit dem Sprachwissenschaftler Dr. Pedro Plaza Martínez, der sich bereits seit vielen Jahrzehnten mit dem Thema Mehrsprachigkeit im bolivianischen Schulsystem auseinandersetzt und unzählige Werke dazu publiziert hat.

Teilstrukturierte Interviews sind Gespräche, die auf vorbereiteten Fragen basieren, wobei die Reihenfolge keine Rolle spielt. Bei dieser Art der Befragung besteht die Möglichkeit, Themen die sich aus dem Gespräch entwickelt haben, weiter auszuführen und ergänzende Fragen zu stellen (vgl. Atteslander, 1984, S. 110). Dabei muss erwähnt werden, dass das persönlich-mündliche Interview immer die Gefahr birgt, dass der/die Interviewende Einfluss auf den Gesprächsverlauf und damit auf die Resultate nimmt. Trotzdem stellt die mündliche Befragung eine wichtige Forschungsmethode dar, da durch den direkten Kontakt eine andere Befragungstiefe ermöglicht wird.

Der Fragenkatalog wurde in folgende inhaltliche Bereiche gegliedert:

1. Biographie
2. Aktuelle Situation des Quechua
3. Veränderungen seit der Einführung der zweisprachigen Erziehung
4. Soziale Funktion
5. Schulische Situation
6. Zukunftsperspektiven

Die Befragung bestand größtenteils aus offenen Fragen, das heißt, die befragte Person kann frei auf die Fragen antworten. „Offene Fragen helfen, Unwissenheit, Mißverständnisse,

unerwartete Bezugssysteme zu entdecken. Sie können auch den Gesprächskontakt und das Interesse am Interview fördern, weil sie einer normalen Gesprächssituation nahekommen.“ (vgl. Atteslander, 1984, S. 127-128). Mit dem Einverständnis der Befragten wurden alle Interviews mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschließend in voller Länge transkribiert. Die Transkriptionen befinden sich im Anhang der Arbeit.

Die durch die Interviews erhobenen Daten werden in den verschiedenen Kapiteln ausgewertet, mit dem Ziel die Forschungsfrage zu beantworten. Der Fokus liegt dabei auf der qualitativen Analyse. Das heißt, es wird versucht, den Inhalt der Interviews in Zusammenhang mit der Biographie der Befragten zu erarbeiten. Die Auswertung richtet sich nach einer Technik von Mayring. „Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring, 2003, S. 58). Durch eine zusammenfassende Beschreibung sollen die ermittelten Daten kategorisiert und interpretiert werden. Den erhobenen Daten werden allerdings keine Zahlen, sondern Tendenzen entnommen.

## **4. Die aktuelle Sprachensituation in Bolivien**

### **4.1 Vorgeschichte: Kolonialisierung**

Im 16. Jahrhundert wurde das Gebiet des heutigen Boliviens, das damals noch Teil des Vizekönigreichs Peru war, von den SpanierInnen erobert. Die *conquista* Boliviens war strukturlos und konnte nie beendet werden. Als die SpanierInnen damals ankamen, standen die höhergelegenen Gebiete des Landes unter der Herrschaft der Inka. 1539 besuchten die SpanierInnen, im Zuge einer Expedition von Gonzalo Pizarro, erstmals die Hochebene und den Titicacasee. 1563 wurde Bolivien Teil der *Audiencia de Charcas*, später als *Alto Perú* bezeichnet. Das Tiefland wurde nicht vom Hochland aus erobert, sondern von SpanierInnen, die aus den Nachbarländern, wie beispielsweise Paraguay, kamen, um nach Edelmetallen zu suchen. In der Zeit, als diese Expeditionen stattfanden, hatten sich die SpanierInnen bereits des ganzen Silber- und Goldvorkommens Boliviens und Perus bemächtigt. In diesem Kontext wurde unter anderem die Stadt Santa Cruz de la Sierra gegründet (vgl. Lipski, 1996, S. 205).

Im Jahre 1545 entdeckte ein indigener Arbeiter eine riesige Silbermine in dem über 4000 Höhenmetern gelegenen Potosí. Kurz darauf begann die spanische Regierung mit der Ausbeutung dieses Reichtums. Unzählige *indígenas* wurden versklavt und in die Minen geschickt. Auch afrikanische SklavInnen wurden zur Arbeit in der damals weltweit größten Silberproduktion eingesetzt. Diese starben jedoch nach kurzer Zeit, da sie nicht an Höhe und klimatische Bedingungen gewohnt waren. Potosí entwickelte sich in rasanter Geschwindigkeit zu einer der reichsten und meistbevölkerten Städte des Landes. Die Stadt La Paz wurde als Verbindung zwischen Peru und Potosí gesehen und zum kommerziellen und administrativen Zentrum des Landes. Cochabamba wurde im Jahre 1571 in einem von Quechua-SprecherInnen bewohnten Gebiet gegründet. In der Umgebung wurden Mais und Weizen angebaut, die anschließend in das karge Potosí geschickt wurden, um die stetig wachsende Bevölkerung zu versorgen. Dies machte Cochabamba zu einem wichtigen Ort der Kolonialzeit. Chuquisaca, die heutige Stadt Sucre, versorgte Potosí mit Fleisch und Lasttieren. Auch aus Tarija wurden Fleisch und andere Lebensmittel in das südliche Zentralbolivien transportiert. Die Minenstadt Oruro wurde Ende 17. Jahrhundert gegründet und konnte ebenfalls ein rasantes Bevölkerungswachstum verzeichnen (vgl. Lipski, 1996, S. 205-206).

Der Höhepunkt der bolivianischen Silberproduktion wurde Mitte des 17. Jahrhunderts erreicht. Im nächsten Jahrhundert jedoch gab es aufgrund der fallenden Weltmarktpreise des Silbers einen drastischen Rückgang der Edelmetallerzeugung. In Folge dessen gab es eine starke Abwanderung aus den Städten in ländliche Gegenden. Einzig La Paz verzeichnete eine stabile wirtschaftliche Situation und damit auch eine gleichbleibende Bevölkerungsdichte. Ende 18. Jahrhundert verbesserte sich die Situation wieder, jedoch nicht im Ausmaß der vorangegangenen Erfolge (vgl. Lipski, 1996, S. 206-207).

1825 erklärte Bolivien seine Unabhängigkeit unter dem neuen Namen *República de Bolivia*, benannt nach dem Befreier Simón Bolívar. Die nächsten Dekaden waren geprägt von politischer Instabilität. Nach der Unabhängigkeit erlebte Bolivien viele Kriege und territoriale Auseinandersetzungen, was zur Folge hatte, dass das Land fast die Hälfte des ursprünglichen Territoriums verlor. Das Küstengebiet musste an Chile abgegeben werden, einige Zonen des Amazons fielen in die Hände von Peru und Brasilien und der nördliche Teil des *Gran Chaco* wurde an Paraguay verloren. All diese Verluste führten in Bolivien zu großen

gesellschaftlichen Umwälzungen. Obwohl es im 20. Jahrhundert wieder einen Aufschwung gab, konnte das Land die wirtschaftliche und kulturelle Isolation durch den Verlust der Küstengebiete nie überwinden (vgl. Lipski, 1996, S. 207).

## 4.2 Hispanisierung der indigenen Bevölkerung

Es wird angenommen, dass in Peru und Alto Peru, dem heutigen Bolivien, vor der Kolonialisierung über 2000 verschiedene Sprachen existierten. Auch die Quechuisierung der Inka schaffte es nicht, die eigentümlichen Sprachen auszulöschen. Die unzähligen autochthonen Sprachen hatten sogar einen Einfluss auf das Quechua. Das heißt, die Inka waren nicht die Begründer der Staatssprache Quechua, die von den Kolonisatoren als *Lengua general del Inga* bezeichnet wurde und ihnen bei der Missionierung der *indígenas* von Nutzen war. Der Linguist Johann Jakob von Tschudi stellte schon Ende 19. Jahrhundert fest, dass bereits vor der Herrschaft der Inka ein Proto-Quechua existiert haben musste (vgl. Seeler, 2001, S. 33).

Wenn wir uns auf die kulturelle Zusammensetzung von Bolivien beziehen wollen, dann ist es unabdingbar über das Thema *tierra* zu sprechen, denn dieses war historisch gesehen der zentrale Punkt, der bewirkt hat, dass sich so verschiedenartige Kulturen in Bolivien entwickelt haben. Bolivien ist in drei große geographische Regionen eingeteilt: das Altiplano im Westen, die gemäßigten Täler sowie die tropischen Tiefebene im Osten des Landes. Vor einigen Jahrzehnten noch wurde die indigene Bevölkerung einfach als *grupos étnicos*, die die Hochebene und die Täler bewohnten, bezeichnet, unwissend über die Existenz der zahlreichen indigenen Gruppen, die sich im westlichen Teil aufhielten. Die *indígenas* des Altiplanos und der Täler behielten während der Kolonisierung ihre sozialen Organisationsformen, die den Besitz und die Verfügung ihrer Territorien regelten, bei.

In den republikanischen Zeiten wurde der Kampf um die Schulpflicht für die indigene Bevölkerung vom Kampf um die Rechte auf Land begleitet. 1825, als Bolivien die Unabhängigkeitserklärung ausrief, gehörten noch mehr als 75 Prozent der *tierras* den indigenen Gemeinschaften. 1847 befand sich bereits die Hälfte der fruchtbaren Gebiete in privaten Händen. Die Ausweitung des Landgutes unter dem Deckmantel der liberalen

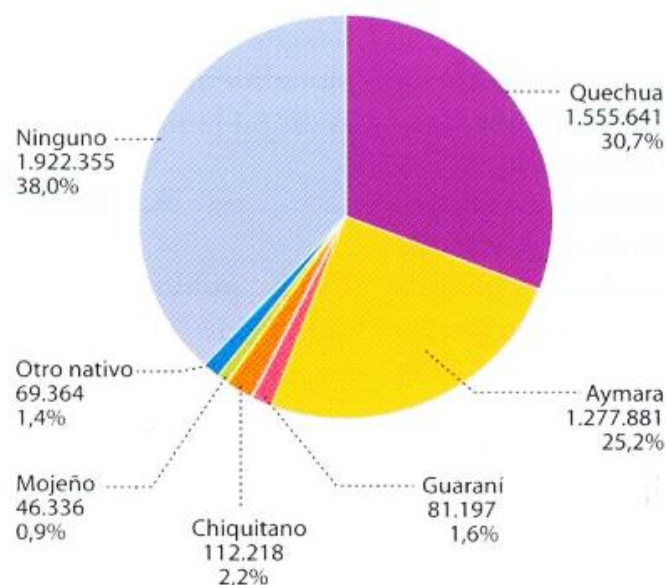
Ideologie nahm rasant zu. Die *indígenas* mussten sich schützen und um ihr Eigentum kämpfen. Das Erlernen der spanischen Sprache schien der beste Weg zu sein, um dies zu erreichen. Die *escuela indigenal castellanizante*, die von den indigenen Gemeinschaften im 19. Jahrhundert eingefordert wurde, stellte ein Medium dar, um das eroberte Land zurückzugewinnen und soziale Gerechtigkeit zu erreichen. Ebenfalls ist festzuhalten, dass von 1825 bis 1870 viele Versuche gestartet wurden, um die indigene Bevölkerung zu alphabetisieren. Das Ziel dahinter war das Erreichen von Gleichheit der Ethnien und der sozialen Gruppen. Im 20. Jahrhundert entstand eine kreolische Strömung, die für die Einschulung der *indígenas* kämpfte, mit der Absicht, sie durch die Hispanisierung und die Alphabetisierung zu „zivilisieren“ beziehungsweise an die nationale Gesellschaft anzupassen. Das Schulsystem sollte alle BürgerInnen, die *indígenas* mit eingenommen, darauf vorbereiten, sich in die neue Nation einzufügen. Die indigenen Gemeinschaften sollten in den Arbeitsmarkt eingegliedert und aus ihrer armseligen Situation „befreit“ werden. Die Schule ayllu von Warisata in La Paz, die 1931 gegründet wurde, kämpfte für eine Änderung der staatlichen Strukturen, die Legitimierung der indigenen Bewegung und ihr Recht auf Land. Ayllu wollte die strikte Rassentrennung, die darauf abzielte, die *indígenas* durch eine Hispanisierung zu assimilieren, verhindern. Zu jener Zeit verwehrten die Großgrundbesitzer den indigenen Gemeinschaften das Recht auf Bildung, da ein gebildeter „indio“ eine Gefahr für sie darstellte. So kam es immer wieder zu Verhaftungen von Personen, die versuchten heimlich Schulen einzuführen. Bis heute stellen die Schule „für alle“ ein Symbol der Gleichberechtigung in Boliviens Gesellschaft und die Schriftkultur des Spanischen ein Mittel der Verteidigung dar (vgl. Sichra et al., 2005, S. 18-20).

### **4.3 Sprachenvielfalt**

Die ethnische und sprachliche Vielfalt Boliviens erstreckt sich über das ganze Land. Im amazonischen Tiefland existieren 27 ethnische Gruppen, im Oriente sowie in der Region des Gran Chacos und den Anden sind es jeweils drei Dörfer. Der Großteil der bolivianischen Bevölkerung ist indigener Herkunft. Die zwei ältesten und größten indigenen Gruppen im Hochland Boliviens sind die Aymara (25,2%) und die Quechua (30,7%) (vgl. Sichra, 2013, S. 2). Die Aymara selbst sind der Überzeugung, dass sie von den UreinwohnerInnen Amerikas abstammen, die das Andenreich von Tiwanaku Hunderte von Jahren vor der Eroberung der

Quechua-sprechenden Inkas gegründet hatten. Der Großteil der Aymara-Sprecher befindet sich im *Departamento* La Paz, wo sie ein Fünftel der Bevölkerung repräsentieren (vgl. Morales, 2010, S. 29-30). Erwähnenswert ist, dass in den Gegenden, wo beide indigenen Sprachen verbreitet sind, das Quechua höheres Ansehen genießt als Aymara. Das erhöhte Prestige kommt dadurch zum Ausdruck, dass die Aymara neben der offiziellen Sprache, dem Spanischen, oftmals Quechua erlernen, jedoch die Quechua-SprecherInnen in den meisten Fällen nur dazu bereit sind, sich *Castellano* anzueignen. Dies ist jedoch nicht in allen Gebieten der Fall; in der Stadt La Paz und ihrem Umkreis kommt eine große Zahl an Aymara zusammen. Dies hat zur Folge, dass ein stärkeres Gefühl von Verbundenheit und ein Gemeinschaftssinn entstehen, die der Sprache zu einem besseren Status verhelfen (vgl. Ghahramani, 1996, S. 5).

Abbildung 1: Ethnische Zugehörigkeit der Bevölkerung von 15 Jahren und älter – Volkszählung 2001 (Sichra, 2013, S. 2)



Während wir im Hochland Boliviens mit den Aymara und Quechua die größte Zahl an indigener Bevölkerung vorfinden, sieht die Situation im Tiefland anders aus. Dort gibt es zwar über 30 verschiedene Ethnien, die zu mehr als zehn verschiedenen Sprachfamilien gehören, aber „ihre Größe ist vergleichsweise bescheiden“ (Ghahramani, 1996, S. 5). Die Guaraní, die bereits in präkolumbischer Zeit als Ackerbauer in Südamerika tätig waren, repräsentieren das größte Volk im Osten Boliviens mit 81 197 Personen laut der letzten

Volkszählung 2001. Eine beachtenswerte Zahl, wenn man bedenkt, dass viele indianische Ethnien nur noch aus ein paar Familien bestehen (vgl. Sichra, 2013, S. 2).

Generell ist festzuhalten, dass sich die Zahl der indigenen Sprachen in Bolivien stark verringert hat. Ein Grund für diese Entwicklung dürfte darin liegen, dass in den letzten Jahrzehnten verstärkt Kontakt zu den *criollos* aufgenommen wurde und damit die Notwendigkeit bestand, deren Sprache zu erlernen. Andererseits wurden die *indígenas* des Tieflands stärker zur Anpassung genötigt und vermehrt mit der Diskriminierung durch die weiße Bevölkerung konfrontiert, als es für die indigenen BewohnerInnen des Hochlands zutreffend war (vgl. Ghahramani, 1996, S. 5-6). Trotz der rücklaufenden Tendenz haben sich beim Zensus von 2001 62 % der BolivianerInnen selbst einer indianischen Ethnie zugeschrieben. Diese beachtenswerte Zahl würde sich noch auf 66.4 % erhöhen, wenn man die Minderjährigen unter 15 mit einbeziehen würde (vgl. Sichra, 2013, S. 2).

Wie wir aus Tabelle 1 ablesen können, sind es Quechua und Aymara, welche die höchsten SprecherInnenzahlen aufweisen. Elf Sprachen schwanken im Tausenderbereich. Zehn Sprachen kommen nicht einmal auf 100 Sprecher. Bolivien besteht insgesamt aus neun *departamentos*, wobei in jedem dieser *departamentos* noch indianische Sprachen existieren. Davon weisen Cochabamba, Chuquisaca, La Paz, Oruro und Potosí den höchsten Prozentsatz an indigenen SprecherInnen auf (vgl. Von Gleich, 2009, S. 12). Es ist anzumerken, dass jede einzelne der indianischen Sprachen vom Aussterben bedroht ist. Selbst Quechua und Aymara, deren SprecherInnenzahl die Millionengrenze übersteigen, laufen Gefahr langsam zu verschwinden, da die Vermittlung über die Generationen keineswegs gesichert ist. 76,3 % der über 65-Jährigen sprechen eine indigene Sprache (entweder monolingual oder bilingual), während die Zahl bei den Jugendlichen zwischen 15 und 19 Jahren auf 25,1 % gesunken ist (vgl. Sichra, 2013, S. 5-6).



Abbildung 2: Indigene Gruppen und deren Sprachen, Zensus 2001 (Sichra, 2013, S. 5)

<b>Regiones</b>	<b>Pueblos</b>	<b>Hablantes lengua indígena 4 años y más</b>	<b>Pertenencia 15 años y más</b>
Andes (valles y altiplano)	Aymara	1,525,321	1,600,000
	Quechua	2,281,198	2,500,000
	Uru	1,800	1,200
Chaco	Guarani	62,575	90,000
	Tapiete	29	41
	Weenhayek	1,929	1,800
Oriente	Ayoreo	1,398	1,240
	Chiquitano	4,615	196,000
	Guarayo	8,433	11,950
Tierras bajas -Amazonia	Araona	111	160
	Baure	67	885
	Canichana	4	400
	Cavineño	601	1,680
	Cayubaba	23	790
	Chácobo	380	520
	Chimán	6,351	730
	Ese Ejja	518	8,600
	Guarasugwe	---	15
	Itonama	389	2,790
	Joaquiniano	13	300
	Leco	132	4,180
	Machineri	13	30
	Maropa (reyesano)	53	4,920
	Moxeño-Ignaciano	1,080	2,000
	Moxeño-Javeriano	---	300
	Moxeño-Loretano	---	2,200
	Moxeño-Trinitario	3,140	30,000
	Moré	44	65
	Mosetén	948	1,590
	Movima	1,173	12,230
	Pacahuara	6	45
	Sirionó	187	500
	Tacana	1,153	5,500
Yaminahua	51	95	
Yuki	140	210	
Yurakaré	1,809	2,830	
Sin especificar			55,180

## 5. Das Quechua

### 5.1 Ursprung

Quechua wurde im Reich der Inkas gesprochen und hat bis in die Gegenwart überdauert. Die Quechuasprechenden selbst nennen ihre Sprache *Runa Simi*, wobei *Runa* für Mensch und *Simi* für Sprache steht. Seitdem der Begriff das erste Mal im Spanischen gebraucht wurde, entwickelten sich je nach Region beziehungsweise Land verschiedene Schreibweisen. Während in Peru die Schreibweise „quechua“ gilt, ist es in Ecuador „quichua“, in Bolivien „qushwa“ und in Kolumbien wird die Sprache als „ingano“ bezeichnet.

Als die SpanierInnen in den späten zwanziger Jahren des 16. Jahrhunderts erstmals das Reich der Inkas betraten, fanden sie eine Reihe von uralten für sie unverständlichen Sprachen vor. In dieser Epoche galt Quechua als verpflichtende Sprache und das nicht nur für die Inkas, sondern auch für die ihnen unterworfenen Völker, wie beispielsweise die Nazca und die Mochica. Es gab zu der Zeit mehr als sechs Millionen Sprecher und es stellte die offizielle Verwaltungs- und Verständigungssprache des großen Imperiums dar (vgl. Steckbauer, 2000, S. 57-58). Die SpanierInnen, die von den indigenen Einwohnern als *Viracochas* - nach einem ihrer wichtigsten Götter - bezeichnet wurden, waren froh, auf eine relativ einfache Sprache gestoßen zu sein. Von Anfang an waren sich die SpanierInnen der Wichtigkeit bewusst, Quechua zu erlernen. Einerseits, um die indigene Bevölkerung zu evangelisieren und andererseits, um mit ihnen kommunizieren zu können. Es gab bereits damals verschiedenste Formen des Quechuas. Die Sprache, die die Inkas in der Administration verwendeten, wurde von den SpanierInnen als offizielle Sprache der Inkas deklariert (vgl. Adelaar / Muysken, 2004, S. 179).

Domingo de Santo Tomás veröffentlichte 1560 die *Grammática o Arte de la lengua general de los Indios de los Reynos del Perú*, das erste Buch, in dem die Bezeichnung Quechua gedruckt wurde. Er verwendete allerdings die Schreibweise *Quichua*, wie es in der Region von Lima damals üblich war. Es wird angenommen, dass die Bezeichnung Quechua erst im Zuge der Invasion der SpanierInnen entstand. Ob der Begriff auf Santo Tomás zurückgeführt werden kann, ist jedoch nicht nachweisbar. Höchstwahrscheinlich geht der Name Quechua auf einen indigenen Ausdruck zurück, der eine bestimmte klimatische Zone und deren

EinwohnerInnen bezeichnete. Aber es existieren noch weitere Begriffe für die unzähligen Varianten des Quechuas. Allerdings besteht der Trend, die verschiedenen Quechua-Dialekte als eine einzige Sprache zu bezeichnen (vgl. Adelaar / Muysken, 2004, S. 179).

Das bolivianische Quechua wird hauptsächlich im Hochland und in den angrenzenden Gebieten Argentiniens gesprochen. Es wird oft mit dem Cuzco-Quechua gleichgesetzt, denn beide Varietäten teilen den Kontrast der aspirierten, glottal gebildeten Verschluss- und Reibelaute. Morphologisch betrachtet unterscheidet sich das bolivianische Quechua jedoch stark von dem Quechua, das in Cuzco gesprochen wird. Einen großen Unterschied gibt es auch zwischen dem Quechua des Nordens und dem des Südens. Während das südbolivianische Quechua stark vom Spanischen beeinflusst ist, ist das nordbolivianische Quechua von der Sprache der ErobererInnen weitgehend unberührt geblieben (vgl. Adelaar / Muysken, 2004, S. 188).

## **5.2 Verteilung**

Quechua bezeichnet eine Gruppe verwandter indigener Sprachvarietäten, die in den Andenregionen, vom Süden Kolumbiens bis Nordargentinien sowie in vielen Gebieten des Dschungels in Kolumbien, Ecuador und Peru verwendet werden. Mit einer SprecherInnenzahl von acht bis neun Millionen, wovon der Großteil BolivianerInnen und PeruanerInnen sind, zählt es zu einer der am weitverbreitetsten gesprochenen indigenen Sprachen weltweit (vgl. Steckbauer, 2000, S. 57).

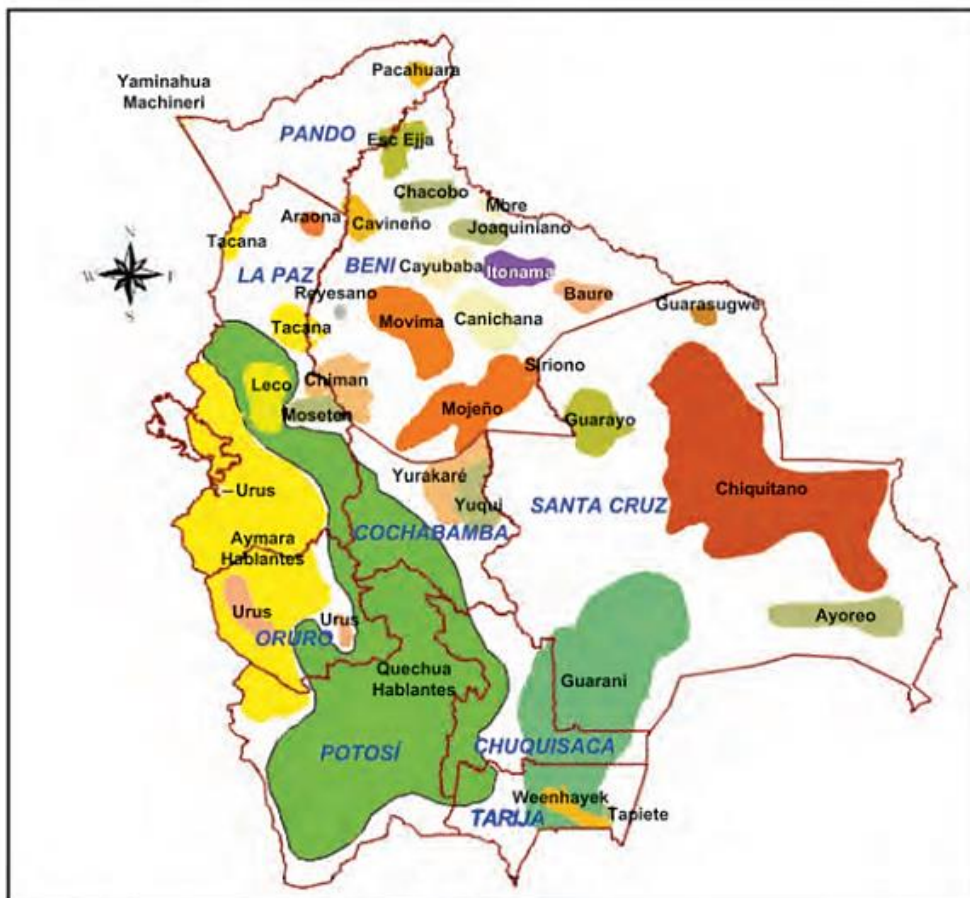
Die aktuelle geographische Verteilung des Quechua stimmt nicht mehr mit der Verbreitung der Sprache im damaligen Imperium der Inkas überein. Das Quechua hat sich in vielen Regionen erst ein paar Jahre vor der Ankunft der SpanierInnen etabliert. Aufgrund der massiven Völkerwanderung, zurückzuführen auf die Bürgerkriege und die durch die EuropäerInnen verbreiteten Epidemien, konnte es sich jedoch nur in wenigen Gebieten halten. In Regionen wie beispielsweise an der Küste Perus und in Ecuador, verschwand die Sprache fast völlig (vgl. Steckbauer, 2000, S. 60).

Infolge einer Migration in die großen Städte sowie andere Regionen, verzeichnete die Verbreitung des Quechua im 20. Jahrhundert einen Aufschwung. Ein weiteres Resultat dieser

Zuwanderung war, dass viele *indígenas* anfangen Spanisch zu lernen. So wird die indigene Sprache heute in sieben südamerikanischen Ländern gesprochen: Kolumbien, Ecuador, Peru, Bolivien, Argentinien, Brasilien und Chile (vgl. Steckbauer, 2000, S. 60).

Leider steht kein genauer Prozentsatz der SprecherInnenzahl in den eben erwähnten Ländern zur Verfügung. Aufgrund von mangelnden sprachwissenschaftlichen Informationen werden Dialekte, die eigentlich dem Quechua zugehören würden, oftmals anderen Sprachen untergeordnet. Ein Beispiel dafür finden wir in Peru, wo das Quechua „huanca“ den Dschungelsprachen zugeteilt wurde. Ein weiteres Problem ist der Status der indigenen Sprache. Das geringe Ansehen, das dem Quechua zuteil wird, hat zur Folge, dass viele zweisprachige Personen angeben, monolingual in Spanisch zu sein (vgl. Steckbauer, 2000, S. 60).

Abbildung 3: Verteilung der indigenen Sprachen in Bolivien (Machaca Benito, 2011, S.11)



### 5.3 Einfluss des Spanischen

Lange Zeit stellte Spanisch die einzige offizielle Sprache Boliviens dar. Bis in die achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts wurde der Mehrsprachigkeit der indigenen Bevölkerung im Bildungssystem keine Beachtung geschenkt beziehungsweise gab es Versuche seitens der Regierung, diese zu verdrängen und die *indígenas* zu hispanisieren. Erst mit dem Aufkommen der indigenen Bewegungen und deren Forderung nach Anerkennung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt, gab es erste Änderungen auf politischer Ebene. Im Jahre 1994 wurde schließlich eine der bedeutendsten Bildungsreformen erlassen (vgl. Von Gleich, 2009, S. 9).

Die bolivianische Bevölkerung kann in vier Sprachgruppen aufgeteilt werden: „(1) spanischsprachige Monolinguale, (2) Bilinguale (Spanisch + Indianersprache), (3) indianischsprachige Monolinguale, (4) Sonstige“ (Berschlin et al., 2012, S. 29).

In den letzten Jahrzehnten verzeichnete das Land einen starken Rückgang an QuechuasprecherInnen, was wiederum eine Zunahme der bilingualen Bevölkerung bewirkte. Trotz der neuen Bildungsreform läuft der Trend darauf hinaus, dass die Nachkommen zweisprachiger Eltern zu reinen SpanischsprecherInnen werden.

Ein weiteres Phänomen, das sich in den letzten Dekaden abzeichnete, ist die Vermischung der beiden Sprachen. Durch den immer enger werdenden Kontakt zwischen *indígenas* und *mestizos* schleichen sich viele spanische Wörter in das Quechua ein.

*“[...] en el pueblo en el que nací se habla quechua pero es una mezcla. El quechuañol se puede decir. Una mezcla entre el quechua y el castellano. Y esto se va perdiendo a través de la .. digamos que las personas migran y entonces cuando vuelven ya no hablan bien muchas veces. Hablan una mezcla. Y ahora en la zona urbana cuando tú vienes del campo el idioma que predomina es el castellano. Entonces si tú hablas quechua se hace como una mezcla, el quechuañol. Entonces pasa lo mismo en el campo*

*como en la ciudad. Se hace un quechuañol porque tú quieres hacerte entender, no quieres quedarte atrás” (Interview: Student, m, 24).*

Die Anzahl der QuechuasprecherInnen in Bolivien scheint zwar relativ hoch zu sein, jedoch verzeichnet sich ein stetiger Rücklauf aufgrund der Abwanderung in die Hauptstädte der *departamentos*. Das heißt, viele junge BolivianerInnen immigrieren in die Städte und die Sprachvermittlung zwischen den Generationen wird dadurch erschwert. Ein weiterer Faktor, der zum Verschwinden der indigenen Sprache beiträgt ist, dass viele Eltern sich weigern ihre Muttersprache an ihre Kinder weiterzugeben. Oftmals wird das Erlernen der Sprache als Nachteil gesehen. Viele Eltern sind der Meinung, die Kinder bessere berufliche Chance haben, wenn sie ihnen ausschließlich *castellano* vermitteln.

*“Los alumnos del área rural ya tienden a hablar el castellano. Ellos quieren aprender mucho más el castellano que el quechua porque siempre migran del campo a la ciudad y para conseguir trabajo, para estudiar prefieren el castellano” (Interview: L2, m, 23 J. tätig).*

Das Zusammenleben mit einer so starken Sprache, wie dem Spanischen, die über ein ausgereiftes Zeichensystem verfügt und internationale Gültigkeit hat, hat einen Einfluss auf das Überleben dieser indigenen Sprache. Quechua wird als eine altertümliche Sprache betrachtet, die sich nur schwer in die moderne Welt der Globalisierung einfügen lässt und deshalb langsam aber sicher von der Bildfläche verschwinden wird. Es ist abzusehen, dass die neuen Generationen früher oder später die indigene Sprache verlernen werden. Die bolivianische Bevölkerung steht vor einem Übergang vom Monolinguisimus in Quechua zu einem Monolinguisimus in Spanisch, der momentan gerade eine Phase des Bilinguisimus durchläuft. Es handelt sich dabei um eine Entwicklung, die selbst angesichts der aktuellen Änderungen im Bildungssystem unaufhaltsam erscheint (vgl. Sichra, 2013, S. 7-8).

## 6. Der Weg zur *Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe*

### 6.1 Die Anfänge des bilingualen Unterrichts

Die *Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe* ist das Ergebnis eines langen historischen Prozesses, geprägt von Konflikten und Aufständen seitens der indigenen Gemeinschaften, die um die Anerkennung der kulturellen Vielfalt kämpften. Hier zur Orientierung ein kurzer geschichtlicher Überblick über die wichtigsten Bildungsreformen und Gesetze der letzten Jahrhunderte:

*Abbildung 4: Bildungsreformen in Bolivien (UIIP, 2011, S. 68)*

- Educación clandestina 1535 – 1825.
- Educación en la República 1825 – 1955, que incluye a la educación ambulante (1895 – 1905) y a la educación indígenal de Warizata (1929 – 1933).
- Código de la Educación Boliviana 1955 – 1994.
- Servicio Nacional de Alfabetización Elizardo Pérez (SENALEP) 1980.
- Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) 1990 – 1994.
- Ley 1565 de Reforma Educativa (1994), donde la EIB se convierte en política de estado.
- Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (2010), donde la EIP se constitucionaliza.

Seit Bolivien 1825 die Unabhängigkeit von den spanischen BesetzerInnen deklarierte, wurde Bildung zu einem Privileg, das nur wenige genießen durften. Eine wichtige Bildungsreform wurde im Jahre 1903/04 unter der damaligen liberalen Regierung durchgeführt. Das Bildungskonzept beruhte „auf einer progressiven zivilisatorischen Zielerreichung durch Assimilation der indianischen Bevölkerung an die europäisch-spanisch geprägte Herrschaftskultur Boliviens“ (Von Gleich, 2009, S. 13). Mit dem Hintergrund einer Vereinheitlichung der Bevölkerung wurde bald darauf eine Ausbildungsstätte für Lehrkräfte,

die *Mariscal Antonio José de Sucre*, eröffnet. Aufgrund eines BeraterInnenteams aus Belgien war der Unterricht stark nach einem europäisch orientierten Curriculum gerichtet. Dies führte jedoch zu Protesten seitens der Lehrerschaft auf dem Land, die mit dem neuen Lehrplan unzufrieden waren. Daraufhin wurden indigene Schulen eingeführt, die sich stärker auf die praxisorientierten Lehrinhalte, wie landwirtschaftliche und technische Kenntnisse, fokussierten. Ein Beispiel für solch eine *escuela indígena* ist die 1931 von Elizardo Pérez gegründete *Escuela Ayllu* von Warisata, die dank einer Spende von Avelino Siñani erbaut werden konnte (Von Gleich, 2009, S. 13-14).

Ein paar Dekaden später gab es eine weitere Bildungsreform, der *Código de la Educación Boliviana* von 1955. Ziel dieser Reform war es, dass jede/r BürgerIn, auch die indigene Bevölkerung der ländlichen Gegenden, Zugang zu Bildung haben. Im Zuge dessen wurde in kurzer Zeit, im ganzen Land eine Vielzahl an Grundschulen errichtet. Die Schulen jedoch folgten wieder einem stark europäisch orientierten Lehrplan, der zur Vereinheitlichung der verschiedenen Kulturen beitragen sollte. Das Spanische wurde dafür als zusammenführende Unterrichtssprache festgelegt. Mit dem Übergang von der indigenen Sprache zum *castellano* versuchte die Regierung langsam aber sicher die ursprünglichen Sprachen durch die offizielle zu ersetzen. Erfolgreich war die Bildungsreform dahingehend, dass bis zum Jahre 1992 die Analphabetenrate um ganze 60 % gesunken war und damit nur noch 20 % der Bevölkerung nicht in der Lage waren zu lesen und zu schreiben. Der Ausbildung der Lehrkräfte wurde in dieser Reform allerdings nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Die Voraussetzungen, um das Lehramt erlernen zu können, wurden für die LehranwärterInnen auf dem Land stark vereinfacht und die Ausbildung auf nur zwei Jahre reduziert, konzipiert für die dreijährige rurale Volksschule (Von Gleich, 2009, S. 14).

In den achtziger Jahren kam es jedoch zu Widerständen seitens der indigenen Bevölkerung. Vor allem die Tatsache, dass Spanisch die einzige Unterrichtssprache darstellte, sorgte für Aufruhr. Indigene Sprachen wurden zwar durchaus zur Verständigung in den Klassen verwendet, doch galt lediglich Spanisch als offizielle Unterrichtssprache. Obwohl damals noch keine Grundschulausbildungen zur zweisprachigen Erziehung angeboten wurden, starteten in den achtziger Jahren bereits die ersten Pilotprojekte zum bilingualen Unterricht.



In den neunziger Jahren verbündete sich Bolivien mit den in ganz Südamerika immer stärker werdenden indigenen Bewegungen, die versuchten, für die Anerkennung ihrer sprachlichen und kulturellen Rechte einzustehen. 1988 bis 1995 startete die Regierung mit der Unterstützung von UNICEF den ersten größeren Versuch, bilingualen Unterricht an mehreren Schulen anzubieten. Als Erstsprache wurden entweder Quechua, Aymara oder Guaraní und als Zweisprache *castellano* verwendet. Das UNICEF-Projekt wurde dank der hohen Anzahl an teilnehmenden Schulen zum Wegbereiter für die große Bildungsreform von 1994. Die Auswertungen des Projekts, die von unabhängigen ExpertInnen durchgeführt wurden, entfachten vorerst hitzige Diskussionen im Bildungsministerium. Die GeldgeberInnen der Organisation, vor allen Dingen die Weltbank, die dem zweisprachigen interkulturellen Erziehungsmodell zuvor mit Vorbehalt gegenübergestanden hatten, waren jedoch nun positiv überzeugt (vgl. Von Gleich, 2009, S. 13-16). So entwickelte sich die interkulturelle zweisprachige Erziehung, die darauf abzielte den/die SchülerIn durch die Entfaltung der eigenen Sprache und dem Erlernen des Spanischen als Kommunikationsmittel mit der hegemonischen Gesellschaft zu bereichern (vgl. Sichra, 2014, S. 2).

## **6.2 Die Bildungsreform von 1994**

Die Bildungsreform, die 1994 aufgrund des stetigen Bevölkerungswachstums in Bolivien durchgeführt wurde, gilt als die umfangreichste in ganz Lateinamerika. Es handelte sich dabei um „eine vielschichtige Gesellschaftsreform zusammen mit dem Gesetz der sozialen Partizipation, die das Ziel einer nachhaltigen Demokratisierung des Landes verfolgt“ (Von Gleich, 2009, S. 16). Das Gesetz, das 1995 in Kraft trat, wurde für eine Gültigkeitsdauer von zwanzig Jahren (zwei Phasen von je zehn Jahren) festgelegt und schrieb eine partizipative, interkulturelle und zweisprachige Erziehung vor. Damit sollte trotz eines Regierungswechsels Beständigkeit gewährleistet werden. Partizipation sollte durch mehr Mitbestimmungsrechte garantiert werden. Das Gesetz umfasst insgesamt 57 Artikel und zehn Übergangsbestimmungen. Artikel 1.3 des *Ley de Reforma Educativa* beschreibt das Schulsystem folgendermaßen:

*“Art.1.3: Es democrática, porque la sociedad participa activamente en su planificación, organización, ejecución y evaluación, para que responda a sus intereses, necesidades, desafíos y aspiraciones”.*

Beispiele für die Beteiligung der Bevölkerung im Schulsystem sind Mitspracherecht bei der lokalen Schulvertretung sowie in Bildungsausschüssen, insbesondere aber sollte die indigene Bevölkerung „an der Formulierung bildungsrelevanter, sprachlicher und kultureller Politiken“, vor allem wenn es um Interkulturalität und Zweisprachigkeit geht, teilhaben (Von Gleich, 2009, S. 17).

Die interkulturelle zweisprachige Erziehung war eines der Hauptanliegen der *indígenas*. 1994 schafften es die indigenen Bewegungen mittels des Gesetzes 1565 dieses Schulmodell in die Bildungsreform zu integrieren. Die *Educación Intercultural Bilingüe* hat seit den achtziger Jahren eine phasenhafte Entwicklung durchlaufen; vom Bildungskonzept hin zum Projekt schaffte es die EIB in die öffentliche und schließlich auch in die konstitutionelle Politik (vgl. Machaca Benito, G. C., 2011, S. 9-10).

Artikel 1.5 geht genauer auf die Partizipation der Bevölkerung sowie die Interkulturalität ein:

*“Artículo 1. Para la transformación constante del sistema educativo nacional, en función de los intereses del país como un proceso planificado, continuo y de largo alcance, la educación boliviana se estructura sobre las siguientes bases fundamentales:*

*Art.1.5: Es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad sociocultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres con las dos modalidades de lengua (Art.9.2):*

- *Monolingüe, en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria*
- *Bilingüe, en lengua nacional originaria como primera lengua; y en castellano como segunda lengua”* (Von Gleich, 2009, S. 17).

Laut Sichra vermittelt das Konzept der EIB (*Educación Intercultural Bilingüe*) nach außen hin ein trügerisches Bild. Denn es gehe in Wirklichkeit nicht darum, die interkulturelle Beziehung zwischen den Kulturen zu fördern, sondern das eigentliche Ziel hinter der Bildungsreform sei noch immer die *castellanización* der Bevölkerung, die mit Hilfe der indigenen Sprachen erreicht werden solle. Das heißt, nach Sichra ist der tatsächliche Plan, der hinter der zweisprachigen Erziehung steckt, die Assimilation. Dem Staat gehe es um schulische Chancengleichheit der kulturell verschiedenen SchülerInnen, was übersetzt heißen würde, dass beabsichtigt wird, die Diversität der SchülerInnen durch die dominante Kultur wegzudrängen. Ziel der Reform sei es, ein schulisches Kompensationssystem zu entwickeln, mit Hilfe dessen das „Andersartige“ mit einer gewissen Schnelligkeit an die Wettbewerbsfähigkeit der dominanten Kultur angepasst werden könne. Die Absicht der Dekolonisierung stelle weiterhin ein leeres Versprechen dar, insbesondere wegen des Widerspruchs, dass sich die öffentlichen Schulen als das schlechthin stärkste Instrument der Dekolonisierung offenbaren. Selbst nach Jahrzehnten der EIB, gäbe es noch immer keine Evidenz dafür, dass die indigenen Sprachen von den Schulen in ihrem Wesen wertgeschätzt würden, auch nicht angesichts der langen Geschichte der Verleugnung, Diskriminierung und Ablehnung seitens des Staates (vgl. Sichra, 2014, S. 3-4).

### **6.3 Die „Bildungsrevolution“ unter Evo Morales**

Im Bereich der Bildung kann in Bolivien noch immer nicht von Chancengleichheit gesprochen werden. Vor allem was Permanenz und Zugang zu Bildungseinrichtungen anbelangt, bestehen Ungerechtigkeiten zwischen der indigenen Bevölkerung und den *mestizos*. Diese Ungleichheiten zeigen sich beispielsweise im Analphabetismus; 18 % der *indígenas* können weder lesen noch schreiben, während es in der nicht indigenen Bevölkerung nur 7 % sind. Zudem ist die Anwesenheitsrate in der Schule bei den *indígenas* um 11 % niedriger; der Mittelwert der abgeschlossenen Schuljahre liegt bei 6,5 im Vergleich zu 9,1; die Zugangsrate zur Grundschule beträgt 37% im Vergleich zu 47%; und auch der Zugang von *indígenas* in der *secundaria* und im *nivel superior* sind 10% geringer als die der nicht indigenen Bevölkerung (vgl. Machaca Benito, G. C., 2011, S. 13).

Seit Evo Morales 2006 das Amt des Präsidenten übernommen hat, hat sich die schulische Situation der indigenen Bevölkerung jedoch verbessert. Die Zugangsmöglichkeiten für *indígenas* zu Grund-, Sekundar- und Hochschule haben sich erhöht. Bis 2009 haben es die Hauptorganisationen der *indígenas* geschafft, insgesamt 1500 Stipendien zu sammeln; zum größten Teil für öffentliche Bildungseinrichtungen des Landes. Die Verbesserung der Zugangsbedingungen steht allerdings im Widerspruch zur Verbesserung der Qualität des Unterrichts, obwohl die neue politische Konstitution des Staates grundsätzlich als fortschrittlich betrachtet wird. In der Realität mangelt es aber an der Umsetzung des neuen Bildungskonzeptes. Die EIB, die mittlerweile als *Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe* (EIIP) bezeichnet wird, hat es bisher noch nicht geschafft sich erfolgreich in das Schulsystem einzugliedern. Es ist zwar ein Konzept vorhanden, jedoch ließ sich dieses bisher nur schwer in den Bereich der Unterrichtsstrategien, Methodik und Didaktik einfügen. Es sind oftmals gerade die ländlichen Schulen, die sich damals für die EIB eingesetzt haben, die nun aufgrund von Überforderung wieder zu ihrem alten Konzept zurückgekehrt sind (vgl. Machaca Benito, G. C., 2011, S. 13-14).

Eines der Probleme, warum die zweisprachige Erziehung in ihrer Umsetzung oft scheitert, ist, dass die indigenen Sprachen im Unterricht nur als Hilfsmittel, um die Verständlichkeit zu fördern, dienen. Sie werden nicht als Interaktionssprachen beziehungsweise zur Erarbeitung von Wissen und der Erweiterung des Wortschatzes verwendet. Es ist weitverbreitet, dass gar nicht in der indigenen Sprache unterrichtet wird. Ein Grund dafür ist, dass viele der LehrerInnen *mestizos* sind, die die Sprache entweder überhaupt nicht oder nur teilweise beherrschen. Hier ein Auszug aus einem Interview mit einer Lehrerin der Grundschule Elizardo Pérez in Cochabamba:

*“¿Cuál va a ser nuestra base de los que no conocemos el quechua? Si les vamos a enseñar a los niños ellos no van a recordar en la casa si no lo están hablando permanentemente”*  
(Interview: L3, w, 14 J. tätig).

Des Weiteren werden nur wenige Unterrichtsstunden in Quechua, Aymara und Guaraní angeboten, selbst wenn es sich dabei um die Primärsprache handelt. Durch die mangelnde Überzeugung seitens der LehrerInnen und DirektorInnen und den ambivalenten Gefühlen

der Eltern hinsichtlich der Vorteile des Lehrens einer indigenen Sprache, hat die Interkulturelle Zweisprachige Erziehung eher einen negativen Einfluss auf den Gebrauch der indigenen Sprachen (vgl. Sichra, 2014, S. 4).

#### **6.4 Das plurinationale Bildungssystem**

2007 unterzeichnete Bolivien, als einziges Land, die *Declaración Universal de los Derechos Indígenas*, in der der indigenen Bevölkerung unter anderem folgende Zugeständnisse gemacht wurden:

*“Artículo 13.1: Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y a atribuir Nombres a sus comunidades, lugares y personas y mantenerlos.*

*Art.13.2: Los Estados adoptarán medidas eficaces para garantizar la protección de ese derecho y también para asegurar que los pueblos indígenas puedan entender y hacerse entender en las actuaciones políticas, jurídicas y administrativas, proporcionando para ello, cuando sea necesario, servicios de interpretación u otros medios adecuados”.*

Im Jahr 2009 wird die *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia* (CPEPB) ausgerufen, welche besagt (S. 11):

*“Artículo 1: Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país”.*

Den indigenen Gruppen wurde Folgendes zugestanden:

*“Artículo 2: [...]su libre determinación en el marco de la unidad del Estado, que consiste en su derecho a la autonomía, al autogobierno, a su cultura, al reconocimiento de sus instituciones y a la consolidación de sus entidades territoriales, conforme a esta Constitución y la ley”.*

Der Staat wird als eine Ansammlung von kollektiven Subjekten angesehen, die eigenständig als verschiedenartige kollektive Subjekte bei Belangen, die ihre Gegenwart und Zukunft betreffen, mitbestimmen. Aufgrund dessen ist der Staat plurinational. Zudem wurde in Artikel 2.2 festgelegt, dass mindestens zwei offizielle Sprachen in der Administration von plurinationalen, departamentalen und autonomen Regierungen gesprochen werden müssen (vgl. Sichra, 2013, S. 8-10).

Das neue Bildungsgesetz *Avelino Siñani y Elizardo Pérez* wurde gleich zu Beginn der Amtszeit von Evo Morales entwickelt und schließlich im Dezember 2010 eingeführt. Das neue *ley de la educación* beabsichtigt einen Wandel im bolivianischen Bildungssystem zu bewirken, basierend auf einem *modelo social, comunitario y productivo*, das in Übereinstimmung mit der neuen Politischen Konstitution des Plurinationalen Staates von Bolivien steht (vgl. Ministerio de Educación, 2012, S. 5). Das Gesetz sieht vor, dass der Fokus im ganzen nationalen Bildungssystem auf die Intrakulturelle, Interkulturelle und Plurilinguale Erziehung gelegt wird. Es sollen verpflichtende Unterrichtsstrategien entwickelt werden, die die Vermittlung der Erst- und Zweitsprache, entsprechend der Dominanz der indigenen Sprache oder dem Spanischen in den Gemeinschaften, gewährleisten. Sprachen, die vom Aussterben bedroht sind, sollen mit politischer Unterstützung geschützt und gestärkt werden. Des Weiteren ist in *artículo 7* vermerkt, dass in drei Sprachen unterrichtet wird: in Spanisch, einer indigenen Sprache sowie in einer Fremdsprache (vgl. Sichra, 2013, S. 10).

Neben der Mehrsprachigkeit ist die Intrakulturalität ein zentraler Punkt der Umgestaltung des Bildungssystems. Intrakulturalität in diesem Kontext beschreibt die Rückgewinnung und die Stärkung des traditionellen Wissens in einer partizipatorischen, konsensuellen und lokalen Weise, da jedes Dorf und jede indigene Gemeinschaft betroffen sind. Diese Öffnung der Schule hinsichtlich der eigenen Erfahrungen und des ursprünglichen Wissens der Gemeinschaften ermöglicht eine *educación comunitaria*, da Bildung jede/n BürgerIn betrifft und jede/r Teil der Bildung sein kann. Bei der *educación comunitaria* geht es in erster Linie darum, in welche Richtung das Schulsystem geändert werden kann, damit die entfremdeten Inhalte aus dem Unterricht verschwinden und Schule als gemeinschaftlicher Ort gesehen wird, an dem greifbare und am Leben orientierte Kenntnisse vermittelt werden. Die Intrakulturalität ist eng verknüpft mit der *educación comunitaria*, da auch diese eine

Stärkung der eigenen Pädagogik, der Dekolonisierung und Interkulturalität mit sich bringt. Es ist nicht möglich eine intrakulturelle Erziehung zu erhalten, die nicht auch zur selben Zeit interkulturell ist. Die Intrakulturalität lässt sich nicht einfach von der Interkulturalität trennen, da es in Bolivien keine Gemeinschaft gibt, die sich nicht in einem interkulturellen Beziehungsnetz vorfindet. Genauso ist die Interkulturalität mit der Dekolonisierung verbunden, die ebenfalls einen essentiellen Faktor im neuen Bildungssystem darstellt. Nur indem die ursprüngliche Kultur gewürdigt und gestärkt wird, kann das koloniale Schema, das die indigenen Gemeinschaften im Vergleich zur Übermacht der kapitalistischen Gesellschaft als primitive und minderwertige Kulturen ansieht, durchbrochen werden (vgl. Ministerio de Educación et al., 2012 a, S. 7-9).

Das Konzept der Dekolonisierung verbunden mit dem Gemeinsinn (*lo comunitario*) als philosophisches und ideologisches Konzept kann aus zwei Perspektiven betrachtet werden: Erstens sollen die Inhalte des Lehrplans umgestaltet werden, sodass die zukünftigen Generationen über eine verbesserte soziale Konzeption der Welt verfügen. Zweitens geht es darum, alle professionellen Bildungseinrichtungen, die zur Erreichung von Chancengleichheit unabhängig der ethnischen Herkunft beitragen, zu modifizieren (vgl. Patzi Paco, 2014, S. 23).

Bezüglich des ersten Punktes kann angemerkt werden, dass auf allen Ebenen des Schulwesens und in jeder professionellen Ausbildungsstätte bis heute die westliche Sichtweise eine Vorrangstellung einnimmt. Die Weltanschauung der indigenen Gemeinschaften wird oftmals mit Geringschätzung betrachtet beziehungsweise ist sie Teil des Geschichtsunterrichts und wird als ein Überbleibsel der Vergangenheit abgestempelt, das notwendigerweise an die moderne Welt angepasst werden muss. Diese Art der Erziehung hat einen Menschen geschaffen, der sich stark von seiner ursprünglichen Kultur entfremdet hat. Aufgrund dessen sieht das neue Bildungsgesetz *Avelino Siñani y Elizardo Pérez* vor, dass auf verschiedenen Ebenen unterrichtet werden soll. Das heißt, die unterschiedliche hierarchische Ordnung soll aufgelöst werden, indem die okzidentalische Zivilisation mit der indigenen Kultur in institutionellen, kulturellen und symbolischen Aspekten auf eine Ebene gestellt wird. Im linguistischen und idiomatischen Bereich bedeutet dies, dass der/die Lernende, egal ob ländlicher oder städtischer Herkunft, die spanische Sprache, die Produkt der westlichen Zivilisation ist, genauso wie eine indigene Sprache und

eine Fremdsprache erlernen muss. Das Ziel hinter dem dreisprachigen Schulmodell ist zweifellos die Durchbrechung der Kommunikationsbarrieren zwischen den weißen *mestizos* und den *indígenas*, um damit eine stärkere nationale Identität zu schaffen (vgl. Patzi Paco, 2014, S. 23-24).

Der zweite Aspekt der Dekolonisierung im *Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez* beinhaltet, wie oben bereits erwähnt, die institutionelle und administrative Verbesserung aller professionellen Bildungseinrichtungen mit dem Hintergrund die Diskriminierung abzubauen, denn der Zugang zu akademischen Institutionen wurde in Abhängigkeit der ethnischen Zugehörigkeit konstruiert. Bewusst wurden einige Institutionen für den indigenen Sektor errichtet und andere für den nicht indigenen, was einer der Hauptfaktoren der Entstehung von sozialen Ungleichheiten darstellt (vgl. Patzi Paco, 2014, S. 28).

Die koloniale Geschichte hat nicht nur einen Einfluss auf die traditionellen Kenntnisse der indigenen Gemeinschaften, sondern generell auf das Leben der *indígenas*. Wenn der geschichtliche Verlauf des Kolonialismus und die negativen Auswirkungen dieses Prozesses auf das Leben der indigenen Gruppen nicht verstanden wird, dann wird jegliche Art von Bildungsinitiative sich nur auf einen pädagogischen Diskurs beschränken, der keinen Bezug zum wirklichen Leben der *indígenas* hat. Das heißt, der strukturelle Rahmen des Lebens der Gemeinschaften ist der Kolonialismus. Ihr Alltag ist bestimmt von der kolonialen Vorherrschaft. Wenn wir annehmen, dass der Kolonialismus nicht nur ein geschichtliches Überbleibsel darstellt, sondern sich auf das Leben aller auswirkt, nicht nur das der *indígenas*, dann kann daraus geschlossen werden, dass die Persistenz der kolonialen Vorherrschaft die Möglichkeit jedes interkulturellen Prozesses von vornherein verhindert. Gleichberechtigung ist Voraussetzung für Interkulturalität und es ist nicht nur das indigene Wissen, das von der kolonialen Vorherrschaft betroffen ist. Sie hat auch einen Einfluss auf die Gesamtheit des sozialen, wirtschaftlichen, politischen, kulturellen, symbolischen sowie des spirituellen Lebens. Es handelt sich hierbei nicht nur um eine Frage der Wertschätzung beziehungsweise der Anerkennung der kulturellen Vielfalt, ebenso geht es darum, die materiellen Lebensbedingungen, die sich auf die Gesamtheit der Gemeinschaften und der Nation auswirken, zu ändern (vgl. Ministerio de Educación et al., 2012 a, S. 37-38).



Ein weiteres Problem, mit dem Bolivien zu kämpfen hat, ist der Mangel an qualifizierten Arbeitskräften. Nach zwölf Jahren schließen die meisten Jugendlichen die Schule lediglich mit einer geisteswissenschaftlichen Ausbildung mit einem breitgefächerten Allgemeinwissen ab. So sind viele nicht in der Lage nach Beendigung der Schule eine fachspezifische Ausbildung im Hochschulbereich zu absolvieren. Aber auch die wirtschaftliche Lehre in den Universitäten lässt zu wünschen übrig, sodass bei vielen jungen BolivianerInnen kein Unternehmergeist entsteht. Der Großteil der postgraduellen Kurse behandelt soziale und geisteswissenschaftliche Bereiche und nur wenige befassen sich mit technischen und technologischen Themengebieten. Der daraus resultierende Mangel an qualifizierten Arbeitskräften hat die Industrialisierung in den Sektoren der materiellen und kulturellen Güter und den Dienstleistungen verhindert und damit das wirtschaftliche Wachstum des Landes stark eingeschränkt. Es mangelt an IngenieurInnen, TechnikerInnen und innovativen Geschäftsleuten, die es schaffen, wettbewerbsfähige Unternehmen am Weltmarkt zu etablieren. Aus diesem Grund ist ein weiteres Ziel des Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez, die *educación económica y productiva* - die Ausbildung von Jugendlichen im Dienst- und Produktionsbereich, sodass Produktivität und Gewinn der Unternehmen auf längere Sicht gesteigert werden können. Des Weiteren ist im neuen Bildungsgesetz verankert, dass finanziell schlecht gestellten Jugendlichen eine Unterstützung angeboten wird, die zu einem späteren Zeitpunkt zurückgezahlt werden kann, damit auch die Kinder ärmerer Familien die Chance auf eine ordentliche Ausbildung erhalten. Unter produktiver und wirtschaftlicher Erziehung wird allerdings nicht nur die Ausbildung von Fachkräften im Produktionsbereich verstanden, sondern es geht auch um die Rolle des Individuums. So wird den jungen *bachilleres* eine Spezialisierung in vier verschiedenen Bereichen angeboten:

1. Produktiver technologischer Bereich
2. Gesundheitswissenschaften
3. Geisteswissenschaftlicher und sozialer Bereich
4. Künstlerischer und sportlicher Bereich

Die Intention dieser neuen Regelung liegt darin, den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, je nach Fähigkeiten und Interessen, den für sie passenden Bereich auszuwählen (vgl. Patzi Paco, 2014, S. 30-32).

Lange Zeit wurde die Pluralität Boliviens als Hindernis für die Entwicklung des Landes wahrgenommen, weshalb versucht wurde, die Bevölkerung mit Hilfe einer von kolonialen Strukturen geprägten Erziehung zu homogenisieren. Ein Ziel des plurinationalen Staates ist die Erarbeitung eines *Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo*, das zur Rekonstruktion der verschiedenen Kulturen und Lebensformen beitragen soll. Die Pluralität in Bolivien spielt sich auf drei Ebenen ab. Erstens in der Koexistenz der indigenen Gemeinschaften, die verschiedene Weltanschauungen und Lebensformen pflegen. Diese *pueblos* haben es trotz Kolonialisierung geschafft, ihren Gemeinschaftssinn und ihre Lebensweise aufrechtzuerhalten. Die zweite Ebene befasst sich mit der Verschiedenheit der Regionen und den unterschiedlichen sozioökonomischen Realitäten. Diese Ebene der Pluralität zeigt unter anderem die großen Unterschiede, die sich zwischen Stadt und Land manifestiert haben. Die dritte Ebene besteht aus den Identitäts- und Organisationsunterschieden. Hier geht es um andere Faktoren der bolivianischen Pluralität, wie beispielsweise die Struktur der territorialen Organisationen und den diversen lokalen Identitäten, die die Komplexität dieser Gesellschaft widerspiegeln. Die Pluralität dieses Landes, bestehend aus diesen drei Ebenen, verlangt nach einer umfassenden Bildungsreform und einem Lehrplan, der auf Kultur und Herkunft Rücksicht nimmt (vgl. Ministerio de Educación, 2012 c, S. 21-22).

## **6.5 Die Misere des neuen Gesetzes Avelino Siñani y Elizardo Pérez**

Das Paradigma der Interkulturellen Zweisprachigen Erziehung als Bildungspolitik des Neoliberalismus, hatte von Anfang an mit Problemen zu kämpfen. Nicht zuletzt aufgrund dessen, dass die Ausarbeitung der Bildungsreform, dem Gesetz 1565, von einem Beraterteam, bestehend aus VertreterInnen der Weltbank und anderen internationalen Behörden, durchgeführt wurde und das Resultat von den Ausführenden, das heißt den Lehrkräften, als befremdlich und realitätsfern betrachtet wurde (vgl. Patzi Paco, 2014, S. 19-20).

Im Jahr 2000 fiel nicht nur die Bildungsreform in eine tiefe Krise, sondern generell alle neoliberalistischen Politikbestrebungen. Auch die von kolonialen Strukturen geprägten Institutionen und Überzeugungen werden seither stark kritisiert. Die sozialen Bewegungen seitens der indigenen Bevölkerung wollten der kolonialen Struktur des Landes sowie den

privatisierten Politiken, die seit 1985 vom Neoliberalismus angestrebt wurden, ein Ende setzen. Von diesem Zeitpunkt an wird die indigene Bevölkerung als wichtiger politischer Akteur in der Geschichte Boliviens betrachtet. Auch das Ansehen der *indígenas* veränderte sich seither. Die tiefverankerten Denkmuster, in denen die indigenen Gemeinschaften als minderwertige LandbewohnerInnen gesehen werden, werden nach und nach aufgebrochen. Es wird langsam bewusst, dass die indigene Bevölkerung nicht nur in demografischer Hinsicht eine Mehrheit darstellt, sondern auch 70 % der *indígenas* in Städten leben und nicht mehr auf dem Land. Dadurch beschränkt sich deren Arbeit nicht nur auf die Agrikultur. Ihr Aufgabengebiet hat sich um ein Vielfaches verbreitert. Viele sind im Handel beschäftigt; einige sogar zu den Kapitalisten übergetreten (vgl. Patzi Paco, 2014, S. 20).

Auf die Frage nach der Veränderung der sozialen Position der *indígenas* fallen die Antworten der bolivianischen Bevölkerung unterschiedlich aus. Größtenteils wird eine Veränderung wahrgenommen, manche jedoch sehen keine Verbesserung der sozialen Stellung.

*“[...] para mí sigue habiendo discriminación desde el gobierno. Ellos son los que implantan discriminación”* (Interview: L1, m, 35 J. tätig).

Dieser Lehrer wiederum bestreitet, dass in den letzten Jahrzehnten eine Diskriminierung der indigenen Gemeinschaften stattgefunden hat.

*“Esto ha ido cambiando desde la reforma de 1953 cuando la presidencia de Victor Paz Estenssoro que a todos nos ha dado una igualdad. La gente del campo se sentía discriminado por .. no sé por qué. Porque nunca se había tratado mal o decir ‘Vosotros están del campo no pueden hacer.’” Ellos se sentían discriminados pero para mí no había discriminación”* (Interview: L2, m, 23 J. tätig).

Andere dagegen sind der Meinung, dass sich die Situation stark verändert hat und sich die *indígenas* zu diesem Zeitpunkt des Prozesses auf einer Art Rachefeldzug befinden.

*“Yo todavía recuerdo antes la situación en que estaba la población indígena. Siempre estaban marginados. [...] Ahora ha pasado todo el contrario. La parte negativa de eso es que se han olvidado en un período parecido a un revanchismo. Eso es lo que están pidiendo ahora en el área rural. Es cobrar venganza por la humillación que ellos han recibido antes. Por eso están tratando de levantarse más. Yo creo que es producto del proceso. Estamos en medio de esa revolución ahora y en algún momento va a calmar”* (Interview: L3, w, 14 J. tätig).

Zudem wird die Wahl des ersten indigenen Präsidenten, Evo Morales, oftmals als Zeichen der Veränderung von den BolivianerInnen wahrgenommen. Dieser stellt eine Identifikationsfigur für die marginalisierte Bevölkerung dar.

*“Ha cambiado bastante. Tal vez ellos han salido de eso que estaban encerrado. Estaban aislados pero no tenían ese pensamiento de salir adelante, de estudiar. [...] tal vez nunca pensaban de llegar donde están ahora. Por ejemplo, nuestro presidente es de un pueblito. Yo también soy de Oruro, él también es de allí. [...] ahora nuestro presidente es un indígena, un campesino. Entonces, sí, creo que la gente ya ha salido de eso”* (Interview: L5, w, 20 J. tätig).

Dieser Student, der indigener Abstammung ist, ist ebenfalls der Ansicht, dass eine positive Veränderung in der Gesellschaft stattfindet.

*“Sí, porque antes estaban excluidos, incluso yo me sentía excluido. Antes de este gobierno era (...) muy discriminatorio. Y con ese proceso había varias peleas cuales eran como un odio entre bolivianos .. los del campo a los de la ciudad que invadan más o menos. Mi mamá mismo me contaba que antes [...] cuando tú eras indígena cuando tú estabas en la fila de botaban atrás. Y yo en esta parte me siento un poco más tranquilo porque ahora si tú eres indígena y vas a un restaurante no pasa nada o hablar quechua .. porque*

*hablabas antes quechua y todo se hacen así "Ay este habla en quechua"*

(Interview: Student, m).

Die Ausweitung des Bereichs der wirtschaftlichen Beschäftigung der indigenen Bevölkerung in den Städten hat mitunter die Frage nach der Identität aufgeworfen, denn für den Großteil der PolitikerInnen wären das keine *indígenas* mehr, sondern *mestizos*. Die zugewanderten *indígenas*, insbesondere deren Kinder, haben kaum etwas von ihrer ursprünglichen Kultur mitgenommen. Sie tragen andere Kleidung, hören keine traditionelle Musik und beherrschen kaum die Sprache. Die meisten von ihnen sprechen ausschließlich Spanisch und können als AbnehmerInnen der modernen Konsumgesellschaft bezeichnet werden. Der geschichtlich bedingte Entfremdungsprozess, der durch Bildungsreformen angetrieben wurde, führte bei vielen *indígenas* zur Negierung der eigenen Wurzeln. So bezeichnen sich viele *indígenas*, die in der Stadt wohnen, heute als *mestizos*. Daher sind weder der kulturelle Inhalt noch die Selbstdefinition ausschlaggebend für die indigenen sozialen Bewegungen, sondern es besteht vielmehr ein Anspruch seitens der städtischen indigenen Bevölkerung, dass diese Elemente in einem Prozess der Anpassung an die moderne Gesellschaft rekonstruiert werden (vgl. Patzi Paco, 2014, S. 20-21).

Trotz alledem, abgesehen der kleinen, nur wenig sichtbaren Veränderungen, wird die indigene Bevölkerung von der Gesellschaft in ihrer Gesamtheit, insbesondere von den *mestizos*, in kultureller Hinsicht weiterhin als minderwertig betrachtet und auch in der sozialen Hierarchie gab es bisher keinen Wandel. Die Definition des Anderen, die als Heterodefinition bezeichnet werden kann, ist ein Konzept, das die Konstruktion verschiedener sozialer Identitäten bewirkt hat, vor allem zwischen den weißen *mestizos* und den *indígenas*. So ist die ethnische Zugehörigkeit in Bolivien letztlich der ausschlaggebende Punkt für die Definition der Identität. Dieser Faktor ist so stark, dass innerhalb der Gruppen, sowohl bei den *mestizos* als auch den *indígenas*, inoffizielle Regeln entstanden sind, die gemischte Eheschließungen verbieten. Die Entwicklung hat dazu geführt, dass ethnische Grenzen entstanden sind, die Ablehnung und gegenseitiges Abwerten mit sich brachten; Einstellungen, die bis heute nur schwer zu durchbrechen sind. Diese Trennung anhand der ethnischen Zugehörigkeit hat in der bolivianischen Gesellschaft zu einer starken Chancenungleichheit geführt. Die Einteilung in soziale Klassen verhinderte nicht nur die

Entstehung eines nationalen Einheitsgefühls, sondern verringerte auch die Chance, eine bedeutende Stellung in der Weltwirtschaft einzunehmen. Der indigenen Bevölkerung wurde eine schulische Erziehung zuteil, die sich dahingehend auswirkte, dass die *indígenas* selbst ihr wirtschaftliches, politisches und kulturelles Potential geringschätzten. Produktive Tätigkeiten und manuelle Arbeiten wurden komplett vernachlässigt, sodass die Aussichten auf wissenschaftliche und technologische Errungenschaften sehr schlecht sind. In diesem Kontext ist das Gesetz *Avelino Siñani y Elizardo Pérez* mit dem Ziel entstanden, zwei fundamentale Probleme des Landes zu lösen. Zum einen soll mit Hilfe des Bildungsgesetzes die koloniale Struktur der Gesellschaft aufgelöst und zum anderen der Mangel an qualifizierten Arbeitskräften behoben werden, um die wirtschaftlichen Chancen Boliviens zu steigern. Um diese Probleme zu überwinden, richtet sich das Gesetz nach folgenden ideologischen Prinzipien: *la descolonización, comunitario y productiva – económica*. Diese stellen die zentralen Punkte des neuen bolivianischen Erziehungssystems dar (vgl. Patzi Paco, 2014, S. 21-23).

Seit der Einführung der originalen Version des Gesetzes *Avelino Siñani-Elizardo Pérez* 2006 sind nun zehn Jahre vergangen. Der ehemalige Bildungsminister Félix Patzi Paco zieht den Schluss, dass in der Originalversion und der neuen Fassung des Bildungsgesetzes, welches unter der Nummer 0.70 bekannt ist, viele Widersprüchlichkeiten auftauchen. Unterschiede, die sich in den wesentlichen Prinzipien festgesetzt haben, wie beispielsweise im dem Konzept der Dekolonisierung, dem Gemeinschaftlichen und der produktiven Erziehung.

Das Konzept der *colonialidad*, unter dem die soziale Klassifizierung anhand der ethnischen Herkunft verstanden wird, und das Konzept des *colonialismo*, das sich auf die kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Auflagen bezieht, stellten den theoretischen Rahmen der Originalversion des *ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez* dar. Auf Basis dieser beiden Konzepte sollte ein neues dekolonisierendes Schulsystem geschaffen werden. Dies ermöglichte die Einführung von zwei komplett unterschiedlichen Politiken: Erstens das Konzept *colonialidad*, welches der geteilten beziehungsweise nach Klassen zugeordneten Schulbildung, die bis heute existiert, ein Ende setzen wollte. Durch die Ermöglichung von Chancengleichheit zwischen der indigenen Bevölkerung und den weißen *mestizos* sollten diese Ungerechtigkeiten aus der Welt geschafft werden. Zweitens das Konzept des *colonialismo*,

welches beabsichtigte, ein neues Gesellschaftsmodell zu erschaffen, indem nach und nach jegliche Art von Ausbeutung, Domination und Diskriminierung verschwinden sollte. Zudem zielte das Konzept darauf ab, die entfremdete Identität, die Bolivien für viele Jahrhunderte kennzeichnete, durch eine nationale Identität ausgehend von den eigenen Charakteristika des Landes zu ersetzen (vgl. Patzi Paco, 2014, S. 131). Die Entfremdung von der eigenen Kultur wird unter anderem dadurch deutlich, dass viele Eltern dagegen sind, dass ihre Kinder Quechua in der Schule lernen.

*“En las áreas rurales o desconcentradas en la mayoría de los casos la lengua materna es el quechua pero allí es de lamentar que los padres de familia no quieren que sus hijos aprendan en el idioma originario.*

*A: ¿Y por qué no?*

*B: Bueno, ellos mayormente piensan que si van a seguir con el quechua no van a aprender nada o van a seguir en la misma condición que ellos están”*

(Interview: Direktor Arancibia).

Viele *indígenas* sehen keinen Vorteil in einer bilingualen Erziehung. Durch die kontinuierliche Unterdrückung der eigenen Sprache und Kultur durch die *mestizos* möchten viele Eltern, dass ihre Kinder lediglich die spanische Sprache erlernen, um damit ihre beruflichen Chancen zu erhöhen.

*“Bueno, en la zona rural exclusivamente se habla el quechua. Los alumnos del área rural ya tienden a hablar el castellano. Ellos quieren aprender mucho más el castellano que el quechua porque siempre migran del campo a la ciudad y para conseguir trabajo, para estudiar prefieren el castellano”*

(Interview: L2, m, 23 J. tätig).

In der Implementierungsphase des Gesetzes und der Zeit der Einführung des *currículo base* sah das Bildungsministerium im Modell der Dekolonisierung eine Rettungsmaßnahme beziehungsweise eine Wiedergutmachung für die jahrhundertelange Unterdrückung der indigenen Bevölkerung. Übernommen wurde dabei allerdings lediglich symbolische, rituelle und folkloristische Elemente der indigenen Gesellschaft, dargestellt als das Positivste, was

die Kultur zu bieten hat in Hinblick auf ethische und moralische Aspekte. Bewusst völlig außer Acht gelassen wurden die wirtschaftlichen, politischen und rechtlichen Gesichtspunkte, die eigentlich wesentlichen Elemente einer Zivilisation (vgl. Patzi Paco, 2014, S. 131-132). Mit der Nicht-Berücksichtigung dieser zentralen Bereiche wurde zweifelslos die Möglichkeit auf ein alternatives Gesellschaftsmodell zum Sozialismus und Kapitalismus ausgeschlossen. Die angestrebte Intra- und Interkulturalität sollte sich in der Miteinbeziehung des traditionellen indigenen Wissens im Schulunterricht äußern. Wir erkennen jedoch, dass hier im Hinblick auf Ausbeutung, Domination und Unterdrückung zwei gegensätzliche Systeme operieren, die dies unmöglich machen. Geht es um einen weitläufigeren Kontext, um die globale Wirtschaft, bezieht sich die Regierung nur äußerst selten auf das indigene Wissen. Die gegebenen politischen und wirtschaftlichen Bedingungen verhindern das Aufkommen einer Intra- und Interkulturalität, denn die Schule ist prinzipiell ein Aushängeschild der modernen Gesellschaft (vgl. Ministerio de Educación et al., 2012 a, S. 39-40).

Auf eine ähnliche Art wurde das Konzept des Gemeinschaftlichen (*lo comunitario*), das ebenfalls anhand des Dokuments „*Currículo base*“ erarbeitet wurde, gehandhabt. *Lo comunitario* wurde reduziert auf Kollektivismus, um sich auf das Gegenstück, die Individualität, beziehen zu können. Oftmals wurde es auch nur als Umfeld oder Kontext, indem sich die Schule befindet, verstanden. Auch in diesem Fall finden wir die überspitzte Darstellung der ethischen und moralischen Wertvorstellungen der *indígenas*, in der angenommen wird, dass diese ein Konzept der Ausgeglichenheit und Wechselseitigkeit mit der Mutter Erde und dem Kosmos entwickelt haben. Dieses hatte wesentlichen Einfluss auf die Erarbeitung des Paradigmas des *vivir bien*, das sehr viel und gleichzeitig nichts aussagt. Die Spekulationen gehen so weit, dass behauptet wird, dass deren Lebensstil ein Antipode des modernen Kapitalismus und des Imperialismus darstellt und dieser als Gegenteil der westlichen Weltanschauung betrachtet werden kann (vgl. Patzi Paco, 2014, S. 132). In diesem Sinne ist das *vivir bien* nicht dasselbe wie das *vivir mejor*, welches das Paradigma der westlichen Zivilisation darstellen würde. In diesem ist das prinzipielle Ziel die Anhäufung von Geld; es herrscht ein egoistischer Individualismus, Desinteresse gegenüber den anderen und es wird ausschließlich an den eigenen Luxus gedacht. Um dies zu erreichen, ist es nötig auszubeuten und auf Kosten anderer zu leben. Aus diesem Grund ist das *vivir bien* nur in



einem gemeinschaftlichen System möglich, in dem der Mensch ein Teil einer Einheit ist. Die Tiere, die Pflanzen, die Sonne und das Wasser sind alle Teile dieser Gesellschaft und sie verbinden sich mit dem Menschen in gegenseitigem Respekt. Wie wir sehen, das Paradigma des *vivir bien* verfolgt ausschließlich eine humanitäre und ökologische Vision. Es wird kein alternatives wirtschaftliches und politisches System angeboten. Ebenso wenig wird darüber reflektiert, wie dieses gemeinschaftliche Modell in der urbanen Wirtschaft funktionieren könnte. Diese überzogene Illustration der Harmonie des Menschen mit der Mutter Erde und dem Kosmos bewirkt, dass die *educación comunitaria* schlichtweg als romantische und poetische Schwärmerei gesehen wird (vgl. Patzi Paco, 2013, S. 64-65).

In der originalen Version des Gesetzes hingegen wurde das Gemeinschaftliche als eine neue soziale Produktionsbeziehung und als eine Möglichkeit der Umstrukturierung der Macht betrachtet. Es wurde angenommen, dass die Jugendlichen als *bachilleres técnicos* ihre eigenen Unternehmen gründen, um auf diese Weise die Lohnarbeit abzuschaffen und damit die ausbeuterischen Verhältnisse und den Prozess der Entfremdung zu stoppen. In diesem Sinn sollte ein neues Gesellschaftsmodell geschaffen werden, dass die Ausbeutung der ArbeiterInnen durch kapitalistische Privatunternehmen sowie staatliche sozialistische Unternehmen verhindern sollte (vgl. Patzi Paco, 2014, S. 133).

Ein weiteres Problem des neuen Schulmodells war es, dass die *educación productiva* im neuen Lehrplan ausschließlich auf das sozioproduktive Projekt reduziert wurde. Das heißt, die Schule erarbeitet jedes Jahr ein Projekt, an dem alle AkteurInnen der *unidad educativa* beteiligt sind. Dieses Projekt soll auf die Bedürfnisse der SchülerInnen und die Umgebung abgestimmt sein und jede/r LehrerIn ist dazu verpflichtet, die Inhalte seines/ihrer Faches auf das sozioproduktive Projekt abzustimmen. In den meisten Bereichen ist es allerdings nur schwer möglich, alle Inhalte auf das Projekt anzupassen, was den Lehrpersonen nur zwei Möglichkeiten offen lässt: Entweder sie improvisieren oder sie sie rebellieren, mit der Erkenntnis, dass das etwas verlangt wird, eigentlich unmöglich ist. Das Ergebnis dieser Art von produktiver Erziehung wird höchstwahrscheinlich so aussehen, dass die SchülerInnen im technischen und humanistischen Bereich um ihre Erfahrungen gebracht werden, wie es bereits beim *Código de la Educación* von 1955 bis 1990 der Fall war. Damals wurden neue technische Fächer eingeführt, in denen allerdings lediglich allgemein Begriffe irgendeines

produktiven Bereiches erklärt und dafür die Stundenanzahl wichtiger Fächer im humanistischen Bereich geschmälert wurden (vgl. Patzi Paco, 2014, S. 133-134).

Die Konzeption der *educación productiva* in der originalen Version des Gesetzes lief darauf hinaus, dass die SchülerInnen mit einem *bachiller técnico especializado* abschließen. Das heißt, die SchülerInnen mussten sich in den letzten vier Kursen der *secundaria* für ein Spezialgebiet entscheiden. Die Bereiche, die zur Auswahl standen, waren: produktive technologische Fächer, Gesundheitswissenschaften, Sozialwissenschaften, Geisteswissenschaften oder künstlerische und sportliche Fächer. Jede Schule musste gemeinsam mit ihren Akteuren die spezifischen Rahmenbedingungen der Spezialgebiete innerhalb des produktiven Bereiches bestimmen. Beispielsweise konnte im technologischen Bereich zwischen Tiermedizin, Lebensmittelindustrie, Textilindustrie, Elektromechanik etc. gewählt werden. Neben der spezialisierten technischen Ausbildung war geplant, dass die SchülerInnen ebenfalls eine unternehmerische Ausbildung erhalten sollen. Auf diese Weise sollte Personal zur Verfügung stehen, welches eine technische und betriebswirtschaftliche Ausbildung aufweist, um damit auf eine Gesellschaft mit einer neuen sozialen Beziehung zur gemeinschaftlichen Produktion zuzusteuern (vgl. Patzi Paco, 2014, S. 134).

Wir sehen, dass die originale und die aktuelle Version des *Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez* zwei völlig unterschiedliche Visionen beinhalten. Es wird deutlich, dass die Konzepte der Dekolonisierung und die angestrebte Gemeinschaftlichkeit nicht wirklich eine wesentliche Veränderung des Systems bewirken werden, da die getroffenen Maßnahmen zur Integration der indigenen Kultur eher symbolischen Charakter aufweisen.

## **6.6 Der neue Lehrplan**

Die Eckpfeiler der Bildungsreform sind die Inter- und die Intrakulturalität sowie die aktive Beteiligung des Volkes. Ersteres verlangt eine umfassende curriculare Neuregelung, die die soziale, kulturelle und sprachliche Vielfalt Boliviens anerkennt und wertschätzt – eine demokratische Erziehung, die auf Gleichberechtigung abzielt. Letzteres bietet die Möglichkeit, die Erziehung mit den sozialen Prozessen der verschiedenen Gemeinschaften zu verbinden. Dies erfordert die direkte und konstante Beteiligung der Gemeinschaften in den

Planungsprozessen sowie den Entscheidungen in Bildungsangelegenheiten. Der Entwurf des Lehrplanes für den Volksschulbereich ist durch folgende Aspekte gekennzeichnet:

Der generelle Rahmen des Lehrplans, in dem die Forderungen der Gesellschaft mit dem pädagogischen Wandel vereinbart werden, charakterisiert sich, wie bereits erwähnt, durch die Inter- und Intrakulturalität, Dekolonisierung und die Partizipation des Volkes. Das Curriculum soll der kulturellen Vielfalt gerecht werden, die grundlegende Bedürfnisse für einen erfolgreichen Lernprozess erfüllen und sich den bereits bekannten Problematiken der bolivianischen Gesellschaft annehmen (vgl. Sichra et al., 2005, S. 36).

Wird der Hauptfokus des Volksschullehrplans auf die kulturelle Vielfalt gelegt, erfordert dies eine sensible Gesellschaft, die sich den vorhandenen Unterschieden zwischen den Kulturen und Menschen bewusst ist. Tiefgehende Veränderungen in den Einstellungen gegenüber anderen Kulturen sowie in den sozialen Beziehungen sind notwendig, um die Prinzipien des neuen Curriculums umzusetzen. Neue Alternativen, die zum Gemeinwohl beitragen, müssen gefunden werden. Dies stellt einen der wichtigsten Punkte dar, um die Erziehungsreform erfolgreich durchführen zu können.

Die Vielfalt wird aus zwei Perspektiven betrachtet. Zum einen wird die kulturelle und sprachliche Vielfalt des Landes als potentielle Entwicklungsmöglichkeit der Fähigkeiten der BewohnerInnen gesehen. Dies soll durch die Einführung einer Erziehung, die verschiedene kulturelle Ausdrucksformen anerkennt und wertschätzt, das heißt einer interkulturellen Erziehung, erreicht werden (vgl. Sichra et al., 2005, S. 37).

Die individuelle Vielfalt, bezogen auf die speziellen Charakteristiken jedes Individuums, ist ebenfalls ein wichtiger Aspekt, dem die angemessene Beachtung zukommen sollte. Dies soll durch eine integrative Erziehung, die auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der SchülerInnen eingeht, die Stärkeren und die Schwächeren fördert, garantiert werden (vgl. Sichra et al., 2005, S. 37).

Die Einführung der indigenen Sprache in das Schulsystem sieht folgendermaßen aus: Bereits in der *educación inicial* (zwei Jahre) wird die Zweitsprache mündlich eingeführt. In den ersten drei Jahren der *educación primaria* werden die Bereiche Sprechen, Schreiben,

Verständnis und Lesen in der *segunda lengua* geübt. Ab der vierten Klasse Volksschule wird die Zweitsprache, sei es Spanisch oder eine indigene Sprache, in allen Wissensbereichen des neuen Lehrplanes angewendet. Auf diese Weise sollen die SchülerInnen dazu befähigt werden, bei Beendigung der Schule beide Sprachen mündlich und schriftlich zu beherrschen (vgl. Pazi Paco, 2013, S. 66-67).

Der neue Lehrplan besteht aus folgenden Teilen:

### **6.6.1 Currículo Base**

Der Basislehrplan versucht die lokalen mit den universalen Kenntnissen zu verbinden. Dialogisch sollen neues Wissen erzeugt, die kulturelle Vielfalt Boliviens aufgewertet und die kreativen Fähigkeiten im Hinblick auf Produktivität erhöht werden. Des Weiteren sollen die gemeinschaftlichen Werte gefördert werden, um die Dekolonisierung voranzutreiben; Praxis und Theorie sollen durch neue Methoden vermittelt werden, um von der eher realitätsfernen zu einer praxisnahen Erziehungsform zu kommen.

Nach vielen Jahrhunderten der kolonialen und neokolonialen Vorherrschaft startet nun der Prozess der Dekolonisierung. Die Dekolonisierung impliziert den Ausbruch aus den vorherrschenden kolonialen Bedingungen mit Hilfe einer neuen Form des Zusammenlebens inspiriert von den indigenen Gemeinschaften, sodass der Zustand der Ungleichheit und Ausbeutung durch den globalisierten Kapitalismus geändert werden kann. Die Dimensionen des Kolonialismus werden durch die politische, wirtschaftliche und sozialen Dominanz deutlich, was sich in der Ausbeutung von Arbeitskräften und der Plünderung natürlicher Ressourcen äußert. Der Neokolonialismus zeigt sich wiederum in der symbolischen und kulturellen Unterwerfung. Der Lehrplan ist dekolonisierend, weil er die neokolonialen Strukturen auflöst, indem er versucht die Beziehung zwischen Individuum und Gemeinschaft wiederzubeleben. Der Gemeinschaftssinn soll gefördert und die verschiedenen kulturellen Identitäten anerkannt werden, indem das indigene Wissen, die ursprünglichen Werte und Spiritualität der Gemeinschaften im Dialog mit der modernen Welt gefördert werden. Mit diesem Konzept soll ein alternatives Modell zum modernen Kapitalismus geschaffen werden: das *comunitario* als alternative Form des Zusammenlebens und das *Vivir Bien*, welches

einhergeht mit der Harmonie zwischen Mensch und Mutter Erde. Durch das neue Curriculum möchte man eine Generation mit Sinn für Kreativität und Produktivität heranziehen, die eine kulturelle beziehungsweise geistige Revolution ins Rollen bringen soll. Durch dieses neue Konzept sollen die mentalen Schemata durchbrochen werden, sodass die eigene kulturelle Identität anhand der gemeinschaftlichen Werte und dem bewussten Gebrauch der indigenen Sprachen gestärkt werden kann (vgl. Ministerio de Educación, 2012 c, S. 20).

Der Basislehrplan beruht auf dem gemeinschaftlichen Lernen, das heißt, ein Lernen von und in der Gemeinschaft – für die Gemeinschaft. Sie ist der zentrale Kern, von dem aus das Lernen in einer dialogischen Form erfolgt. Methodisch gesehen nimmt die Praxiserfahrung, die mit Experimenten einhergeht, eine wichtige Rolle ein. Jede und jeder beginnt seine/ihre Ausbildung basierend auf den bisherigen Erfahrungen, so entsteht eine Verbindung zwischen der Erziehung und ihrer Kultur. Es ist wichtig, dass die SchülerInnen in den verschiedenen Wissensbereichen in direkten Kontakt mit der Wirklichkeit treten, sodass ihre Fertigkeiten in konkreten alltäglichen Themengebieten geschult werden. Es handelt sich um ein theoretisches Konstrukt, mit dessen Hilfe neue und eingängige Inhalte anhand von Erfahrungen und Experimenten erarbeitet, systematisiert und reflektiert werden. Auf diese Weise sollen die SchülerInnen ein theoretisches Basiswissen erlangen und fähig sein, dieses in die Realität umzusetzen (vgl. Ministerio de Educación, 2012 c, S. 22).

Die holistischen Ziele des Lehrplans sind pädagogische Leitbilder der dekolonisierenden, gemeinschaftlichen und produktiven Bildungsprozesse, die darauf abzielen, die Qualitäten und Fähigkeiten des Menschen in den Dimensionen Sein, Wissen, Machen und Entscheiden auf eine ganzheitliche und mit der *Madre Tierra* und dem Kosmos in Harmonie stehende Art und Weise weiterzuentwickeln. Im Sein (*Ser*) werden die Prinzipien und Werte in Zusammenhang mit verschiedenen kulturellen Traditionen wiedergewonnen und gestärkt. Das Sein wird nicht mittels Inhalten ausgedrückt; es offenbart sich in reflektierten Interaktionen, in Gefühlen und Einstellungen. Im Wissen (*Saber*) werden die lokalen und die universalen Kenntnisse dialogisch weiterentwickelt. Es wird mit Hilfe von Inhalten ausgedrückt. Im Machen (*Hacer*) geht es um die Anwendungen durch Aktivitäten und technische Verfahren. Im Entscheiden (*Decidir*) dreht es sich um den Willen, um eine

Erziehung, die den Gemeinschaftssinn stärkt. Dieses wird in sozialen Situationen, die kritisches Nachdenken und Eigeninitiative verlangen, ausgedrückt (vgl. Ministerio de Educación, 2012 c, S. 35).

Das Konzept des Holismus als integrale Entwicklung des Menschen, welches durch die Dimensionen *Ser*, *Saber*, *Hacer* und *Decidir* dargestellt wird, stellt die pädagogische Alternative zum traditionellen, westlich orientierten Lehrplan dar, der laut des Bildungsministeriums einer intrinsischen Ordnung folgte und nicht auf die reale Lebenswelt abgestimmt war. Der Bezug zur Realität soll im neuen Lehrplan berücksichtigt werden und drückt sich in folgenden Wissensbereichen aus:

- *Campo de cosmos y pensamiento*
- *Campo de vida, tierra y territorio*
- *Campo de comunidad y sociedad*
- *Campo de ciencia, tecnología y producción*

Der Unterschied zwischen der neuen und der alten Organisationsform des Lehrplans ist nur gering. Im traditionellen Curriculum gab es eine Unterteilung in die Bereiche *ciencias sociales*, *exactas* und *filosóficas*, und jedem dieser Gebiete wurden verschiedene Fächer zugeteilt. Was sich unter dem holistischen Konzept geändert hat, ist die Bezeichnung, aber die Fächer sind immer noch dieselben, die 1955 mit dem Código de la Educación eingeführt worden waren (vgl. Patzi Paco, 2013, S. 67-68).

Zur Einführung des neuen Schulmodells wird der Bildungsprozess in drei verschiedene Stufen eingeteilt:

- 1) *Nivel de educación inicial, en familia comunitaria* (Dauer: 2 Jahre)
- 2) *Nivel de educación primaria comunitaria vocacional* (Dauer: 6 Jahre)
- 3) *Nivel de educación secundaria productiva* (Dauer: 6 Jahre)

In meiner Arbeit konzentriere ich mich auf den zweiten Bereich, die *educación primaria*. Der Primarschulbereich konzentriert sich auf eine Intrakulturelle, Interkulturelle und Plurilinguale Grundausbildung der SchülerInnen. Die Erziehung ist integral und qualitativ,

weil sie darauf ausgelegt ist, die professionellen Fähigkeiten im Bereich der wissenschaftlichen Forschung, insbesondere der Technik und Technologie, zu schulen, im Zusammenhang stehend mit der kulturellen und sprachlichen Identifizierung sowie den gemeinschaftlichen Wertvorstellungen. Das Konzept der Intra-Interkulturalität und Mehrsprachigkeit ist eng verbunden mit dem Lebensstil der indigenen Gemeinschaften, was bedeutet, dass der neue Lehrplan auf den ursprünglichen Kenntnissen der *indígenas*, ergänzt mit dem Wissen der „modernen“ Gesellschaft, basiert (vgl. Patzi Paco, 2013, S. 68-69). Folgende Abbildung zeigt den aktuellen curricularen Entwurf für den Primarschulbereich:

Abbildung 5: Lehrplan educación primaria comunitaria vocacional (Patzi Paco, 2013, S. 70)

Grados	Cosmos y pensamiento	Comunidad y sociedad	Vida, tierra y territorio	Ciencia, tecnología y producción
Primero a tercero	No hay áreas específicas. Se prioriza la comunicación y el lenguaje, combinando el uso del idioma nativo con el castellano y el idioma extranjero, y se desarrolla el pensamiento lógico-matemático integrado a los cuatro campos de conocimiento y saberes			
Cuarto a sexto	<ul style="list-style-type: none"> <li>Espiritualidades y religiones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comunicación y lenguaje</li> <li>Artes plásticas y visuales</li> <li>Educación musical</li> <li>Educación física y deportes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ciencias naturales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Matemática</li> <li>Técnica y tecnología</li> </ul>

### 6.6.2 Currículo Regionalizado

Der regionalisierte Lehrplan geht auf die einzelnen Charakteristika im soziokulturellen, linguistischen und produktiven Kontext ein und stellt verschiedene Inhalte für den Primar- und Sekundarbereich dar. Der Lehrplan beinhaltet eine Strategie, die zur Genesung und der Aufwertung der indigenen Sprachen beitragen soll. Aufgrund dessen beruht er hauptsächlich auf Vorschlägen der indigenen Gemeinschaften, die das Ziel verfolgen, politische, ideologische, wirtschaftliche, soziale, kulturelle, juristische und epistemologische Werte der jeweiligen Regionen wiederzugewinnen. Die curricularen Vorschläge wurden im Rahmen des Artikels 69, 70 im Bildungsgesetz Avelino Siñani y Elizardo Pérez erarbeitet, um den *currículo base* zu ergänzen (vgl. Ministerio de Educación, 2012 c, S. 36).

“Art. 69.2/3: La organización curricular establece los mecanismos de articulación entre la teoría y la práctica educativa, se expresa en el currículo base de carácter intercultural, los currículos regionalizados y diversificados de carácter intracultural que en su complementariedad garantizan la unidad e integridad del Sistema Educativo Plurinacional, así como el respeto a la diversidad cultural y lingüística de Bolivia”.

Die im Bildungsgesetz verankerten Kriterien werden in folgendem curricularem Schema der Nation Quechua aufgegriffen:

Abbildung 6: Curriculares Schema der Nation Quechua (Currículo Regionalizado de la Nación Quechua, S. 34)





Lange Zeit wurde die indigene Bevölkerung Boliviens durch ein unterwerfendes, homogenisiertes und hispanisiertes System bevormundet und untergeordnet. Nun fordern die indigenen Gemeinschaften bereits seit vielen Jahren, dass ihr Wissen, ihre Kenntnisse, ihre Weltanschauung und Identität im Bildungssystem eingebunden werden. Mit diesem Hintergrund, dank der Bemühungen einiger sozialer Organisationen und der Bildungsräte der *Pueblos Indígenas* (CEPO), schafften sie es, ein Bildungskonzept für Quechua, Aymara, Ayoreode, Chiquitano, Guaraní und Mojeño zu erstellen, das anschließend vom Bildungskongress anerkannt und im Gesetz 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez verankert wurden. So gibt es aktuell innerhalb des Plurinationalen Bildungssystems zum ersten Mal ein historisches Zusammentreffen von zwei verschiedenen Weltanschauungen, von zwei komplett unterschiedlichen Identitäten. Zum einen haben wir das ursprüngliche Wissen der indigenen Gemeinschaften, die sich durch einen intrakulturellen Charakter auszeichnen und zum anderen das universale beziehungsweise wissenschaftliche Wissen, welches als interkulturell bezeichnet werden kann. Diese zwei Wissensbestände sollen im neuen Lehrplan durch den *Currículo Regionalizado* und den *Currículo Base* miteinander verbunden werden (vgl. *Currículo Armonizado de la Nación Quechua*, S. 43).

Im Anschluss finden wir ein Beispiel für ein curriculares Schema für die erste Klasse Volksschule zum Thema *Cosmos y Pensamiento*, in dem der regionalisierte Lehrplan der Nation Quechua mit dem Basislehrplan abgestimmt wurde. In der Abbildung erkennen wir drei Hauptsäulen. Erstens die Säule, die die allgemeinen Inhalte des *Currículo Base Plurinacional* darstellt. In der zweiten Säule finden wir die Inhalte der Programme des *Currículo Regionalizado*. Im Zentrum befindet sich die Einteilung des Lehrplans in Bimester, das heißt in Zeiträumen von zwei Monaten, so wie es im Gesetz für den Primarschulbereich vorgesehen ist. Des Weiteren finden wir in diesem Schema die vier Dimensionen Sein-Wissen-Machen-Entscheiden sowie die holistischen Ziele. Auf der rechten Seite sind der methodische Teil, die Bewertung sowie das Produkt vermerkt. In allen Bereichen wird versucht, eine Harmonie zwischen Basiscurriculum und regionalisiertem Lehrplan herzustellen. Der Hauptfokus liegt auf der Implementierung und Anwendung der indigenen Kenntnisse mit der Sprache Quechua als Instrument der Wissensproduktion im Klassenraum sowie in der Gemeinschaft (vgl. *Currículo Armonizado de la Nación Quechua*, S. 43-44).

Abbildung 7: Curriculares Schema Volksschule 1 (Currículo Regionalizado de la Nación Quechua, S. 47)

PRINCIPIOS ORDENADORES			Cosmovisión e Identidad					
EJES ORDENADORES			Mundo Espiritual					
A.C.	DIMENSIONES	OBJETIVOS HOLISTICOS	CURRÍCULO BASE	CURRÍCULO ARMONIZADO	CURRÍCULO REGIONALIZADO	ORIENTACIONES METODOLÓGICAS	VALORACIÓN	PRODUCCIÓN
Educación para la formación de la persona – Cosmos y Pensamiento	Ser	Valoramos y practicamos los aspectos fundamentales del cosmos y pensamiento y a la educación para la formación acorde a nuestras formas de vida de la Nación Quechua, en el marco de la complementariedad de las diferentes concepciones del mundo.	<b>PRIMER BIMESTRE</b>  <b>Campo: Cosmos y Pensamiento</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identidad, autoestima y respeto a los miembros de la familia.</li> <li>Creencias religiosas y espirituales en la familia y la comunidad.</li> <li>Respeto a los demás miembros de la familia.</li> <li>Miembros de las familias, sus valores y costumbres.</li> </ul>	<b>PRIMER BIMESTRE</b>  <b>Campo: Cosmos y Pensamiento</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identidad, autoestima y respeto a los miembros de la familia.</li> <li>Creencias religiosas y espirituales en la familia y la comunidad.</li> <li>Respeto a los demás miembros de la familia. Miembros de las familias, sus valores y costumbres.</li> </ul> <b>Educación para la formación de la persona</b> <b>Symbología</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Wiphalakuna 'Banderas'</li> <li>Llimp'ikuna 'Colores'</li> </ul> Música y Danza <ul style="list-style-type: none"> <li>Música y danza de carnaval y ch'alla de la producción agrícola.</li> </ul> Principios y Valores <ul style="list-style-type: none"> <li>Principios: Ama qhilla, ama lulla, ama suwa, ama japha.</li> </ul> Espiritualidad <ul style="list-style-type: none"> <li>Lugares sagrados: Apu, mayu, pukyu, achachila, apachita, chulpa.</li> <li>La hoja sagrada de la coca 'kuka'.</li> </ul>	<b>Ed. Formación de la persona</b> <b>c</b> <b>SIMBOLOGÍA</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>Lengua quechua 'qhichwa rimay'.</li> <li>Wiphalakuna.</li> <li>Vestimenta.</li> <li>Pututu.</li> <li>Colores 'llimp'ikuna'.</li> <li>Tejidos 'Tukuy laya awaykuna'.</li> <li>Bastón de mando, chimbor.</li> <li>Cerros 'Urqukuna': achachilas, apachetas, pukara y otros.</li> <li>Estrellas 'Ch'askakuna': sol, luna, la curz del sur, mancera, era, mayu, qutu – cabrilla llama, khuchpana.</li> <li>Fenómenos naturales: calor, frío, lluvia, sequía, sombra, viento, arcoiris, plantas, nevada, trueno, antawara, nubes, agua, rocío y otros.</li> <li>Diferentes animales que predicen 'Tukuy laya uywakunap willayninku.'</li> <li>Interpretación de los sueños del mundo andino 'Musquykunap Willayniy'.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observación directa de nuestra realidad.</li> <li>Participación activa según vivencias y la relación de la persona con el cosmos.</li> <li>Interpretación y descripción de significados acorde a nuestra vivencia.</li> <li>Lluvia de ideas.</li> <li>Intercambio de experiencias.</li> <li>Investigación acción.</li> <li>Entrevista en profundidad.</li> <li>Presentación en gráfico de las prácticas y vivencias familiares, en las que se manifiestan los principios y valores religiosos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocemos la importancia que tiene para nuestra educación la armonización de los currículum base y regionalizado con los eje temáticos correspondientes.</li> <li>Apreciación de los roles, principios y valores que practican los integrantes de la familia en la comunidad.</li> <li>Reconocemos las distintas simbologías, danza, músicas y espiritualidad de nuestro contexto sociocultural quechua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizamos descripciones básicas del cosmos, pensamiento y la educación para la formación a través de ejemplos de nuestras formas de vida.</li> <li>Desarrollamos la capacidad de reconocimiento de la auto-estima y los valores familiares con relación a la formación de la persona acorde a su vivencia y realidad propia.</li> <li>Expresamos la realidad de la vivencia sociocultural a través de diseño gráfico y dibujos.</li> <li>Realizamos dramatizaciones.</li> <li>Desarrollamos capacidades preventivas y curativas en base a la medicina natural.</li> </ul>
	Saber							
	Hacer							
	Decidir							

Abbildung 8: Curriculares Schema Volksschule 2 (Currículo Regionalizado de la Nación Quechua, S. 51)

Educación para la formación de la persona – Cosmos y Pensamiento	Ser	Profundizamos la práctica de los aspectos fundamentales del cosmos y pensamiento y la educación para la formación acorde a nuestras formas de vida de los quechuas, en el marco de la complementariedad de las diferentes concepciones del mundo.	SEGUNDO BIMESTRE	SEGUNDO BIMESTRE	<p><b>Justicia Comunitaria</b></p> <p>1. Respeto a la vida y severidad en la administración: confesión sincera; perdón de rodillas en familia, comunidad, reflexión y chicote de carácter correctivo.</p> <p>2. Normas y procedimientos:</p> <p>a) Comportamiento público,</p> <p>b) Mantenimiento del orden interno,</p> <p>c) Definición de los derechos y obligaciones como miembros,</p> <p>d) Distribución de recursos naturales,</p> <p>e) Transmisión y cambios de bienes y servicios,</p> <p>d) Definición de hechos considerados como delitos y faltas que afecten a los individuos o bien a la comunidad con respectiva sanción,</p> <p>e) Manejo y control de solución de conflictos</p> <p>h) Definición de cargos y funciones de autoridades indígenas.</p> <p>3. Orientación de los saberes y conocimientos para el “Vivir bien”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práctica de principios, valores de convivencia recíproca en la escuela, familia y comunidad.</li> <li>• Participación en los diálogos con sus pares, en sus labores de la vida cotidiana en la familia y comunidad.</li> <li>• Observación directa de nuestra realidad.</li> <li>• Participación activa según vivencias y la relación de la persona con el cosmos.</li> <li>• Interpretación y descripción de significados acorde a nuestra vivencia.</li> <li>• Lluvia de ideas.</li> <li>• Intercambio de experiencias.</li> <li>• Visita a personas con experiencia, sabios y otros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificamos la importancia en la educación, la armonización del currículo base y regionalizado en sus contenidos.</li> <li>• Práctica de los principios y valores de la escuela, familia y comunidad y la relación recíproca entre las personas.</li> <li>• Distinguimos las distintas simbologías del contexto sociocultural.</li> <li>• Desarrollamos capacidades de reflexión crítica y revalorización de significados de la música, danza, juegos de los principios y valores y de la espiritualidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestación oral sobre la práctica de valores, principios y actividades cotidianas de la escuela, familia y comunidad.</li> <li>• Presentación de dibujos en láminas de las diferentes actividades y de los contextos socioculturales que dinamicen en su diario vivir.</li> <li>• Mediante el dibujo identificamos los colores de la wiphala y sus significados.</li> <li>• En un gráfico identificamos las constelaciones quechuas.</li> <li>• Representamos gráficamente cerros tutelares de cada región.</li> <li>• Conformación de grupos en fonomímicas.</li> <li>• Interpretación de músicas de la comunidad.</li> <li>• Describimos de manera oral los lugares sagrados de cada región.</li> <li>• Valoramos el cuidado a los bienes de la madre tierra como respeto mutuo.</li> </ul>
	Saber		<p><b>Campo: Cosmos y Pensamiento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Convivencia recíproca y complementaria en la familia, escuela y comunidad.</li> <li>• Valores y normas espirituales y religiosas de acuerdo a cada contexto cultural.</li> <li>• La reciprocidad y complementariedad como valores socio-comunitarios.</li> </ul>	<p><b>Campo: Cosmos y Pensamiento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Convivencia recíproca y complementaria en la familia, escuela y comunidad.</li> <li>• Valores y normas espirituales y religiosas de acuerdo a cada contexto cultural.</li> <li>• La reciprocidad y complementariedad como valores socio-comunitarios.</li> </ul> <p><b>Educación para la formación de la persona</b></p> <p><b>Symbología</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kamachiqkunap p’achalliykunan: punchu, llikalla, ch’uspa, inkuña, riyata, riwara (bastón de mando) ‘significación de vestimenta en autoridades.</li> </ul> <p>Música y Danza y Juegos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Música y danza de las cosecha en las comunidades de quechuas.</li> </ul> <p>Principios y Valores</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reciprocidad <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ayni</li> <li>○ Mink’a</li> </ul> </li> </ul> <p>Espiritualidad</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El año nuevo andino: fuente de energía positiva (Inti Raymi, Pacha Kuti)</li> <li>• Culto a la fecundidad: influencia de la Chakana en la producción quechua.</li> </ul>				

### 6.6.3 Die mehrsprachige Erziehung

Die Intrakulturelle, Interkulturelle und Plurilinguale Erziehung gliedert das Plurinationale Bildungssystem in Hinblick auf die Rückgewinnung, die Stärkung und die Entwicklung der ursprünglichen Kenntnisse und der Sprachen der indigenen Bevölkerung, um damit die Beziehung und das gemeinschaftliche Zusammenleben mit anderen Kulturen zu fördern. Die intrakulturelle Erziehung ist ein multireferenzieller Prozess des Lernens über das Eigene, der die Stabilisierung und die Entwicklung der Plurinationalität fördern soll. Die Stärkung der Intrakulturalität ergänzt sich mit der kulturellen Vielfalt der Welt, fördert eine interkulturelle Erziehung, die sich durch eine Vielzahl von historischen Prozessen definiert und versucht die durch koloniale Strukturen entstandenen Ungleichheiten zu überwinden. Die Lehrpläne der bisherigen Schulsysteme schafften es nicht, die zivilisatorischen Auferlegungen zu überwinden, deshalb versucht die interkulturelle Erziehung die Produktion von Wissen ohne hierarchische Unterscheidungen zu fördern und damit das Gemeinwohl zu stärken (vgl. Ministerio de Educación, 2012 c, S. 26).

Die mehrsprachige Erziehung soll die Entwicklung der Sprachkenntnisse, im Speziellen der *lenguas indígenas*, begünstigen und damit einen Beitrag zur Intrakulturalität als eine Form der Dekolonisierung und Interkulturalität leisten. Kommunikative Barrieren, die sich im Alltag verankert haben, sollen durchbrochen werden. Im neuen Curriculum wird unter dem Lehren einer Sprache nicht mehr nur die Vermittlung der Grammatik verstanden. Die SchülerInnen sollen die jeweilige Sprache aktiv in Schule und Alltag gebrauchen. Es wird angestrebt, dass jede/r BolivianerIn eine indigene Sprache erlernt, da diese ein essentieller Teil der kulturellen Identität ist. Im aktuellen Bildungsmodell stellen die Sprachen ein fundamentales Kommunikationswerkzeug dar, die auf allen Schulebenen im Lehrplan verankert sind. So ist es Aufgabe aller Bildungseinrichtungen die Einführung der indigenen Sprachen je nach Region in das Curriculum zu integrieren (vgl. Ministerio de Educación, 2012 c, S. 26-27). Die praktische Umsetzung dieses Vorhabens scheint in Anbetracht der aktuellen Umstände allerdings nur wenig realistisch zu sein. Aus derzeitiger Perspektive stehen mangelnde Ressourcen und unzureichend ausgebildete Lehrkräfte einer erfolgreichen Durchführung des Bildungsprojekts im Weg.

Im Hinblick auf die Sprachfächer gab es Jahrzehnte lang keine Bemühungen seitens des Staates, die Ausbildung der LehrerInnen zu verbessern oder generell die notwendigen Konditionen herzustellen, um die Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen der SchülerInnen zu unterstützen. Aus diesem Grund sieht es in der Realität so aus, dass viele Lehrpersonen dem Sprachunterricht im Gegensatz zu anderen Unterrichtsfächern nur wenig Bedeutung zukommen lassen. So wird in der pädagogischen Praxis die Sprache oftmals nur auf die grundlegenden Grammatikkenntnisse und das Auswendiglernen von Vokabeln beschränkt. Laut Sichra ist eines der Probleme der *Educación Intercultural Bilingüe*, dass die angewandten didaktischen Methoden, die für den Spanischunterricht oder andere europäischen Sprachen gedacht sind, einfach in den indigenen Kontext übertragen werden (vgl. Sichra, 2014, S. 6). Diesem Problem soll mit Hilfe des Lehrplanes des neuen Bildungssystems Abhilfe geschafft werden.

#### 6.6.4 Das Beurteilungssystem

Das Beurteilungssystem wird als permanenter, integrativer, systematischer und gemeinschaftlicher Prozess bezeichnet, der sich durch den Dialog und die Reflexion kennzeichnet. Das System ist Teil der Erfahrungen gemeinschaftlichen Lebens und trägt zur Entwicklung der holistischen Erziehung bei. Es handelt sich um einen systematischen Vorgang, anhand dessen Informationen und Daten zur Analyse und Bewertung des Bildungsprozesses gewonnen werden, um damit die Entscheidungsfindung zu erleichtern. Die Bewertung, kennzeichnet sich durch die eben erwähnten Charakteristiken, ist qualitativ und quantitativ. Sie zielt darauf ab, Prozesse der Selbstevaluierung sowie der gemeinschaftlichen Bewertung zu fördern. In diesem Sinne, ist das Bewertungssystem durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- **integrativ und holistisch:** Das Evaluierungssystem ist integral und holistisch, denn es bewertet die entwickelten Qualitäten und Fähigkeiten in den vier Dimensionen Sein, Wissen, Machen und Entscheiden ausgehend vom Wissen im Zusammenhang mit dem harmonischen Zusammenleben mit der Natur, dem Kosmos und der spirituellen Seite des Lebens.

- **permanent:** Das System ist permanent, weil sich die Beurteilung des Bildungsprozesses in einem Kreis bewegt. Beurteilt wird am Anfang, während des Ablaufs und am Schluss, um Kontinuität zu gewährleisten. Auf diese Weise werden die Resultate nicht erst am Ende des Schuljahres bekannt, sondern die SchülerInnen haben das ganze Jahr über Einblick in ihre Leistungen.
- **systematisch:** Es ist systematisch, denn die soziokulturelle, wirtschaftliche und politische Wirklichkeit wird durch adäquate Methoden, Strategien und Materialien vermittelt und in den Erziehungsprozess miteingebunden.
- **dialogisch:** Das Evaluierungssystem ist dialogisch, weil sich der Lernprozess in einer ständigen Interaktion zwischen den SchülerInnen, LehrerInnen, der Gemeinschaft, den Eltern, Institutionen und der Umgebung abspielt. Das dialogische Lernen trägt zur harmonischen Problemlösung bei, da die gemeinschaftlichen Werte und die erfolgreiche Zusammenarbeit gestärkt werden.
- **richtungweisend:** Das System ist richtungweisend, denn es stellt den SchülerInnen kontinuierliche Begleitung, Information und Orientierung im Hinblick auf ihre Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken zur Verfügung.
- **gemeinschaftlich:** Es ist gemeinschaftlich, weil alle am Schulsystem Beteiligten Teil des Evaluierungsprozesses sind, sodass ein Zusammenleben ermöglicht wird, indem alle respektvoll behandelt werden (vgl. Ministerio de Educación, 2012 c, S. 37).

Wie bereits erwähnt, findet die Beurteilung zu folgenden Zeitpunkten statt:

- **Anfang:** Die Evaluierung findet zu Beginn des Prozesses statt unter Rücksichtnahme aller Beteiligten, ihrer Positionen und Interessen in Bezug auf das schulische Umfeld und die Wissensbereiche. Dabei wird beachtet, dass beides potenzielle Räume für einen Wechsel der Machtstrukturen darstellen.
- **Prozess:** Im pädagogischen Sinne geht es hier um die Wertung der Entwicklung der Dimensionen des Menschen (Sein, Wissen, Machen und Entscheiden) in den unterschiedlichen Phasen des Lernens, welche Praxis, Theorie, Bewertung und Produktion miteinschließen. Im administrativen Bereich werden die Fortschritte bezüglich des curricularen Verlaufs sowie der institutionellen Leitung beachtet. Dabei werden die Interaktion zwischen den Beteiligten und die Strategien, die den kooperativen Prozess positiv bestärken sollen, evaluiert.

- **Produkte und Ergebnisse:** Hier geht es um die fassbaren und nicht fassbaren Produkte, die im Lehrplan vorgesehen sind. Der Prozess des Dialoges und dessen Ergebnisse sind ebenfalls Teil der Beurteilung (vgl. Ministerio de Educación, 2012 c, S. 37-38).

## 7. Die Rolle der Lehrkräfte

### 7.1 Ausbildung der Lehrkräfte

Im Dezember des Jahres 2010 wurde das Gesetz *Avelino Siñani-Elizardo Pérez*, das einen Wandel im bolivianischen Bildungssystem hingehend zu einem sozialen, gemeinschaftlichen und produktiven Modell anstrebt, promulgiert. 2011 wurde an dessen Sozialisation gearbeitet und 2012 wurde schließlich die Grundlage eines neuen Lehrplanes vorgestellt. Im Rahmen dieses Transformationsprozesses soll auch die Ausbildung der Lehrkräfte verbessert werden. Die neuen politischen Ansätze enthalten wichtige Elemente, die dazu beitragen sollen die kolonialen Strukturen der LehrerInnenausbildung zu verändern und eine/n intra-interkulturelle/n, mehrsprachige/n, gemeinschaftliche/n und produktive/n LehrerIn auszubilden (vgl. Ministerio de Educación et al., 2012 b, S. 5).

Die strukturellen Veränderungen der Ausbildung zielen auf eine berufliche und personale Weiterentwicklung der LehrerInnen in allen Schulstufen ab. In professioneller Hinsicht heißt das, dass das theoretische, pädagogische sowie das didaktische Wissen vertieft werden soll. Bei der personalen Entwicklung geht es um die ethischen Aspekte, das soziale Engagement sowie um den beruflichen Einsatz. Ein weiteres Ziel ist die Verbesserung der Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte. Diesbezüglich werden Bereiche wie Gehalt, Gesundheit, Infrastruktur, Lehrmaterialien und soziale Anerkennung angeschnitten. Um all diese Aspekte umzusetzen, wurde eine Serie von Strategien entwickelt. So hat das Bildungsministerium beschlossen, dass die Ausbildung zur/zum LehrerIn fünf Jahre unter demselben Lehrplan, der die Allgemeinbildung sowie die Spezialisierung beinhaltet, umfasst und mit einem *grado de licenciatura* abgeschlossen wird (vgl. Ministerio de Educación et al., 2012 b, S. 9-10).

### 7.1.1 Geschichtlicher Verlauf der Ausbildung

Zwischen 1900 und 1952 gab es zwei wichtige Momente im Zusammenhang mit der LehrerInnenausbildung: die liberale Reform und die Schule von Warisata. Der Hauptfokus der liberalen Periode von 1900 bis 1929 lag auf der Einführung der Schulpflicht. Dieser Prozess begann mit der Gründung der *Normal* für LehrerInnen und ErzieherInnen 1909 in Sucre. Die Ausbildung umfasste die Lehre der spanischen Sprache und gründete auf einer humanistischen Lebensauffassung, um den wissenschaftlichen Geist anzuregen und die SchülerInnen zum Analysieren und Schlussfolgern der Lehrprozesse anzuregen. Ebenso wurden ländliche Ausbildungsanstalten (*Normales Rurales*) für VolksschullehrerInnen gegründet. Diese fokussierten sich hauptsächlich auf den landwirtschaftlichen Bereich. Zu dieser Zeit fanden Prozesse der Vereinheitlichungen der Lehrmethoden im ganzen Land statt und das Bewusstsein der Notwendigkeit einer professionellen LehrerInnenausbildung hauptsächlich für den Primarschulbereich wurde geschärft (vgl. Delany-Barmann, 2010, S. 182-183).

Ein weiteres bedeutendes Ereignis spielte sich von 1930 bis 1945 ab: die Gründung der Schule von Warisata, die darauf abzielte, der Dienerschaft der *indígenas* ein Ende zu setzen. Diese Schule kämpfte für eine offene und integrative Erziehung. Die *Normal de Warisata* (1938-1945) versuchte LehrerInnen auszubilden, um die Entwicklung der gemeinschaftlichen produktiven Arbeit voranzutreiben und eine weltoffene und zweisprachige Erziehung zu ermöglichen. Die Inhalte des Lehrplans wurden von den LehrerInnen eigenständig erarbeitet. Die Ausbildung an der *Normal Rural* dauerte zwei Jahre mit anschließender Lehrpraxis. Im Jahre 1952 änderte sich die Situation der *indígenas*, als sie unter dem Deckmantel des *Movimiento Nacionalista Revolucionario* Gleichberechtigung einforderten. Die ausgebrochene Revolution brachte in Bolivien viele wichtige Veränderungen mit sich, unter diesen die Agrarreform, die Nationalisierung der Minen, ein universelles Wahlrecht und das Recht auf freie öffentliche Bildung. Diese freie Schulbildung sollte den *indígenas* das Lesen und Schreiben der offiziellen Sprache, dem Spanischen, vermitteln und sie über das Land lehren. Wie es auch in anderen lateinamerikanischen Ländern der Fall war, begannen viele indigene Organisationen in Bolivien dieses System zu hinterfragen. Langsam wurde



ihnen bewusst, dass ihre Kultur und Sprachen den Politikern ein Dorn im Auge war (vgl. Delany-Barmann, 2010, S. 182-183).

Auch in der LehrerInnenausbildung gab es in der Periode von 1952 bis 1994 wichtige Fortschritte. In der Phase des revolutionären Nationalismus trat der *Código de la Educación* (1955) in Kraft. In dieser Zeit wurden viele Schritte hingehend der Hispanisierung der indigenen Bevölkerung unternommen. Zudem wurde eine LehrerInnenausbildung für den Vorschul-, Primar- und Sekundarbereich auf dem Land sowie in der Stadt eingeführt. Ziel war es, professionelle Fachkräfte mit sozialen, kulturellen, wissenschaftlichen und pädagogischen Kenntnissen auszubilden. In den siebziger Jahren unter der Diktatur von Hugo Banzer wurde das Gesetz der *Educación Boliviana* und *Reglamento General* des nationalen Systems und der *Educación Normal* erlassen. Die politischen Anschauungen jener Zeit konzentrierten sich vorwiegend auf die Vertiefung der wissenschaftlichen Kenntnisse, der Technik sowie auf die neuesten pädagogischen Ansätze. Die *Normales* fokussierten sich auf die Forschung und die Kenntnisse anderer Lehrmethoden. In diesem Jahrzehnt fanden zwei wichtige pädagogische Kongresse zum Thema *educación popular* statt. Das Problem der hohen Analphabetenrate sollte mit Hilfe großer Kampagnen und der Auflösung der Teilung der Schulbildung zwischen Stadt und Land gelöst werden. Viele der Vorsätze konnten jedoch nicht umgesetzt werden (vgl. Gómez-Lizarro, 2012, S. 30-32).

In den achtziger Jahren nahm die Regierung weitere Veränderungen am Lehrplan vor. Das Augenmerk wurde dabei auf die Erwachsenenbildung, die Kindererziehung sowie auf die Alphabetisierung in der Muttersprache gelegt. Die PolitikerInnen versuchten die Qualität und Effizienz der Bildung durch die Anpassung der Inhalte und Methoden an die lokale und nationale Wirklichkeit zu erhöhen. Es wurde ein Bildungssystem angestrebt, welches die kulturelle und sprachliche Vielfalt wertschätzt und fördert, was wiederum die Ausarbeitung eines interkulturellen und bilingualen Bildungsprogrammes erforderte. Ende der achtziger Jahre erarbeitete die *Central Obrera Boliviana* (COB), der Dachverband der bolivianischen Gewerkschaften, einen Vorschlag zur Überarbeitung des Curriculums für die unterschiedlichen Stufen und Modalitäten des damaligen Bildungssystems. Das Ziel war die Einführung einer humanistischen, wissenschaftlichen und technisch produktiven Ausbildung, die bereits in der Volksschule startet (vgl. Gómez-Lizarro, 2012, S. 32-33).

In der nationalen Bildungsreform 1994 fanden die Forderungen der indigenen Gemeinschaften nach Anerkennung des Pluralismus schließlich Beachtung. Sprachliche Vielfalt und soziale Beteiligung wurden von da an als essentielle Aspekte in der Gesellschaft betrachtet (vgl. Delany-Barmann, 2010, S. 182-183). Die Reform von 1994 legte großen Wert auf die Qualität des Unterrichts, wobei heute kritisiert wird, dass die Reform sich nach dem Konzept der Weltbank richtete und nicht nach der bolivianischen Realität. Weitere zentrale Punkte im Hinblick auf die Interkulturalität waren die soziale Zugehörigkeit und der Plurilinguismus, der damals noch als Bilinguismus bezeichnet wurde. Das pädagogische Modell, nach dem sich die Bildungsreform richtete, war der Konstruktivismus. Der strategische Plan des Programms der Bildungsreform für die Jahre 1999 bis 2002, der eine Erweiterung der Reform von 1994 darstellte, stellte die Änderung der LehrerInnenausbildung wieder stark in den Fokus. Im Hinblick auf das Gesetz *Avelino Siñani y Elizardo Pérez*, welches zum Zeitpunkt seiner Einführung 2006 nur wenige Änderungen mit sich brachte und die Gesetzesartikel, die 2009 in der politischen Konstitution des Plurinationalen Staates erlassen wurden, waren die zentralen Punkte die Dekolonisierung, die Intrakulturalität, die Interkulturalität, die produktive und gemeinschaftliche Bildung sowie die Mehrsprachigkeit. Vergleicht man die Reform von 1994 mit der aktuellen, scheint sich erstere mehr auf die pädagogischen Aspekte konzentriert zu haben und letztere mehr auf die philosophischen Gesichtspunkte, wobei beide Antworten auf einen politischen Kontext und auf gegensätzliche Ideologien darstellen (vgl. Cajías, 2012, S. 20-22).

Zentrale Punkte, die in der Reform von 1994 angestrebt wurden, waren die Verbindung der LehrerInnenausbildung mit der universitären Hochschulausbildung sowie die Förderung der *Institutos Normales*, deren Hauptfokus auf der Interkulturellen Zweisprachigen Erziehung lag. Bezüglich der kontinuierlichen Fortbildungen der Lehrkräfte wurden Projekte gestartet, die sich auf Teamarbeit und die Rolle der Lehrperson als MediatorIn fokussierten. Der pädagogische Schwerpunkt lag auf der Entfaltung eines kontextuellen Verstehens, der Schulung des vernunftorientierten Argumentierens, des kollektiven Arbeitens und des Dialogs. Im Lehrplan wurden die Kompetenzen, die Erarbeitung spezifischer Themen in transversalen Bereichen sowie die Projektarbeit im Klassenzimmer fokussiert. Bezüglich der Erstausbildung der LehrerInnen waren die Universitäten verantwortlich für die Verwaltung

der *Institutos Normales Superiores*. Ziel der Universitäten war die Ausbildung von LehrerInnen, die über einschlägige Methoden der Interaktion verfügten und bei der Erarbeitung eines lokalen Lehrplans und bei weiteren sozialen Bildungsprojekten mithelfen konnten (vgl. Gómez-Lizarro, 2012, S. 33-34).

Aus den Ereignissen des letzten Jahrhunderts können wir ein paar Hauptproblematiken herauslesen. Zum einen wurde der Fokus auf die Professionalisierung der Lehrperson gelegt, ausgegangen wurde dabei aber nur von einer wissenschaftlichen und pädagogischen Ausbildung ohne dabei Rücksicht auf die Wiedergewinnung der indigenen Kenntnisse und des uralten Wissens zu nehmen. Des Weiteren wurde der/die LehrerIn als VermittlerIn von zivilisatorischen Werten verstanden, der/die auf eine repetitive Art lediglich theoretische Kenntnisse vermittelt. Auf diese Weise war eine interessante Unterrichtsgestaltung für SchülerInnen und auch für die LehrerInnen selbst unmöglich. Dies sind nur ein paar der Problematiken der LehrerInnenausbildung in Bolivien. Schwierigkeiten, die sich teilweise bis heute in der Ausbildung sowie in der Praxis gehalten haben (vgl. Gómez-Lizarro, 2012, S. 34).

Das neue Bildungsgesetz *Avelino Siñani-Elizardo Pérez* versucht genau diese Problematiken zu überwinden. Um die Vorsätze auch in die Tat umsetzen zu können, ist das Land auf die Beteiligung und die Unterstützung der Gemeinschaft angewiesen. Die Schulen brauchen neue pädagogische Ansätze sowie eine Verbesserung der LehrerInnenausbildung (vgl. Delany-Barmann, 2010, S. 182). Die Einführung einer intrakulturellen, interkulturellen und mehrsprachigen Volksschulbildung erfordert Fortbildungen des Lehrpersonals sowie die Ausbildung neuer LehrerInnen, die den Ansprüchen des neuen Schulsystems gerecht werden können.

### **7.1.2 Die LehrerInnenausbildung im Prozess des Bildungswandels**

1955 wurde eine geteilte Ausbildung der Lehrkräfte beschlossen: für die *indígenas* in der *Normal Rural* und für die nicht-indigene Bevölkerung in der *Normal Urbana*. Der moderne Neoliberalismus hat dann lediglich die Bezeichnung in *Normal Bilingüe* und *Normal Monolingüe* geändert, jedoch die Teilung nach ethnischer Herkunft beibehalten. Um dieses Problem zu überwinden, wurde mittels des *Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez* eingeführt,

dass jede/r LehrerIn dieselbe Ausbildung erhält, aus der sich ein *maestro único* entwickeln soll, der dieselben Werte vertritt und die gleiche akademische Ausbildung vorweisen kann. So wird es den zukünftigen LehrerInnen möglich sein, undifferenziert entweder auf dem Land oder in der Stadt zu unterrichten. Genau aus diesem Grund ist es nötig, dass die Lehrpersonen eine indigene Sprache erlernen, abgesehen vom Spanischen und einer Fremdsprache. Ebenso soll die Ausbildung als *maestro único* den Lehrkräften ermöglichen, dass sie verschiedene hierarchische Ämter, sei es auf dem Land oder in der Stadt, unabhängig von ihrer Herkunft, ausführen können (vgl. Patzi Paco, 2014, S. 29).

Die aktuelle Version des Gesetzes *Avelino Siñani-Elizardo Pérez N°070* geht von der Idee aus, dass der Rahmen der Ausbildung des/der zukünftigen LehrerIn ein Projekt einer anderen Gesellschaft ist. Die Erziehung soll mit einem gesellschaftlichen Projekt einhergehen, das auf die Entwicklung einer Erziehung von neuen sozialen Subjekten abzielt. Das Curriculum der neuen LehrerInnenausbildung sieht eine/n LehrerIn vor, der/die durch Professionalität und soziales Engagement die Anforderungen des neuen gemeinschaftlichen und produktiven Bildungsmodelles erfüllt. Außerdem sollte sich der/die LehrerIn durch folgende Merkmale auszeichnen:

- **dekolonisierend:** Den ursprünglichen Kenntnissen der indigenen Gemeinschaften soll wieder mehr Bedeutung zukommen, um sich von den Fängen des Kapitalismus zu befreien. Der neokolonialen Domination soll ein Ende gesetzt und die nachteiligen Lebensbedingungen der *indígenas* verbessert werden.
- **intra-interkulturell:** Die Lehrkräfte sollen über eine offene Einstellung verfügen und sich in jedem Bereich der soziokulturellen, linguistischen und geographischen Wirklichkeit des Landes zurechtfinden.
- **mehrsprachig:** Der/Die LehrerIn soll mindestens drei Sprachen beherrschen: Spanisch, eine indigene Sprache sowie eine Fremdsprache in mündlicher und schriftlicher Form.
- **gemeinschaftlich:** Der/Die LehrerIn soll in der Lage sein innerhalb und außerhalb der Schule eine gemeinschaftliche Atmosphäre zu kreieren, in der verschiedene Weltanschauungen und Kulturen respektiert und wertgeschätzt werden.

- **produktiv:** Die Lehrkräfte sollen die Fähigkeit entwickeln, eine Verbindung zwischen den schulischen Inhalten und der realen Arbeitswelt zu schaffen, je nach lokalem Bedarf und Leistungsfähigkeit.
- **forschend:** Der/Die LehrerIn soll im Bereich Forschung tätig sein, um damit Technologie, Kunst, Spiritualität und die Kenntnisse der indigenen Gemeinschaften weiterzuentwickeln. Ebenso wichtig ist das kritische Denken, durch das neue pädagogische Ansätze für das Bildungssystem entstehen sollen (vgl. Gómez-Lizarro, 2012, S. 35-36).

Um ein derartiges LehrerInnenprofil zu erreichen, sind fundamentale Änderungen in der Ausbildung nötig. Durch die aktuellen politischen Bestrebungen und den neuen Lehrplan soll eine derartige LehrerInnenausbildung ermöglicht werden. Aus den Anforderungen an die LehrerInnenausbildung haben sich drei politische Aspekte entwickelt:

1. Das plurinationale System der LehrerInnenausbildung, welches die Erstausbildung, Fortbildungen sowie die postgraduale Ausbildung umfasst.
2. Bei der Karriere und Beförderung von Lehrkräften geht es um die Möglichkeit der Spezialisierung und Nivellierung.
3. Die Verbesserung der Arbeitsbedingungen in Hinblick auf die Gehälter, Gesundheit, Infrastruktur, Unterrichtsmaterialien und soziale Anerkennung (vgl. Gómez-Lizarro, S. 36).

Der Lehrplan der LehrerInnenausbildung wird als holistisch, integrativ, dialogisch, systematisch und dynamisch verstanden und ist auf die Anforderungen einer dekolonisierenden, inter-intrakulturellen und mehrsprachigen Erziehung abgestimmt (vgl. Gómez-Lizarro, 2012, S. 37).

Folgende Abbildung zeigt den neuen *Currículum de la formación docente*:

Abbildung 9: Lehrplan der LehrerInnenausbildung (Ministerio de Educación, 2012 b, S. 38)

Principios	Ejes articuladores	Campos de saberes y conocimientos	Áreas de saberes y conocimientos	Disciplinas curriculares
Descolonizadora, Comunitaria, Intracultural, Intercultural, Plurilingüe, Productiva, Científica-Técnica-Tecnológica	Educación intracultural, intercultural y plurilingüe. Educación en valores sociocomunitarios Educación en convivencia con la naturaleza y la salud comunitaria Educación para la producción	<b>Cosmos y pensamiento</b>	Filosofía Cosmovisiones	Filosofía, psicología y cosmovisiones
			Espiritualidad y religiones	Espiritualidad, religiones, ética y moral
		<b>Sociedad y comunidad</b>	Comunicación y lenguajes	Lenguaje y comunicación Literatura Lenguas
			Educación artística	Artes plásticas y visuales
				Artes musicales
				Artes escénicas
				Danzas
			Educación física, deportes y recreación	Educación física
		Disciplinas deportivas		
		<b>Vida, tierra y territorio</b>	Ciencias sociales	Historia Sociología Antropología Educación ciudadana
		<b>Ciencia, tecnología y producción</b>	Ciencias Naturales	Geografía Física Química Biología
			Matemáticas	Matemáticas
	Investigación Ciencia y Tecnología			

Die Ausbildung zur Lehrkraft dauert insgesamt fünf Jahre, wovon die ersten beiden Jahre der allgemeinen Weiterbildung gewidmet sind und es in den letzten drei Jahren um die Spezialisierung der LehrerInnen geht. Wie in folgender Tabelle zu erkennen ist, werden beide Teile mittels drei verschiedener Strategien umgesetzt.

Abbildung 10: Allgemeine Ausbildung und Spezialisierung (Ministerio de Educación, 2012 b, S. 39)

Formación General		Formación Especializada		
1er Año	2do Año	3er Año	4to Año	5to Año
Investigación educativa y producción de conocimiento				
Proyectos sociocomunitarios productivos				
Práctica educativa comunitaria				

Im Hinblick auf die Fortbildung des bereits im Beruf stehenden Lehrpersonals werden verschiedene Kurse und Workshops angeboten, in denen die LehrerInnen Materialien sammeln können und ihnen die direkte Umsetzung der neuen Anforderungen im Unterricht näher gebracht wird. Ein weiteres Hilfsmittel, das die LehrerInnen bei der Umsetzung des neuen Lehrplans unterstützen soll, ist PROFOCOM (*Programa de Formación Complementaria de Maestras y Maestros en Ejercicio*). Das Programm zielt darauf ab, die Fähigkeiten und das soziale Engagement der LehrerInnen zu stärken. (vgl. Ministerio de Educación et al., 2012 b, S. 10). Im weiteren Verlauf wird genauer auf dieses Thema eingegangen.

## 7.2 Fallbeispiel: Volksschule Elizardo Pérez en Cochabamba

In diesem Teil der Arbeit möchte ich anhand eines Fallbeispiels genauer auf meine Forschungsfrage eingehen: Inwiefern wirkt sich das Intrakulturelle, Interkulturelle und Plurilinguale Schulsystem auf die Arbeit und das Wohlbefinden der Lehrkräfte aus? Vor welche Herausforderungen werden sie durch das neue Schulmodell gestellt? Ich möchte aufzeigen, wie die Umsetzung des neuen Gesetzes in der Praxis aussieht.

Im Sommer 2015 verbrachte ich zwei Monate in Cochabamba und führte dort Unterrichtsbeobachtungen sowie zahlreiche Interviews mit den LehrerInnen an der *Unidad Educativa* Elizardo Pérez durch. Die Schule umfasst das *nivel de educación inicial* (zwei Jahre)

und das *nivel de educación primaria* (sechs Jahre), wobei ich mich ausschließlich auf Letzteres konzentriert habe. Der Standort der *Unidad Educativa* befindet sich am Stadtrand von Cochabamba, im Süden des Bezirks Tiquipaya in der Zone Linde. Es werden SchülerInnen aus verschiedenen Gebieten aufgenommen (Trojes, Barrio el Carmen, Barrio Policial, Cruce Taquiña, Zona Linde, Chiquicollo, Molle molle und weitere).

Gegründet wurde die Schule am 30. Jänner 1989 unter dem Namen „Escuela Mixta Linde“ unter der Direktion von Fanor Velasco Z. Damals zählte die Institution insgesamt 360 SchülerInnen. Durch den starken Andrang und die überfüllten Klassen wurde schließlich die *Escuela Mixta* Elizardo Pérez errichtet, die über zwei Schulstufen verfügt. Seither ist nicht nur die Zahl der SchülerInnen, sondern auch die des Lehrpersonals sowie der AdministratorInnen gestiegen. Hier die aktuellen Zahlen:

PERSONAL ADMINISTRATIVO		PERSONAL DOCENTE		TOTAL
V	M	V	M	
1	2	9	21	33

Der Großteil des Lehrpersonals steht bereits lange Zeit im Dienst und wäre bereits im pensionsfähigen Alter. Dies erschwert oftmals die Einführung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien im Unterricht. Derzeit besuchen 823 Mädchen und Jungen die *unidad educativa* Elizardo Pérez. In den letzten Jahren war eine stetige Zunahme von SchülerInnen zu verzeichnen.

NIVEL	CURSOS	PARALELOS				TOTAL
		A	B	C	D	
INICIAL	Primero	29	28	30		87
	Segundo	34	34	34		102
PRIMARIA	Primero	28	27	27	28	110
	Segundo	32	32	33	27	124
	Tercero	34	33	35		102
	Cuarto	35	35	34		104
	Quinto	35	34	34		103
	Sexto	30	29	32		91
TOTAL		257	252	259	55	823



Während meines Aufenthaltes führte ich Interviews mit einigen LehrerInnen sowie mit dem Direktor der Schule. Zudem hatte ich das Vergnügen mit dem Sprachwissenschaftler Dr. Pedro Plaza Martínez, der bereits seit vielen Jahren in der Organisation PROEIB Andes tätig ist, zu sprechen. PROEIB Andes ist eine Vereinigung, die sich mit der Erziehung im Kontext von Multikulturalität y Plurilinguismus beschäftigt. Im weiteren Verlauf möchte ich diverse Meinungen der Befragten vorstellen.

### 7.2.1 Herausforderungen

Die Einführung eines Interkulturellen, Intrakulturellen und Plurilingualen Schulsystems stellt nicht nur die PolitikerInnen vor eine große Herausforderung, sondern vor allem die LehrerInnen, die sich den Anforderungen des neuen Modells oftmals nicht gewachsen fühlen. Das zentrale Problem ist, dass die LehrerInnen nicht dafür ausgebildet wurden, um die indigenen Sprachen als Zweitsprachen zu unterrichten. Zudem stellt das Bildungsministerium weder Materialien noch Lehrmethoden zur Verfügung. Die LehrerInnen sind voll und ganz auf ihre eigene Kreativität und finanziellen Mittel angewiesen.

Während meines Aufenthaltes in der U.E. Elizardo Pérez fragte ich viele LehrerInnen nach den für sie persönlich größten Herausforderungen der neuen Schulgesetzgebung. Die Antworten fielen größtenteils ähnlich aus:

*„El desafío más grande para los maestros es documentarse. Nosotros mismos tenemos que documentar, buscar en lugares para poder traer material y dar las clases. Aquí los maestros somos creativos. Por ejemplo aquí, verdaderamente hacemos todo lo que podemos gracias a nuestro esfuerzo, a nuestra habilidad, a nuestras técnicas de enseñanzas, investigaciones, todo aquello. Ese es el gran desafío“ (Interview: L1, m, 35 J. tätig).*

Auch dieser Lehrer empfindet den Mangel an Unterrichtsmaterialien und Ausstattung im Klassenzimmer als große persönliche und finanzielle Belastung.

*“B: Lo que falta acá y en todas partes en Bolivia es el material educativo o sea audiovisual y tantas materiales que nos faltan. Apenas tenemos marcadores, las tizas que no es suficiente. [...]”*

*A: ¿Pero entonces son los profesores mismos que tienen que hacer los materiales?*

*B: Nosotros con nuestros propios recursos que tiene muy poco la dirección. Nos proporciona la alcaldía, nos da cuadros didácticos pero eso para todas las unidades y ya en un solo tiempo necesitamos dos o tres. No nos alcanza. Nosotros tenemos que comprar y hacemos el gasto, ¿no? Y es así la profesión del maestro. En el área rural es mucho más, por lo menos acá tenemos los cuadros. En el área rural tenemos que hacer los dibujos, tenemos que hacer todo” (Interview: L2, m, 23 J. tätig).*

Abgesehen von den unzureichenden Materialien ist es für diese Lehrerin wichtig, dass die LehrerInnen ihre Berufung wiederfinden, um sich den Herausforderungen stellen zu können. Zudem kritisiert sie die fehlende Anerkennung von außen.

*“Bueno, el desafío primero es ver que se hace para solucionar el problema del material pero yo creo que más que eso, el principal desafío por ahora para el maestro es tomar su vocación de servicio para poder tener esa predisposición para sobrellevar todas las dificultades que tenemos. Porque si existiera esa predisposición verdadera del maestro que el maestro toda la vida se ha dedicado, está preparado para enfrentar esos problemas. En este caso se va a ver toda la parte negativa, lo negativo de la reforma. Pero no se ve lo positivo, tiene muchas cosas positivas. No tenemos los medios pero si tuviéramos esta predisposición tuviéramos la forma de llevar adelante a esta reforma de la mejor manera posible. El maestro tiene que comprender que es lo que debe conseguir. Yo creo que eso es el principal problema que tiene el maestro de tomar nuevamente su vocación. Otro problema es que es mal pagado, no recibe ningún tipo de reconocimiento. [...] No importa si el maestro está haciendo un buen trabajo en la escuela, toditos están medidos con la misma barra. No hay un sentido de ningún tipo. Y yo creo*

*que tiene que haber. Al final tiene que haber una forma de valorar el trabajo del maestro” (Interview: L3, w, 14 J. tätig).*

Diese Lehrerin sieht die positiven Seiten der neuen Gesetzgebung.

*“Tal vez ha visto, las escuelas no son una maravilla. No tenemos esas condiciones pero hacemos lo posible. Tenemos que sacar adelante a nuestros pequeños. Espero que así sigan y la ley nos sirve también a nosotros ayudando, proporcionándonos materiales. Por ejemplo, aquí en esta escuela no hay una computadora, no hay un portátil para cada curso donde podemos mostrar que es el internet, sacar unas cosas del mundo que nos rodea” (Interview: L5, w, 20 J. tätig).*

Der Linguist Dr. Plaza Martínez sieht die schlechte Bezahlung und der damit im Zusammenhang stehende Zeitmangel für Evaluierungen und die Erarbeitung von Materialien als größte Herausforderung für die Lehrkräfte.

*“Los desafíos más grandes para los profesores, yo creo que es que no pueden dedicarse a la profesión de maestros a tiempo completo. Aunque este toda la mañana en su escuela, en la tarde tiene que hacer otras cosas porque lo que le pagan comparativamente no es suficiente para vivir. Entonces con la ley Avelino-Siñani por otro lado se han producido algunos problemas. Por ejemplo, el maestro de primaria tenía como cuatro materias que enseñar, ahora tiene ocho. El sistema de calificación antes era único. Calificaban del uno a setenta. Y como calificaban digamos lenguaje revisaban los cuadernos y hacen un examen y revisan, ponen la nota y ya se terminó. Pero ahora tienen que calificar lo que le llaman cuatro dimensiones. Esto consume tiempo. Y si el docente tiene que ir a su casa y tiene otras cosas que hacer y además, tiene que calificar. No tiene tiempo para preparar bien sus clases. Otra cosa con la nueva ley, el Ministerio de Educación no ha proporcionado materiales, textos para los docentes. Va con la premisa que el docente es creativo. Que es verdad, es creativo. Y que*

*puede hacer sus propios materiales. Es una buena idea pero no es viable porque el maestro no tiene tanto tiempo para hacer eso”* (Interview: Plaza Martínez).

Ein weiteres Problem ist es, dass viele LehrerInnen die Sprache Quechua entweder unzureichend oder überhaupt nicht beherrschen. Die rasche Einführung des neuen Schulmodells führte dazu, dass viele Lehrpersonen sich überrumpelt fühlen. Mangelnde Organisation und Planung seitens der Regierung und das geringe Angebot an Fortbildungen für die Lehrkräfte haben eine unbefriedigende Umsetzung der neuen gesetzlichen Bestimmungen zur Folge.

*“Hay algunos profesores aquí todavía que no hablan el quechua bien. Y aquí hablamos algunos y como hace rato decía hablamos el quechua pero tenemos dificultades en la escritura y la lectura. No es fácil. Entonces para eso sí debía haber un apoyo anticipado y no darnos una sorpresa como nos dan así. Usted ve, esas cosas en un país lleva a un fracaso. Entonces es falta de organización. No es cuestión de dar imitaciones sino es analizar, organizar, planificar. De esta manera sí vamos a llevar adelante al país pero así con sorpresas. Como decir hago una fiesta invito a uno y me llegan diez y yo me sorprende. Y no tenemos este tipo de apoyo nosotros en quechua”*  
(Interview: L1, m, 35 J. tätig).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die größte Herausforderung das Nichtvorhandensein von Unterrichtsmaterialien und Methoden für das Lehren des Quechua als Zweitsprache darstellt. Dazu kommen Zeitmangel, schlechte Gehaltsbedingungen und ungenügende Sprachkenntnisse. Das Konzept der Dekolonisierung, durch das die weißen SchülerInnen (*mestizos*) lernen sollen, die indigenen Sprachen ihrer Regionen zu sprechen und sie wertzuschätzen, sieht sich durch eine inadäquate Methodik und die nicht ausreichend ausgebildeten Lehrkräfte gefährdet. Es ist nachgewiesen, dass unpassende Unterrichtsmethoden in der Lehre der indigenen Sprachen als Zweitsprache einen kontraproduktiven Effekt auf die Lernenden haben. Langeweile, Ablehnung der Sprache, Abneigung gegenüber des Faches sind Folgen davon. Auf diese Weise wird keine

Wertschätzung geschaffen, sondern ein rückschrittliches und dysfunktionales Bild der indigenen Sprache und deren SprecherInnen. (vgl. Sichra, 2014, S. 5). Das geringe Angebot an passenden Weiterbildungen für die bereits im Dienst stehenden LehrerInnen wirkt sich nicht nur negativ auf den Unterricht und damit die Lernergebnisse der SchülerInnen aus, sondern auch auf das Wohlbefinden der Lehrkräfte. Viele LehrerInnen kämpfen derzeit mit Überforderung, Stress und einem Gefühl von Unbeholfenheit.

### *7.2.2 El Quechua en Acción*

Der Linguist Dr. Pedro Plaza Martínez hat ein Programm namens „Quechua in Aktion“ entwickelt, das bereits an mehreren Schulen angewendet wird. So auch an der *Unidad Educativa* Elizardo Pérez, an der ich meine Forschungen durchgeführt habe. „Quechua in Aktion“ ist ein Projekt, das in Folge der unzureichenden LehrerInnenausbildung sowie dem Mangel an Materialien in Hinblick auf die Vermittlung von Quechua als Zweitsprache entwickelt wurde. Im Rahmen des Projekts wurde eine Art Anleitung für den Quechua-Unterricht entwickelt, welche Texte, Spiele und andere Materialien zu Verfügung stellt.

*“El Quechua en Acción empieza en el 2012 con la elaboración del diseño. En 2013 hemos experimentado en dos escuelas, Jesús Lara y Gutiérrez Mariscal, aquí en Cochabamba. Y el 2014 en estas dos escuelas hemos vuelto a trabajar pero con más profesores. (...) Y este año 2015 ya con el Instituto de Lengua y Cultura ya directamente se involucra el Ministerio de Educación. O sea .. primero, con el instituto pedíamos que nos dan veinte escuelas para experimentar. Y vamos a hablar con el director y yo le explico de que se trata el Quechua en acción. Y yo le digo que se trata de un programa para introducir el quechua en las escuelas para los niños que no saben hablar. Y hay un guía de veinte unidades que pueden utilizar. Y solamente tienen que leer los insturctivos, que está todo allí, y poner en ejecución. El maestro lo puede hacer. Ellos saben como enseñar, ¿no?”*  
(Interview: Plaza Martínez).

Um den Lehrkräften eine Hilfestellung zu geben, sendet Pedro seine StudentInnen an Schulen, um die Quechua-LehrerInnen für ein paar Monate zu unterstützen und sie in das Programm einzuführen.

*„La finalidad del Quechua en Acción es que no sea algo aburrido o algo tradicional. El Quechua en Acción es con juegos. (...) Es un proceso. Palabras básicas queremos que no tengan que memorizarselas. Eso en si es el concepto de Quechua en Acción. Para el primero y el segundo no se coloca mucha escritura (...). Es como una instrucción a través de juegos para que no sea aburrido. Para nosotros nuestra finalidad primera es ir a darles como un apoyo y ya después al fin del año el profesor es él que da las clases con los juegos” (Interview: Student, m).*

Die Einführung in die verschiedenen Unterrichtsmethoden durch die StudentInnen läuft in drei Stufen ab.

*“Con lo del programa hay tres etapas. Yo lo veo como en tres etapas. Uno es como la inclusión, en la cual tú en la primera etapa vas y das clases mientras el profesor lo observa como tú das la clase. El segundo ya sería como .. ya con el profesor. Tú le dices que te ayude ya. Y la tercera parte sería la consolidación en la cual tú inviertes tu posición de que tú eres el observante y el profesor es él que da clases” (Interview: Student, m).*

Das *Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez* wurde zu Beginn der Amtszeit von Evo Morales erarbeitet. 2011 wurde noch nicht in Erwägung gezogen, dieses anzuwenden und die Lehrkräfte unterrichteten weiterhin mit ihren traditionellen Methoden. 2012 starteten die ersten Versuche einige Elemente des Gesetzes einzuführen. Im Jahr 2013 wurde das Gesetz in den ersten Klassen der Primar- sowie der Sekundarschulen durchgeführt. Zu diesem Zeitpunkt begann die Fortbildung der bereits im Dienst stehenden LehrerInnen mit Hilfe von PROFOCOM. Seit 2014 wird das neue Bildungsgesetz in allen Schulstufen angewendet (vgl. Plaza Martínez, 2014, S. 1).

Es ist wichtig zu erwähnen, dass das Quechua, obwohl es die meist gesprochene indigene Sprache in Bolivien und generell auf der Welt ist, weiterhin den Status einer vom Aussterben bedrohten Sprache besitzt. Die Präsenz des Spanischen als vorherrschende Sprache hat einen kontinuierlichen Rückgang des Quechuas und generell der indigenen Sprachen zur Folge. Die SprecherInnenzahlen verringern sich stetig und damit nimmt der syntaktische Verfall der Sprache seinen Lauf. Ein weiterer Effekt, der sich aus dieser Situation entwickelt hat, ist der Gebrauch von Lehnwörtern aus dem Spanischen. Viele der ursprünglichen Bezeichnungen gehen dadurch verloren und es werden neue Begriffe - gemeinsam mit den kulturell dominanten Produkten - eingeführt (vgl. Plaza Martínez, 2014, S. 1).

Zudem blieben die Quechuasprecher in ihrer eigenen Sprache Analphabeten, da bis vor kurzem in allen Schulstufen ausschließlich auf Spanisch unterrichtet wurde. Trotz des neuen Bildungsgesetzes und der Einführung der mehrsprachigen Erziehung, mangelt es an Materialien und Methoden zur Vermittlung des Quechua als Zweitsprache. Die LehrerInnen wurden nicht ausgebildet und sind damit nicht qualifiziert dafür, Quechua als Zweitsprache zu unterrichten. Mit diesem Hintergrund entwickelte das Team von *Quechua en Acción* Texte, die in den Schulen der Region Cochabamba verwendet werden können. 2010 wurde der erste Text „*Qallarinapaq*“ veröffentlicht, was so viel bedeutet wie „zum Anfangen“. Der Hauptfokus dieses Textes lag darin, den Lehrpersonen ein Repertoire an Dialogen und audiolingualen Übungen zum Erlernen des Quechuas bis zu einem fortgeschrittenen Niveau zur Verfügung zu stellen. 2014 wurde ein weiterer Text erarbeitet. Dieser nennt sich „*Chawpinchanapaq*“ („zur Vermittlung“) und bietet hauptsächlich Materialien für AnfängerInnen im Volksschulbereich. Während der erste Text eher für Erwachsene gedacht ist, konzentriert sich *Chawpinchanapaq* auf die Vermittlung des Quechua für Kinder auf eine spielerische Art und Weise (vgl. Plaza Martínez, 2014, S. 2).

Das Ziel von *Quechua en Acción* ist es, den LehrerInnen eine Methodik sowie Texte, die im Unterricht für die Vermittlung von Quechua als Zweitsprache verwendet werden können, anzubieten. Es wird davon ausgegangen, dass die Aneignung einer Sprache den realen Gebrauch verlangt. Durch Spiele sollen realitätsgetreue Situationen hergestellt werden, in denen in der indigenen Sprache kommuniziert wird. In erster Linie soll die Sprache hörend und tuend gelernt werden. Das heißt, der Fokus dieser Lehrmethode liegt auf dem

kinästhetischen sowie dem audiovisuellen Bereich. Auf diese Weise sollen die SchülerInnen die phonische, morphologische, lexikalische und syntaktische Struktur der Sprache verinnerlichen. Dadurch, dass die Kinder der Sprache so oft wie möglich unmittelbar ausgesetzt werden, sollen sie mit der Zeit die grammatikalischen Strukturen selber konstruieren und nachvollziehen können. Im Hinblick auf die verschiedenen Lerntypen wird auch schriftlicher Input angeboten (vgl. Plaza Martínez, 2014, S. 4).

### 7.2.3 PROFOCOM

Nach dem Erlass des *Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez* führte das Bildungsministerium 2011 das *Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio* (PROFOCOM) ein, für das sich LehrerInnen auf freiwilliger Basis einschreiben können. Es gibt zwei Modalitäten: Die LehrerInnen, die den Titel der *licenciatura* noch nicht erworben haben, können dieses durch PROFOCOM erhalten und die den Titel bereits haben, können die *maestría* machen. Das Ziel des Programmes ist die Förderung der Kapazitäten und des sozialen Engagements der bereits im Dienst stehenden Lehrpersonen durch die Einführung einer zusätzlichen Ausbildung, deren Fokus auf dem Plurinationalen Bildungssystem liegt. Den LehrerInnen sollen neue Unterrichtsmethoden, wichtige didaktische Konzepte und der Umgang mit moderner Technologie näher gebracht werden. (vgl. Ministerio de Educación et al., 2012 b, S. 10). Anfangs schien ein derartiges Angebot sehr attraktiv zu sein. Erstens, weil ein Titel erlangt werden konnte, ohne dafür bezahlen zu müssen. Zweitens kommt dem Titel des *maestro* ein hohes Ansehen zu und er ist von großem Vorteil bei der Bewerbung für hierarchisch höher gestellte Stellen im Bildungswesen, auch wenn der Erhalt des Titels keine Auswirkung auf die Höhe des Gehalts hat. Dies hatte zur Folge, dass sich der Großteil der Lehrkräfte für die Kurse von PROFOCOM einschrieb (vgl. Patzi Paco, 2014, S. 109).

Die Kurse waren in Module aufgeteilt. Der Unterricht fand an einem Wochenende statt und danach wurden den LehrerInnen eine Lektüre sowie ein paar praktische Aufgaben mit auf den Weg gegeben, die sie innerhalb eines Monats mit der eigenen Klasse ausprobieren sollten. Nach diesem Monat absolvierten die LehrerInnen ein weiteres Modul, in dem sie die persönlichen Ergebnisse des vorangegangenen Modules vorstellten. Die Dozenten von PROFOCOM waren selber LehrerInnen, die eine kurze Schulung bekamen, in denen sie den



Umgang mit den Broschüren, die für die verschiedenen Module benötigt wurden, lernten (vgl. Patzi Paco, 2014, S. 109-110).

Die Inhalte, die in diesen Kursen für die *licenciatura* und die *maestría* vermittelt wurden, waren dieselben. In jedem Modul bekamen die LehrerInnen ein Heft mit verschiedenen Themen:

- *„Modelo Educativo sociocomunitario productivo 1*
- *Estructural curricular y sus elementos en la diversidad: saberes y conocimientos propios 2*
- *Estrategias de desarrollo curricular socioproductivo: comprendiendo la estructural curricular 3*
- *Medios de enseñanza en el aprendizaje comunitario: planificación curricular 4*
- *Estrategias metodológicas para el desarrollo curricular 5*
- *Evaluación participativa en los procesos educativos 6*
- *Producción de materiales educativos 7*
- *Producción de conocimientos en el modelo educativo sociocomunitario productivo 8*
- *Gestión curricular del proceso educativo 9*
- *Herramientas metodológicas para la sistematización de experiencias transformadoras 10*
- *Problematización de la experiencias de implementación del modelo educativo sociocomunitario productivo para la sistematización 11” (Patzi Paco, 2014, S. 110-111).*

Laut des ehemaligen Bildungsministers Félix Patzi Paco (vgl. 2014, S. 110-120) werden in all diesen Lektionen die indigene Kultur und deren Symbole in einer verzerrten Art und Weise dargestellt. In den meisten Fällen handelt es sich um eigene Vorstellungen und Spekulationen über die Lebensweise der indigenen Bevölkerung, die keine logischen Zusammenhänge aufweisen. Verfolgt wird die Ideologie einer nicht existierenden Realität. Ein Konzept, das nie vorhanden war und auch in einer zukünftigen Realität nicht funktionieren würde. Eine Einstellung, die in PROFOCOM stark hervorgehoben wird, ist jene, dass die *indígenas* im Einklang mit Mutter Erde und dem Kosmos leben. Die Anbetung der

Natur und der Erde, weit entfernt von jeglicher Art des Materialismus - so wird der Lebensstil der indigenen Gemeinschaften dargestellt. Was dabei völlig außer Acht gelassen wird, ist, dass sie dies machen, weil Arbeit und Produktion in einer gemeinschaftlichen Form organisiert sind. Diese Organisationsform verhindert die Ausbeutung und die Dominanz einerseits der Mitmenschen und andererseits der Natur. Der Grund ist nicht, dass sie die Erde und den Kosmos derart vergöttern, dass so etwas wie Ausbeutung überhaupt nicht existiert. Deshalb ist die Rede von einer Pädagogik, in der der Mensch mit Mutter Erde in einer Einheit verschmilzt, reine Symbolik und Poetik. Dadurch wird kein Wandel der ausbeuterischen und diskriminierenden Zustände bewirkt.

Des Weiteren war es Aufgabe der Dozenten von PROFOCOM, den LehrerInnen die holistische Beurteilungsform in quantitativer sowie in qualitativer Hinsicht zu erläutern. Die vier Evaluierungsbereiche lauten Sein (20 Punkte), Wissen (30 Punkte), Machen (30 Punkte) und Entscheiden (20 Punkte). Im Dokument selbst sind allerdings keine Beispiele für die sozialwissenschaftlichen Fächer, die Sprachen und andere Bereiche angeführt. Nicht einmal die Dozenten des Programmes waren in der Lage für die von PROFOCOM vorgegebenen Inhalte Beispiele zu geben, was wiederum zu großer Frustration seitens der TeilnehmerInnen führte (vgl. Patzi Paco, 2014, S. 119).

Auch die konkrete Anwendung des Materials beziehungsweise die Einführung in die Unterrichtsvorbereitungen durch die *facilitador@s* des Programmes, war eher desillusionierend für die Lehrkräfte. Immer wieder fanden sich Inkohärenzen in den Stundenvorbereitungen und deren Inhalten.

In Folge die Meinung einer Lehrerin aus der *Unidad Educativa* Elizardo Pérez, die am Programm PROFOCOM teilgenommen hat:

*“No, el gobierno ha creado el PROFOCOM para la preparación de los maestros pero han hecho lo mismo porque las personas que están implementando ese programa tampoco están preparadas. Así que están haciendo en el PROFOCOM lo mismo con los maestros que los masestros están haciendo en las escuelas con los alumnos. Así, tampoco tiene sentido.*

*Están saliendo licenciados, pero sin prestar atención al producto. Es cumplir el programa por cumplir. Los módulos se cumplen por cumplir no importa como se están cumpliendo. Yo he tenido muchas discusiones durante el programa de PROFOCOM con los facilitadores en este sentido. Hacen las evaluaciones, presentan los trabajos en determinadas fechas no importa si se está repitiendo lo mismo, lo mismo de siempre. El facilitador no dice nada. Se aprobó, listo, pasó. [...] Para mi el PROFOCOM es un fracaso, como todo lo que está pasando con la educación aquí. Ese programa viene con imposición. En un módulo se dice una cosa y en el siguiente, en otro módulo hay una contradicción” (Interview: L3, w, 14 J. tätig).*

Auch Dr. Plaza Martínez sieht das Weiterbildungsangebot des Bildungsministeriums als ausbaufähig an.

*“Lo que el ministerio les da creo que no es suficiente. Han hecho el PROFOCOM. Pero PROFOCOM hacen los sábados y los domingos. Ideal sería que en lugar de hacer sábados y domingos a los maestros que tengan un mes, dos meses, tres meses en una formación continua o que tengan formación en sitio lo que nosotros estamos haciendo. Apoyar para que sean mejores instructores del quechua. Pero significa que a cada maestro hay que ponerle otro maestro y eso el ministerio de educación no querría hacer” (Interview: Plaza Martínez).*

### **7.3 Zukunftsaussichten – Ziele und Strategien**

Was sich derzeit in Boliviens Gesellschaft abspielt, ist die Globalisierung des Lokalen beziehungsweise des Ethnischen, durch die ganze Massen angezogen werden. Die Kultur wird auf ein materielles Objekt reduziert, das austauschbar und vermarktbar ist. Es handelt sich um ein Gut, das sich die hegemonischen Sektoren der Gesellschaft zu eigen machen. Es wird deutlich, dass hinter der kulturellen Zustimmung seitens der PolitikerInnen größtenteils Hoffnungen auf wirtschaftliche Vorteile stecken.

Wird heutzutage von sprachpolitischen Maßnahmen in lateinamerikanischen Ländern gesprochen, ist uns bewusst, dass es sich meistens um Aktionen seitens staatlicher Institutionen handelt, die darauf abzielen, den indigenen Sprachen einen definierten Rahmen zu verpassen, sodass sie zusammen mit dem Spanischen hegemonische institutionelle Funktionen erfüllen. Es geht dabei nicht darum, die Sprachen in ihrer eigentlichen Funktion zu stärken, und noch viel weniger geht es darum, den SprecherInnen beziehungsweise den indigenen Gemeinschaften irgendwelche Macht zuzusprechen in Hinblick auf kulturelle Kontrolle. Die Vorgehensweise der Sprachpolitik war immer von oben herab und mit hegemonischen Zielen, sei es unter der Ideologie der Ablehnung und Negierung, der Homogenisierung, der multikulturellen Anerkennung oder wie aktuell der pluralistische Differenzierung (vgl. Sichra, 2015, S. 1-3).

Den kulturellen Zuspruch, den die indigene Bevölkerung durch die neue Schulgesetzgebung erhält, stärkt zwar das Bewusstsein über die Vielfalt des Landes, doch hat sie hauptsächlich symbolischen Charakter. Es ist nicht deutlich erkennbar, dass diese die kulturelle Reproduktion fördert oder zur Identitätsfindung beiträgt. Sobald eine Sprache verschwindet, verliert sie ihren Wert und ihre soziale Funktion, denn Sprache stellt ein essentielles Werkzeug und das Fundament einer Kultur dar.

Ein weiterer Aspekt, der oftmals in Vergessenheit gerät, ist die Wichtigkeit der Erhöhung der SprecherInnenzahl, sodass sich die Sprache wieder ausweiten kann. Denn im Endeffekt nützen die unzähligen politischen Diskussionen über Form und Funktion der Sprache nur wenig, wenn kaum ein Fortschritt in der Schriftkultur zu erkennen ist, der Gebrauch der Sprache nicht ausgeweitet wird und immer mehr SprecherInnen verloren gehen, weil sie ihre ursprüngliche Sprache durch die hegemonische ersetzen und die Sprache nicht mehr an ihre Kinder weitervermitteln (vgl. Sichra, 2015, S. 6-7).

Bei der Frage nach den Zukunftsaussichten der aktuellen Bildungsreform, scheiden sich die Geister der bolivianischen Bevölkerung. Generell sind die Ansichten jedoch eher von Zweifel durchlaufen.

*“A: ¿Y qué piensas cómo va a desarrollarse la situación en los años venideros?”*

*B: Bueno, primero hay que saber si sigue el gobierno. Si sigue el gobierno, el actual presidente, se va a implementar más y más porque según ellos, la política de ellos, se debe valorizar las lenguas indígenas. Bueno, para mí, si cambia el gobierno entonces, supongo que el quechua va a ser una presión para otros, tal vez monolingües que tienen que aprender a la fuerza el quechua. Eso depende del gobierno si lo fortalecen o lo quitan” (Interview: Student, m).*

Leider wird Sprachpolitik in Bolivien in einem sehr engen Sinne verstanden. Linguistische Planung sollte die Modifizierung des sprachlichen Verhaltens beinhalten und sich nicht nur auf die Sprache selbst konzentrieren. Diese Modifizierung impliziert den Versuch, die SprecherInnenzahl zu erhöhen sowie die ernsthafte Aneignung der Sprache. Es geht dabei nicht nur um den Kult um die Sprache an sich, eingesperrt in einem Klassenzimmer. Widersprüchlicherweise hat es die Schule bis heute nicht geschafft, die dritte Säule der linguistischen Planung in die Praxis umzusetzen: die Aneignung und das Erlernen der indigenen Sprachen. Dies wiederum ist zurückzuführen auf politischen Willensmangel sowie den ideologischen Aspekt der LehrerInnen gegenüber der sprachlichen Reproduktion (vgl. Sichra, 2015, S. 6-7).

Das Gesetz Avelino Siñani-Elizardo Pérez stützt sich auf drei philosophische Elemente: die Dekolonisierung, die gemeinschaftliche Erziehung sowie die produktive Erziehung. Diese Prinzipien wurden auf zwei verschiedenen Arten interpretiert. Die originale Version des Bildungsgesetzes verstand das Konzept der Dekolonisierung und der Gemeinschaft als ein neues soziales Produktionsmodell, als eine Alternative zum neoliberalen Kapitalismus sowie zum Sozialismus. Angestrebt wurde ein System, dass die Ausbeutung und Vorherrschaft durch die dominante Kultur verhindert. So lag der Fokus des vorläufigen Lehrplanes auf der technischen und unternehmerischen Ausbildung, mit dem Ziel, dass die Jugendlichen einen Unternehmergeist entwickeln und gemeinschaftliche Unternehmen gründen (vgl. Patzi Paco, 2013, S. 83).

Die aktuelle Vision des Bildungsministeriums entkräftet die Vision der Dekolonisierung und Gemeinschaft der ersten Version des Gesetzes, in dem hauptsächlich die symbolische, ethische und moralische Seite der indigenen Gemeinschaften hervorgehoben wird. Das neue Konzept des *vivir bien* soll eine Alternative zum Modell der westlichen Kultur darstellen. In Wahrheit sagt dieses Konzept aber nur sehr wenig aus, da es sich nicht wirklich auf die soziale Beziehung zur Produktion bezieht. Auf diese Weise haben sich die vom Bildungsministerium eingeführten Änderungen darauf reduziert, dass die Lehrkräfte unter dem Konzept des Holismus planen und in den vier Dimensionen evaluieren. Diese neuen Regelungen haben sich für viele Lehrpersonen als belanglose Trivialität entpuppt, die zusätzlich Zeit in Anspruch nimmt, jedoch keinen strukturellen Bildungswandel bewirkt. So wird diese Umgestaltung von vielen lediglich als romantische Vision der Dekolonisierung und des Gemeinschaftlichen betrachtet (vgl. Patzi Paco, 2013, S. 83-84).

Diese Lehrerin sieht zwar die positiven Seiten des neuen Bildungsgesetzes, ist jedoch der Meinung, dass es an der Umsetzung scheitern wird.

*“Lamentablemente, como las antiguas reformas va a quedar en nada. Ahorita es la emoción del momento de aplicar la reforma, el proceso de cambio pero no tiene las herramientas necesarias y por eso está mal. Al final vamos a llegar a lo mismo. Estamos bajando y no porque la reforma sea mala porque, he visto muchas cosas que me han gustado. Incluso lo que he visto es que se ha entendido mi forma de pensar sobre la educación porque desde que empecé yo tenía diferencias con mis colegas. Pero ahora ya no”* (Interview: L3, w, 14 J. tätig).

Die neue Konzeption der Einführung der einheimischen Sprache im Schulsystem ist für Bolivien zweifelslos ein Durchbruch, wenn man bedenkt, dass in den letzten Jahrhunderten versucht wurde, die indigenen Sprachen zu eliminieren und die indigene Bevölkerung zu hispanisieren. Eine der größten Herausforderungen ist allerdings die Umsetzung. Viele LehrerInnen, vor allem aus den städtischen Gegenden, sind keiner der indigenen Sprachen mächtig, was abgesehen von fehlenden Materialien und Lehrmethoden, den zweisprachigen Unterricht von vornherein unmöglich macht (vgl. Patzi Paco, 2013, S. 66-67). Die einzige

Chance, dieses neue Bildungsgesetz erfolgreich umzusetzen, ist eine komplette Neuregelung der LehrerInnenausbildung sowie ein umfangreicheres Angebot an Fortbildungen für die bereits im Dienst stehenden Lehrpersonen. Auf längere Sicht können die indigenen Sprachen nur am Leben gehalten werden, indem die SprecherInnenzahl erhöht wird und sich die Sprachen wieder verbreiten.

## **8. Conclusio**

Am 20. Dezember 2010 wurde das *ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez* erlassen. Das neue Gesetz sieht eine Neuerung des bolivianischen Bildungssystems vor, basierend auf einem sozialen, gemeinschaftlichen und produktiven Modell, das in Übereinstimmung mit der neuen politischen Konstitution des Plurinationalen Staates Bolivien steht. 2011 wurde an dessen Einführung gearbeitet und 2012 wurde schließlich der neue Lehrplan vorgestellt (vgl. Ministerio de Educación et al., 2012 a, S. 5).

Seit der Erlassung des neues Bildungsgesetzes sind die Gegebenheiten für die Entwicklung der Intrakulturellen, Interkulturellen und Plurilingualen Erziehung sowie andere Forderungen der indigenen Bewegungen, wie beispielsweise die soziale Partizipation im Bildungssektor, die Dekolonisierung etc., so günstig wie nie zuvor. Anstatt sich diese vorteilhaften Bedingungen zu Nutze zu machen, konzentrieren sich viele der indigenen Bildungsorganisationen auf andere Themen und verlieren die wesentlichen Punkte der Bildung aus den Augen. Formale Aspekte sind zweitrangig. Um die vom Aussterben bedrohten *lenguas indígenas* am Leben zu erhalten, muss die Sprache verbreitet und die SprecherInnenzahl erhöht werden. Die neue Schulgesetzgebung ist ein Schritt in die richtige Richtung, doch was bisher erreicht wurde, ist nicht genug. Das Bildungsministerium sollte die Forderungen mit größerer politischer Entschlossenheit und Flexibilität behandeln und intensiver mit den indigenen Organisationen kooperieren, um die Bildungsreform erfolgreich in die Praxis umzusetzen (vgl. Machaca Benito, 2011, S. 119-122).

Die Einführung des neuen Schulmodelles ist zweifelslos mit großen Herausforderungen verbunden. In der Theorie ist das neue Bildungsgesetz in vieler Hinsicht vorbildlich, doch ist die Umsetzung in der Realität in einigen Bereichen komplett realitätsfern. Vor allem die

Lehrkräfte sind die Leidtragenden dieser mangelhaften Ausarbeitung. Mein Forschungsaufenthalt an der *Unidad Educativa* Elizardo Pérez ermöglichte mir einen Einblick in die praktische Umsetzung des neuen Modelles und auch in den Gemütszustand der LehrerInnen. Dabei bin ich zum Ergebnis gekommen, dass die rasche Einführung des Gesetzes beim Großteil der Lehrpersonen ein Gefühl von Unsicherheit und Überforderung gegenüber den neuen Anforderungen auslöst.

*“No vamos a poder ver cambios porque esta ley ha venido y se ha intentado a aplicar así de sopetón y eso es imposible. Se ha aplicado la ley sin que conozca a los maestros. Era lo que primero debería haberse hecho. No sé cuál ha sido la necesidad de implementar de ese modo la ley tan rápido sin la preparación de los maestros. Así que eso nos está llevando al fracaso. Hasta ahora no se puede aplicar la ley en su cabalidad por mil razones. Por primero la preparación de los maestros. Los maestros están en pelea con esta ley. No lo entienden. Si están intentando a aplicarla es porque les dicen porque les están obligando. La calidad educativa estos últimos años ha bajado demasiado. Hay un choque entre la ley y los maestros. No se han logrado a entender y aparte de eso, aunque se lograra a entenderse faltan los medios, no tenemos recursos de ningún tipo para aplicar la ley”*  
(Interview: L3, w, 14 J. tätig).

Die wesentlichen Herausforderungen, mit denen die LehrerInnen und auch das Bildungsministerium zu kämpfen haben, sind:

- Der Mangel an Unterrichtsmaterial in Quechua sowie fehlende Lehrmethoden zur Vermittlung von Quechua als Zweitsprache stellen wohl die weitaus größte Herausforderung für alle Beteiligten dar. Die Erarbeitung von Strategien, Methoden und neuen didaktischen Konzepten auf nationaler sowie regionaler Ebene ist die grundlegende Voraussetzung, um eine Intrakulturelle, Interkulturelle und Mehrsprachige Erziehung überhaupt zu ermöglichen. Fachkräfte des Bildungsministeriums, AkademikerInnen und ForscherInnen der sozialen Bildungsorganisationen müssen sich dieses Problems gemeinsam annehmen.



Materielle Ressourcen sollten unter der Beteiligung von RepräsentantInnen der verschiedenen indigenen Gemeinschaften geschaffen werden.

- Eine weitere Schwierigkeit stellen die mangelhaften Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für die LehrerInnen dar. Das Programm PROFOCOM hat seinen Zweck in vieler Hinsicht leider nicht erfüllt. Positiv zu vermerken ist das Engagement einzelner Personen und Organisationen, wie beispielsweise PROEIB Andes beziehungsweise das Programm *Quechua en Acción*. Allerdings stellt dies nur einen Tropfen auf dem heißen Stein dar. Es braucht mehr Initiative seitens des Bildungsministeriums sowie auch der LehrerInnen. Wenn diesem Faktor nicht die notwendige Wichtigkeit zukommt, können die erhofften Ergebnisse keinesfalls erreicht werden.
- Viele Lehrpersonen beherrschen die indigene Sprache überhaupt nicht oder nur teilweise. Dies stellt einen weiteren kritischen Faktor dar, der ebenfalls mit dem Ausbau des Weiterbildungsprogrammes verbunden ist. In erster Linie aber, sind es die LehrerInnen selbst, die Initiative zeigen müssen, um sich die Sprache möglichst rasch anzueignen.
- Eine andere Komplikation sind die schlechten Gehaltsbedingungen. Das niedrige LehrerInnenhonorar, insbesondere für JunglehrerInnen, hat zur Folge, dass viele sich gezwungen sehen einen Zweitjob ausführen zu müssen und damit nicht in der Lage sind, die notwendige Zeit für die Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien und anderen Vorbereitungen aufzubringen.

Dies sind die Herausforderungen, mit denen sich Lehrkräfte und Bildungsministerium in den kommenden Jahren intensiv auseinandersetzen müssen. Die Einführung der *Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe* erfordert politische Entschlossenheit, Engagement und Kreativität seitens des Staates sowie der Gesellschaft. Methodik und Strategien müssen entwickelt werden, um die Anforderungen des neuen Bildungsgesetzes umzusetzen, das Land wirtschaftlich voranzutreiben und der indigenen Bevölkerung die Gleichberechtigung, für die sie bereits seit vielen Jahrzehnten kämpfen, zukommen zu lassen.

## 9. Resumen en español<sup>1</sup>

La presencia de lenguas indígenas en las áreas rurales y en las ciudades de Latinoamérica no son nada nuevo. Pero lo que si está en un proceso de transformación, debido a los movimientos étnicos y las reformas de las últimas décadas, es su emergente visibilidad, así como la de su cultura. Sobre todo, en el ámbito educativo, el gobierno de Bolivia intenta sacar adelante el proceso de democratización.

En el presente trabajo me centro en la cuestión de hasta qué punto la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe afecta al trabajo y a la satisfacción de los maestros y las maestras. Quisiera entrar en más detalles sobre la estructura del sistema educativo boliviano, con especial atención a la educación primaria en el ámbito ciudadano. Pondré de manifiesto los desafíos a los que se enfrentan los profesores a causa del actual modelo escolar y cómo está siendo la aplicación de la nueva ley en realidad. ¿Hay suficiente lectura y materiales de enseñanza en las lenguas indígenas? ¿Qué sucede con la formación inicial y permanente de los docentes? Y, lo que es más importante, ¿qué objetivos hay detrás de la introducción de la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe? Además, quisiera abordar la cuestión de hasta qué punto las modificaciones contribuyen algo a la desaparición de los elementos discriminatorios y a la equivalencia de las culturas. Particularmente, quiero exponer con más detalle al grupo de los Quechua.

De todos los países sudamericanos Bolivia es el que cuenta con el mayor número de indígenas. Más de un tercio de la población domina por lo menos una lengua indígena, de las cuales el quechua es la más importante con relación al número de hablantes. La diversidad cultural y lingual se extiende a toda Bolivia. En total todavía existen 36 grupos étnicos que están distribuidos en diferentes regiones del país. Durante largos periodos de tiempo los indígenas han sido aniquilados por los descendientes de los españoles, los criollos. Hasta 1992 el castellano fue el único idioma oficial del país. Sólo tras la introducción de la Ley de Oficialización de Idiomas algunas lenguas indígenas fueron reconocidas como idiomas nacionales oficiales antes de dicha ley. A partir de entonces el gobierno está intentando

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der Lesbarkeit wird auf eine geschlechtsneutrale Formulierung verzichtet. Es sind jedoch immer beide Geschlechter im Sinne der Gleichbehandlung angesprochen.

descolgarse de la política hostil contra los indígenas y reconocer la diversidad cultural de Bolivia.

El número de hablantes de Quechua en Bolivia parece relativamente alto, no obstante, se registra un descenso constante a causa de la migración de los indígenas del campo a las ciudades. Es decir, muchos bolivianos jóvenes emigran a las ciudades y esto impide la transmisión del idioma de modo intergeneracional. Otro factor que contribuye a la desaparición de las lenguas indígenas es que algunos padres se niegan a transmitir su lengua materna a los hijos. Muchas veces el aprendizaje del idioma es visto como una desventaja. Muchos padres creen que sus hijos tendrán mejores oportunidades profesionales si solo aprenden el castellano. La convivencia con un idioma tan fuerte como el castellano tiene influencia directa en la supervivencia de las lenguas indígenas. El quechua está considerada una lengua anticuada, que rara vez se deja mezclar con el mundo moderno de la globalización y que por eso se encuentra en gran peligro de desaparición.

En los años noventa se comenzó una reforma educativa muy grande, cuyo objetivo fue la creación de un sistema educativo que se caracterizase por la interculturalidad y que garantizase que todos los bolivianos tuvieran acceso a la educación sin discriminación debido a la etnia o a la clase social. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) fue uno de los objetivos principales de los indígenas. En 1994 los movimientos indígenas lograron integrar este modelo educativo en la reforma mediante la ley 1565. A partir de los años ochenta la EIB experimentó un desarrollo por fases, empezando como concepto de educación, la EIB logró establecerse primero en la política pública y finalmente también en la política constitucional (cf. Machaca Benito, G. C., 2011, p. 9-10).

En 2006 Evo Morales asumió el cargo de primer presidente, siendo la primera persona de origen indígena en hacerlo. El gobierno de Morales inició otra reforma educativa, con la que quería crear un sistema educativo descolonizador que prestase más atención a los aspectos multilingües y multiculturales. Se ha observado que las condiciones de acceso para la primaria, la secundaria y la educación superior han sido mejoradas. Hasta 2009 las organizaciones indígenas lograron juntar 1500 becas sobre todo para las instituciones públicas del país. Sin embargo, la mejora de acceso a las escuelas es contradictoria a la

mejora de la calidad de las clases, aunque la nueva constitución del estado en principio es considerada progresista. En realidad, lo que falla es la aplicación del nuevo concepto de educación. La EIB, que desde hace algunos años se denomina Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe (EIIP), hasta ahora no ha logrado incorporarse con éxito al sistema escolar. Por cierto, existe un concepto elaborado, pero hasta ahora ha resultado difícil integrarlo en el área de las estrategias de enseñanza, de los métodos y de la didáctica. Muchas veces son, precisamente, las escuelas rurales las que lucharon por la EIB, que después a causa de una sobrecarga volvieron a utilizar sus conceptos antiguos (cf. Machaca Benito, G. C., 2011, p. 13).

La nueva ley educativa N° 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez fue desarrollada ya al inicio del mandato de Evo Morales y finalmente introducida en diciembre de 2010. La ley contiene una innovación del sistema educativo boliviano, basada en un modelo social, comunitario y productivo (cf. Ministerio de Educación, 2012, p. 5). El foco de todo el sistema educativo nacional está sobre la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe. El objetivo es desarrollar estrategias que garanticen la enseñanza de la primera y la segunda lengua, conforme al predominio del idioma indígena o del castellano en las comunidades. De esta manera las lenguas que están en peligro de extinción deberían estar protegidas y fomentadas con la ayuda de la política. Así mismo, la ley impone a los profesores que enseñen en tres lenguas: en castellano, en una lengua extranjera y en una lengua indígena (cf. Sichra, 2013, p. 10).

Además del plurilingüismo la intraculturalidad es un punto central en la reorganización del sistema educativo. En este contexto, Intraculturalidad significa la recuperación y el fortalecimiento de los conocimientos tradicionales. La apertura de la escuela hacia las propias experiencias y de los conocimientos antiguos de las comunidades indígenas permite una educación comunitaria, ya que la educación afecta a cada uno de los ciudadanos y todos pueden formar parte de ella. En primer lugar, la educación comunitaria trata de cambiar el sistema escolar de manera de que los contenidos alejados de la realidad desaparezcan de las clases y que la escuela sea considerada un lugar comunitario, donde se enseñan conocimientos cercanos a la realidad. La intraculturalidad está estrechamente relacionada con la educación comunitaria, ya que también fomenta la consolidación de la propia

pedagogía, la descolonización y de la interculturalidad. La intraculturalidad no se puede separar de la interculturalidad ya que no existe ninguna comunidad en Bolivia que no se encuentre en una red de relaciones interculturales. Al igual que la interculturalidad, es relacionada con la descolonización, que también representa un factor importante en el nuevo sistema escolar. Solamente en la medida en que se valore y fortalezca la cultura originaria se puede romper el esquema colonial, en el que las comunidades indígenas son consideradas culturas inferiores y primitivas en comparación al predominio de la sociedad capitalista (cf. Ministerio de Educación et al., 2012 a, p. 7-9).

El concepto de la descolonización relacionada con lo comunitario como concepto ideológico se puede enfocar desde dos perspectivas: El primer aspecto trata de mejorar todas las instituciones educativas que contribuyen algo en la obtención de la igualdad de derechos, independientemente del origen étnico. Segundo, pretenden modificar el currículo para que las generaciones futuras dispongan de una mejor concepción social del mundo. Es importante señalar que hasta ahora en todos los niveles del sistema escolar, y en cada centro de formación, la perspectiva occidental ocupa un lugar primordial. La cosmovisión de las comunidades indígenas muchas veces está marcada con cierto desprecio o bien es parte de la clase de historia y está etiquetada como un fragmento del pasado que tiene que ser adaptado al mundo moderno. Este tipo de educación ha creado un ser humano que se ha alejado completamente de su cultura originaria. Por eso en la nueva ley de educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez pretenden que se enseñe en niveles diferentes. Es decir, el orden jerárquico debe ser disuelto, posicionando la civilización occidental al mismo nivel que la cultura indígena en los aspectos institucionales, culturales y simbólicos. En el ámbito lingüístico significa que el alumno tiene que aprender castellano, un idioma indígena y una lengua extranjera. El objetivo detrás de este modelo escolar plurilingüe es, sin duda, la superación de los obstáculos de comunicación entre los blancos mestizos y los indígenas para crear una identidad nacional más fuerte (cf. Patzi Paco, 2014, p. 23-24).

La aplicación de la lengua indígena en el sistema escolar es como sigue: Ya en la educación inicial, cuya duración es de dos años, se introduce la segunda lengua de manera oral. En los primeros tres años de la educación primaria se practican las cuatro competencias lingüísticas, que son hablar, escuchar, leer y escribir. A partir del cuarto curso de primaria se aplica la

segunda lengua, sea el castellano o la lengua indígena, en los diferentes ámbitos de conocimiento del nuevo currículo. De esta manera al final de la escuela los alumnos deberían dominar los dos idiomas de forma oral y escrita (cf. Patzi Paco, 2013, p. 66-67).

El nuevo currículo consta de dos partes: el currículo base y el currículo regionalizado. El currículo base intenta relacionar los conocimientos locales con los conocimientos universales. De una manera dialógica se deben generar nuevos conocimientos que revaloricen la diversidad cultural de Bolivia y que fomenten las capacidades creativas con relación a la productividad. Además, el currículo pretende promover los valores comunitarios para llevar adelante la descolonización. Se pretende transmitir la teoría y la práctica con la ayuda de nuevos métodos para ofrecer una educación que sea cercana a la realidad (cf. Ministerio de Educación, 2012 c, p. 22).

El currículo regionalizado se ocupa de las características en el contexto lingüístico y productivo y ofrece diferentes contenidos para la primaria y la secundaria. El currículo contiene una estrategia que contribuye a la recuperación y la revalorización de las lenguas indígenas. Por consiguiente, se basa, principalmente, en propuestas de las comunidades indígenas cuyo objetivo es la recuperación de los valores ideológicos, sociales, económicos y culturales. Estas propuestas han sido elaboradas para complementar el currículo base (cf. Ministerio de Educación, 2012 c, p. 36).

En el marco del nuevo currículo también elaboraron un nuevo sistema de evaluación. El sistema es considerado un proceso permanente, integrador, sistemático y comunitario que se caracteriza por ser dialogante y reflexivo. Es parte de las experiencias de la vida comunitaria y contribuye al desarrollo de la educación holística. Se trata de un proceso sistemático mediante el cual se consigue información y datos por el análisis y la evaluación del proceso educativo para facilitar la toma de decisiones. La evaluación tiene por objetivo el fomento de la autoevaluación y de la evaluación comunitaria (cf. Ministerio de Educación, 2012 c, p. 37).

La evaluación tiene lugar en distintos momentos. Se realiza al principio del proceso teniendo en cuenta a todos los participantes, sus posiciones e intereses en relación al entorno escolar

y los ámbitos de conocimiento. El sistema de evaluación también se puede considerar permanente porque se realiza de forma cíclica en diferentes momentos (cf. Ministerio de Educación, 2012 c, p. 37-38). En sentido pedagógico se trata de la evaluación del desarrollo de las cuatro dimensiones del ser humano en las diversas fases del aprendizaje. Las dimensiones son capacidades de los alumnos que se desarrollan en el Ser, Saber, Hacer y Decidir.

- Ser: En el Ser se recuperan y fortalecen los principios y valores en el contexto de las diversas tradiciones culturales. El Ser no se expresa mediante contenidos, se pone de manifiesto en interacciones reflejadas, sentimientos y actitudes.
- Saber: En el Saber se desarrollan los conocimientos locales y universales de una manera dialógica. Se expresa mediante contenidos.
- Hacer: el Hacer se trata de la aplicación, a través de actividades y procesos técnico-tecnológicos.
- Decidir: El Decidir se ocupa de la voluntad, con una formación que fortalece el espíritu comunitario. Se expresa en situaciones sociales que exigen una reflexión crítica e iniciativa propia.

Otro momento de evaluación es al final. Aquí se tratan los resultados tangibles e intangibles que están formulados en el currículo. El proceso del diálogo y sus resultados también son parte de la evaluación (cf. Ministerio de Educación, 2012 c, p. 35).

En el marco de este proceso de transformación también pretenden modificar la formación de los profesores. Los nuevos enfoques políticos contienen elementos importantes, que contribuyen al cambio de las estructuras coloniales de la formación de los docentes para formar un maestro intra-intercultural y plurilingüe. Los cambios estructurales de la formación tienen por objeto el desarrollo profesional y personal de los maestros en todos los niveles. Otro objetivo es la mejora de las condiciones de trabajo. Referente a eso abordan temas como el sueldo, la salud, los materiales de enseñanza y el reconocimiento social. El ministerio de educación decidió que la formación docente tenga una duración de cinco años bajo el mismo currículo, que contenga la formación básica y la especialización, y que termine con el grado de licenciatura (cf. Ministerio de Educación, 2012 b, p. 5-10). La versión actual de la ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez N°070 parte de la idea de que la educación se desarrolle paralelamente a un proyecto social que tiene por objetivo el desarrollo de una

educación de nuevos sujetos sociales. El currículo de la nueva formación pretende formar profesores que sean capaces de cumplir los requisitos del nuevo modelo escolar comunitario y productivo con profesionalidad y compromiso social. Así mismo, el maestro debería tener las siguientes características: descolonizador, intra- y intercultural, plurilingüe, comunitario, productivo e investigador. Para formar profesores que dispongan de estas características son fundamentales algunos cambios necesarios. Las actuales aspiraciones políticas y el nuevo currículo deberían hacer posible una formación docente de esta índole. El currículo de la nueva formación está considerado como holístico, integrador, sistemático y dinámico y está adaptado a las exigencias de una educación inter-intracultural, plurilingüe y descolonizadora (cf. Gómez-Lizarro, 2012, p. 35-37).

Estos cambios monumentales en el sistema educativo, por supuesto, no suceden sin problemas. Principalmente los profesores son los que sufren las consecuencias de la súbita reorganización.

En el marco de una estadía de investigación fui a la unidad educativa Elizardo Pérez en Cochabamba para entrevistar a los maestros de primaria. El resultado es obvio. La aplicación rápida de la nueva ley contribuye a crear sentimientos de inseguridad y sobrecarga en los profesores. Los desafíos clave a los que tienen que enfrentarse son:

- La falta de materiales didácticos en lengua indígena y métodos para la enseñanza del quechua como segunda lengua parece ser el mayor reto para todos los implicados. La elaboración de estrategias, métodos y conceptos didácticos son las condiciones fundamentales para hacer posible una Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe.
- Otra dificultad es la insuficiente formación básica y continua de los docentes. El programa PROFOCOM no ha cumplido sus objetivos en muchos aspectos. Sin embargo, debe valorarse positivamente el compromiso de personas individuales y organizaciones como por ejemplo el PROEIB Andes o el programa Quechua en Acción. Pero eso solo representa una gota de agua en el océano. Se necesita más iniciativa por parte del ministerio de educación y también de los profesores. Si no se presta suficiente atención a este aspecto no se van a lograr los resultados esperados. No hay



suficiente oferta de formación continua para los maestros que ya están en servicio. Asimismo, el gobierno tiene que ofrecer una formación adecuada que prepare a los nuevos docentes a los desafíos del actual sistema escolar.

- Además, muchos maestros no dominan la lengua indígena en absoluto o solamente en parte. La falta de conocimientos lingüísticos es otro aspecto crítico que también está relacionado con el tema de la formación continua. Pero en primer lugar, son los propios profesores los que tienen que tomar la iniciativa de aprender el idioma rápidamente.
- Otro problema son las terribles condiciones salariales. Los sueldos bajos, que afectan ante todo a los nuevos profesores, tienen como consecuencia que muchos se ven en la obligación de tener un segundo empleo y con ello no son capaces de dedicar tiempo suficiente para la elaboración de materiales y otros preparativos.

Estos son los retos a los que los profesores y el ministerio de educación tienen que enfrentarse en los años venideros. La introducción de la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe requiere una firme determinación política, compromiso y creatividad por parte del estado y de la sociedad. Hay que desarrollar métodos y estrategias que sean capaces de responder a las exigencias de la nueva ley de educación, para llevar adelante con éxito el desarrollo económico del país y para garantizar la igualdad de derechos de la población indígena.

Dentro de mi periodo de investigación también tuve la oportunidad de conocer al lingüista Dr. Pedro Plaza Martínez. Plaza desarrolló un programa que se llama “Quechua en Acción”, que ya se está aplicando en varias escuelas. En el marco del proyecto desarrollaron un tipo de instrucción para las clases de quechua que ofrece textos, juegos y otros materiales. El objetivo de Quechua en Acción es ofrecer una metodología y textos que se puedan utilizar para la enseñanza del quechua como segunda lengua. Se considera que el aprendizaje de la lengua exige un uso real de la misma. A través de juegos intentan crear situaciones reales, en las que se comuniquen en la lengua indígena. En primer lugar, los alumnos deben aprender el idioma escuchando y haciendo. Es decir, este método de enseñanza se centra en el ámbito audiovisual y cenestésico. De esta manera los alumnos deben interiorizar la estructura de la lengua. Dado que los niños están expuestos directamente al idioma con la mayor frecuencia

posible, con el tiempo, deben ser capaces de entender y construir la estructura gramatical independientemente. Teniendo en cuenta los distintos tipos de estudiantes también se ofrecen materiales escritos (cf. Plaza Martínez, 2014, p. 1-4).

Además de la iniciativa individual de personas como Dr. Pedro Plaza Martínez, en 2011, el ministerio de educación introdujo el Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio (PROFOCOM). La inscripción para el programa se realiza sobre una base voluntaria. Hay dos modalidades: Los profesores que aún no han obtenido el título de licenciatura pueden conseguirlo a través de PROFOCOM y los que ya tienen ese título pueden hacer la maestría. El objetivo detrás de este programa es fomentar, en mayor medida, las capacidades y el compromiso social de los maestros que ya están en servicio a través una formación adicional cuyo enfoque está en el Sistema de Educación Plurilingüe. Pretenden enseñar a los docentes nuevos métodos de enseñanza, conceptos didácticos importantes y la aplicación de la tecnología moderna (cf. Ministerio de Educación et al., 2012 b, p. 10). Al principio, esta oferta parecía muy atractiva. Primero, porque se podía conseguir un título sin cargo alguno. Segundo, el título de maestro goza de un gran prestigio y supone una ventaja para la solicitud de empleo para puestos más altos en el sistema educativo, aunque no tiene ningún efecto en la cuantía del salario. Todo esto tuvo como consecuencia que la mayoría de los profesores se inscribieran para los cursos de PROFOCOM (cf. Patzi Paco, 2014, p. 109).

Por desgracia, a causa de una insuficiente elaboración, el programa no ha dado los resultados esperados. Según el antiguo Ministro de Educación Félix Patzi Paco en los cursos se presenta una imagen distorsionada de la cultura indígena y sus símbolos. En la mayoría de los casos se trata de las propias ideas y especulaciones sobre el modo de vivir de la población indígena que no muestran ningunos vínculos lógicos. Persiguen una ideología de una realidad no existente. Se trata de un concepto que nunca existió y que tampoco funcionará en una realidad futura. La actitud que se destaca en PROFOCOM es la convivencia en armonía del indígena con la madre tierra y el cosmos. La adoración de la naturaleza lejos de cualquier tipo de materialismo; así interpretan el modo de vivir de las comunidades indígenas. Lo que no tienen en cuenta es que los indígenas viven de tal manera porque el trabajo y la producción están organizados de forma comunitaria. Esta forma de organización impide la

explotación y la dominación del prójimo y de la naturaleza, pero la razón por la cual no hay explotación no está en la adoración de la madre tierra. Por lo tanto, una pedagogía en la que el ser humano y la naturaleza son solo uno es puro simbolismo y poética. Con ello no se produce ningún cambio en las condiciones discriminatorias. Otro problema fue que los docentes del programa no fueron capaces de dar ejemplos concretos acerca de la evaluación de ciertos contenidos, lo que generó un sentimiento de frustración en muchos de los participantes. Además, la aplicación concreta de los materiales o bien la introducción de las preparaciones de las clases por los facilitadores del programa generó un clima de notable desilusión en los maestros. Una y otra vez se encontraron incoherencias en las preparaciones y sus contenidos. Por esas razones el PROFOCOM está considerado un fracaso (cf. Patzi Paco, 2014, p. 110-120).

Desde la introducción de la nueva ley de educación las circunstancias para el desarrollo de la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe, así como otras demandas por los movimientos indígenas, nunca han sido tan favorables como ahora. En vez de aprovechar estas condiciones ventajosas muchas organizaciones indígenas se concentran en otros temas y pierden de vista los puntos esenciales de la educación. Los aspectos formales son secundarios. Para permitir la supervivencia de las lenguas en peligro de extinción hay que difundir el idioma y aumentar el número de hablantes. La nueva ley es un paso adelante en la dirección correcta, pero lo que se ha conseguido hasta ahora no es suficiente. El ministerio de educación debería tratar las demandas con más determinación política y flexibilidad y cooperar más con las organizaciones indígenas, para poner en práctica, con éxito, la reforma educativa (cf. Machaca Benito, 2011, p. 119-122).

Sin embargo, la aplicación del nuevo modelo escolar representa grandes desafíos para todos los afectados. En teoría la nueva ley de educación puede servir de modelo en muchos aspectos, pero la aplicación no está basada en la realidad en algunos ámbitos. Sobre todo, son los profesores los que sufren de esta insuficiente elaboración.

## 10. Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe in Bolivien und mit der Frage, welche Herausforderungen die Umsetzung der neuen Schulgesetzgebung für alle beteiligten AkteurInnen, insbesondere für die Lehrkräfte, mit sich bringt. Im ersten Teil werden die spanische Kolonialisierung Boliviens sowie die aktuelle Sprachensituation erläutert. Des Weiteren wird darauf eingegangen, inwiefern die Neuerungen tatsächlich einen Beitrag zur Abschaffung der diskriminierenden Elemente aus dem Bildungssystem und dem Erreichen von Gleichwertigkeit der indigenen Bevölkerung und den weißen mestizos beitragen. Insbesondere wird die indigene Gruppe der Quechua näher beleuchtet. Im zweiten Teil wird auf die Struktur des bolivianischen Bildungssystems Bezug genommen, wobei die Auswirkungen des neuen Bildungsgesetzes anhand eines Fallbeispiels veranschaulicht werden. Die Einführung des neuen Schulmodells erfordert große politische Entschlossenheit und Engagement seitens des Staates und der Gesellschaft. Die derzeitige Situation ist gekennzeichnet durch fehlende Unterrichtsmaterialien und Methoden, schlechte Gehaltsbedingungen sowie mangelnde Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten. Dies löst bei vielen Lehrpersonen ein Gefühl der Überforderung aus, was wiederum eine erfolgreiche Durchführung der Reform verhindert.

The present paper deals with the Intracultural, Intercultural and Plurilingual Education in Bolivia. It examines the question of what challenges emanate from the implementation of the new educational legislation for all involved parties with particular regard to the teachers. The first part describes the Spanish colonization in Bolivia as well as the current language situation. Furthermore, the paper discusses to which extent the innovations really will make a substantial contribution to the abolition of discriminatory elements in the educational system and the achievement of equality of the indigenous population and the white *mestizos*. Special focus is placed on the indigenous group of the Quechua. In the second part reference is made to the structure of the Bolivian education system, whereby the effects of the new legislation are clarified with a case example. The introduction of the new school model requires political courage and great determination on the part of the state and society. The current situation is characterized by a lack of teaching material and methods,

bad salary conditions and insufficient training opportunities. All this leads to excessive demand of teachers, which in turn prevents a successful implementation of the reform.

## 11. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ethnische Zugehörigkeit der Bevölkerung von 15 Jahren und älter – Volkszählung 2001 (Sichra, 2013, S. 2).....	9
Abbildung 2: Indigene Gruppen und deren Sprachen, Zensus 2001 (Sichra, 2013, S. 5) .....	11
Abbildung 3: Verteilung der indigenen Sprachen in Bolivien (Machaca Benito, 2011, S.11) ..	14
Abbildung 4: Bildungsreformen in Bolivien (UIIP, 2011, S. 68).....	17
Abbildung 5: Lehrplan educación primaria comunitaria vocacional (Patzí Paco, 2013, S. 70)	41
Abbildung 6: Curriculares Schema der Nation Quechua (Currículo Regionalizado de la Nación Quechua, S. 34) .....	42
Abbildung 7: Curriculares Schema Volksschule 1 (Currículo Regionalizado de la Nación Quechua, S. 47) .....	44
Abbildung 8: Curriculares Schema Volksschule 2 (Currículo Regionalizado de la Nación Quechua, S. 51) .....	45
Abbildung 9: Lehrplan der LehrerInnenausbildung (Ministerio de Educación, 2012 b, S. 38)	56
Abbildung 10: Allgemeine Ausbildung und Spezialisierung (Ministerio de Educación, 2012 b, S. 39).....	57

## 12. Literaturverzeichnis

Adelaar, W. F. H. / Muysken, P. C. (2004). *The Languages of the Andes*. New York: Cambridge University Press.

Atteslander, P. (1984). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: de Gruyter.

Berschin, H. / Fernández Sevilla, J. / Felixberger, J. (2012). *Die spanische Sprache: Verbreitung, Geschichte, Struktur*. Hildesheim: Olms.

Cajías, M. (2012). Continuidades y rupturas: El proceso histórico de la formación docente rural y urbana en Bolivia. In: Ministerio de Educación / Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional / DANIDA / Fundación PIEB (Hg.): *Formación docente: Sistematización de la mesa temática* (S. 17-29). La Paz.

CENAQ (2012): Currículo Regionalizado de la Nación Quechua.

URL: <https://drive.google.com/file/d/0B0BsB-GoDvRJVmVtZkMtTDFleTg/view?pref=2&pli=1>, Stand: 16.1.2016).

Delany-Barmann, G. (2010). Teacher Education Reform and Subaltern Voices: From Política to Práctica in Bolivia. *Journal of Language, Identity, and Education*, 9, 180–202.

Ghahramani, M. (1996). *Die Entwicklung eines zweisprachigen interkulturellen Schulsystems in Bolivien unter besonderer Berücksichtigung der Guaraní*. Wien: Praesens.

Gómez Lizarro, A. (2012). Consideraciones centrales en la formación de maestras y maestros en el proceso de transformación educativa. In: Ministerio de Educación / Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional / DANIDA / Fundación PIEB (Hg.): *Formación docente: Sistematización de la mesa temática* (S. 29-44). La Paz.

Lipski, J. M. (1996). *El español de América*. Cátedra: Madrid.

Machaca Benito, G. C. (2011). De la EIB hacia la EIP. Logros, dificultades y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia en el marco del Estado Plurinacional. In: Machaca Benito, G. C. (Hg.): *Desafíos de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe en Bolivia en el marco del estado plurinacional* (S. 9-40). Cochabamba: FUNPROEIB Andes.

Machaca Benito, G. C. (2011). Desafíos de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe en Bolivia en el marco del estado plurinacional. Cochabamba: FUNPROEIB Andes.

Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.

Ministerio de Educación / Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional / DANIDA / Fundación PIEB (2012 a). Educación intracultural: Sistematización de la mesa temática. La Paz.

Ministerio de Educación / Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional / DANIDA / Fundación PIEB (2012 b). Formación docente: Sistematización de la mesa temática. La Paz.

Ministerio de Educación (2012 c). Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional. La Paz.

Morales, W. (2010). *A Brief History of Bolivia – Second Edition*. New York: Lexington Associates.

Patzi Paco, F. (2013). Dos concepciones contrapuestas de la ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez. *Ciencia y Cultura*, 30, 57-85.

Patzi Paco, F. (2014). Miseria de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez en su Fase de Implementación: Análisis comparativo entre la versión original y la Ley 070 promulgada). La Paz: Vicuña.

Plaza Martínez, P. (2014). El quechua en acción: Una experiencia de la enseñanza del quechua como segunda lengua en las UEs Gutiérrez Mariscal y Jesús Lara. Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón.



Seeler, W. (2001). Peru und Bolivien: Indianerkulturen, Inka-Ruinen und barocke Kolonialpracht der Andenstaaten. Köln: DuMont.

Sichra, I. et al. (2005). Educación intercultural para todos. ¿por dónde empezamos?: Avances en Bolivia, Ecuador y Perú. Cochabamba: FUNPROEIB Andes.

Sichra, I. (2013). Estado plurinacional - sociedad plurilingüe: ¿solamente una ecuación simbólica?. Páginas y Signos, 9, 70-118.

Sichra, I. (2014): Prácticas de autonomía y control cultural frente a la educación intercultural bilingüe. Vorgetragen in: Foro Latinoamericano de Educación Intercultural, Migración y Vida Escolar (28.-29.11.2014). Puebla, Mexico.

Sichra, I. (2015). Afirmación cultural y políticas lingüísticas. Vorgetragen in: Foro Internacional sobre Políticas Lingüística y Diversidad Cultural (24.-25.3.2015). Cusco, Peru.

Steckbauer, S. (2000). Perú: ¿educación bilingüe en un país plurilingüe?. Frankfurt/Main: Vervuert.

UPIIP (2011). La educación intracultural, intercultural y plurilingüe en el sistema educativo plurinacional. In: Machaca Benito, G. C. (Hg.): *Desafíos de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe en Bolivia en el marco del estado plurinacional* (S. 67-80). Cochabamba: FUNPROEIB Andes.

Von Gleich, J. (2009). Die neue Ausbildung zum interkulturellen bilingualen Lehrer in Bolivien. In: Cichon, P. / Cichon, L. (Hg.): *Didaktik für eine gelebte Mehrsprachigkeit* (S. 9-40). Wien: Praesens.

## 13. Interviews

### 13.1 Lehrer der UE Elizardo Pérez, 7.9.2015 (L1)

Anfang wurde nicht aufgenommen.

B: La ley viene de la noche a la mañana. Se dice “esto se hace”. Los maestros también estamos así en calzoncillos. Primero se tenía que socializar. Yo comparto con eso – socializar a los maestros porque nosotros somos los directos encargados para llevar a cabo. Y por eso los cambios, por ejemplo, de educación fracasan. Anteriormente ha fracasado. .. El otro que salió fracasó . con los modulos que han venido. ¿Qué te parece a vos, por ejemplo, aquí en Bolivia? Hablamos por ejemplo de que se independiza algo o como .. como se dice . la descolonización. Yo no veo descolonización. Más nos están colonializando, imponiendo. ¿Eso es descolonización? Yo he provocado unos licenciados, he discutido, me he salido del PROFOCOM. Me voy a ir a mi casa ya me ha aburrido. Me voy a jubilar.

A: Sí, entiendo. ¿Y cómo le parece la codificación del quechua? ¿Piensa que es .?

B: Yo creo que eso es muy importante. En nuestro país tenemos muchos problemas. En las instituciones más que todo. Hay gente que no está preparada para oír a los que quieren algo. No entienden que dicen. Es como que tú en tu país les dices “No entiendo inglés.” ¿De dónde es vos?

A: De Austria. Hablamos alemán.

B: Alemán, no ve?

A: Sí.

B: Y, sí tú le dijeras .. en inglés te hablan y tú dices “No entiendo.” Tú hablas inglés también porque en Europa es una ley que todos tienen que hablarlo.

A: Sí.

B: Yo estaba en Suecia, estaba en Londres por todos lados. He ido con la música.

A: ¡Ah, qué interesante!

B: Soy folclorista. He ido a todo Europa para dar una vuelta, conocer.

A: Interesante. .. Vale, primero, voy a preguntarle acerca de la situación del quechua en general. ¿Se usan mucho las lenguas indígenas en la administración y en los medios de comunicación, por ejemplo, en los periódicos, en la televisión? Se escucha el quechua por ejemplo en la radio .. o más el castellano?

B: Yo creo que se debería combinar. Es un país prolingüe. Entonces, tenemos que captar desde ese punto de vista. ¿A dónde estamos yendo? A plurinacional. Tenemos que, si queremos o no queremos, absolver todas las lenguas, los dialectos, por ejemplo, como quechua, aymara y tantas otras lenguas.

A: ¿Hay tantas lenguas, no?

B: Tantas lenguas. En el oriente aún más todavía. Entonces es importante.

A: Claro ¿Y .. hay una diferencia en las zonas urbanas y rurales referente al quechua?

B: Sí. El quechua por ejemplo difiere mucho de Cochabamba a Potosí. Como de Potosí a Sucre. Allí hablan con i. Entonces, hay acentos, como por ejemplo en Santa Cruz. Por ejemplo allí hablan solamente español pero tienen un acento “de allí no más”, “pues”. Entonces, hay esa diferencia. En Cochabamba nosotros decimos: “¿Imaynaya kachanki? Valejia.” (etwa so). En Potosí dicen “vallejia”. Hay estas diferencias.

A: Sí, hay diferencias. ¿Y . qué piensas, qué cambios ha aportado la educación plurilingüe hasta ahora?

B: Los cambios no se ven porque todavía no se está dando con toda énfasis .. simplemente vienen imposiciones. Vienen imposiciones sin estar bien planificadas. Se tenía que planificar. Y esto, por ejemplo, que los actores, los maestros, se debían consensuar para hacerlo de mejor manera. Así sí podemos tener logros. Ahora estamos picoteando, como decir, de aquí voy a comer un poco de chullo y de aquí papaguajco (etwa so), de aquí un pecto. Entonces no estamos yendo con la seriedad necesaria.

A: Mhm, sí. ¿Y piensa qué ha cambiado la posición social de la población indígena?

B: Sí. Se ha visto un cambio tremendo porque yo creo que en punto de vista le veo allí dos aspectos importantes. Uno, hay personas que han cambiado positivamente con un pensamiento sano y otros .. han confundido el abuso. Porque el gobierno es indígena ellos son más alterados, no respetan a nadie, pueden sacar a patatas si es, por ejemplo uno que tiene aquí en la ciudad terreno de allí le sacan porque no da una reunión (etwa so). Eso es injusticia. Las cosas no se tienen que utilizar así. Hay que utilizarlas si ha habido cambios pero de esa manera. El gobierno tiene que plantear. Y a ver .. si decimos que no haiga discriminación .. para mí sigue habiendo discriminación desde el gobierno. Ellos son los que implantan discriminación. Pero aún más se ve eso, la discriminación.

A: Mhm.

B: ¿Qué pasa en el campo? Si voy al campo no me conocen, me discriminan, no me dan patatas sin preguntarme quién soy yo. Hay este tipo de abuso. Y hay gente todavía, tan educada, tan pura como era antes con muchos valores.

A: Sí sí. ¿Y por qué enseñan el quechua en la escuelas a los niños? ¿Cuál es el objetivo detrás?

B: Bueno, del gobierno viene que todos deben hablar quechua. Es importante. En las universidades también. Porque no es profesionales, si o si van a salir a diferentes lugares y tienen que estar preparados para absorber todas las necesidades de la población. Porque si no hay .. entonces vamo a necesitar un empleado más que le va a ayudar a entender.

A: Sí, a traducir.

B: Entonces en vez de utilizar eso. Entonces cuando uno está preperado se defende en cualquiera de las lenguas. Y estas lenguas tienen que ir de acuerdo al lugar. Por ejemplo, los quechuas vamos a donde los quechuas, los aymara a donde los ayamaras. Qué lindo sería aprender todos los dialectos y las lenguas. ¡Qué hermoso! Teníamos muchos cursos para eso.

A: Sería interesante, sí.

B: Porque todos tenemos la oportunidad de viajar, a conocer a nuestro país y compartir con ellos en su misma lengua.

A: Sí, sería muy interesante. ¿Y se ofrece se ofrece educación y formación profesional referente a la EIB plurilingüe a los profesores?

B: ¿La diferencia del quechua?

A: Sí, pero hay una formación profesional? ¿Apoyan a los profesores con algunos cursos adicionales?

B: Para el quechua no. Simplemente como ahora tú ves aquí hay practicantes. Y hay algunos profesores aquí todavía que no hablan el quechua bien. Y aquí hablamos algunos y como hace rato decía hablamos el quechua pero tenemos dificultades en la escritura y la lectura. No es fácil. Entonces para eso sí debía haber un apoyo anticipado y no darnos una sorpresa como nos dan así. Usted ve, esas cosas en un país lleva a un fracaso. Entonces es falta de organización. No es cuestión de dar impciones sino es analizar, organizar, planificar. De esta manera sí vamos a llevar adelante al país pero así con sorpresas. Como decir hago una fiesta invito a uno y me llegan diez y yo me sorprendo. Y no tenemos este tipo de apoyo nosotros en quechua.

A: Claro, mhm.

B: Lo que nosotros hemos aprendido de quechua es gracias a mi tierra donde he nacido y a mis pápas. A un principio te cuento esto como una gran anécdota que sí es verdad. Nos prohibían los pápas hablar el quechua porque antes hablaba el quechua solo el campesino. “Y ustedes no son campesinos. ¿Cómo va a hablar quechua?” y nos daban palos. Pero se ha visto las necesidades. Mi mismo padre ha visto la necesidad. Cuando salía al campo no me entendían “¿Por qué me han mandado ese gringo?, decían a mi pápa, “no entiende nada”. Entonces de esa manera mi padre se dió cuenta. Entonces hemos ido ya puliendo más el quechua. Y me gustó ser profesor rural. He trabajado en lugares muy alejados donde estaba en contacto con los campesinos que no hemos revado (etwas so) la maravilla gracias al dominio de mi quechua. Nosotros no hablamos un quechua puro pero decimos vamos a defendernos. (lacht)

A: Sí, muy bien. ¿Y hay suficiente material de lectura para las clases de quechua?

B: No tenemos nada. De material ninguna índole. Como le digo no estoy criticando al gobierno pero si le llega tiene que llegar. Porque si imponen que se debe enseñar en quechua entonces el apoyo didáctico, el apoyo de material. ¿Qué tipo nos han dado? Nos han dado algunos cursos nunca, jamás.

A: ¿Nada, no?

B: No tenemos un libro de quechua aquí en la dirección. Tenemos una biblioteca que estaba relacionada con algun regalo de libros que son antiguos que tienen nada que ver con la actualización.

A: ¿Entonces el gobierno quiere que los profesores mismos hagan los materiales?

B: Quieren que hablen en quechua y hagan milagros. ¿La palabra es correcta, no?

A: (lacht) Sí, un milagro, sí.

B: Qué hagan los maestros milagros como siempre estaban acostumbrarse a hacer. Porque antiguamente los maestros erámos médicos, erámos curas, atendíamos partos en el campo. No había nada. Y ahora todos esos valores se han ido enterando. En vez de recuperar con un gobierno que es quechua o aymara tenemos que defender un gobierno que ha salido . como te digo .. de las clases sociales. Otra vez se han cerrado en allí en este círculo de lo que era antes para mi. No me gusta que haga una cosa sin darme un material. Es decirle “Vaya a trabajar.” y no me dan una herramienta de trabajo. ¿Con qué trabajo? Y yo tengo que comprar. Entonces eso hacen los maestros. Con el salario mínimo tenemos que comprar

libros, investigar nosotros. Aparte, nuestro trabajo con los niños en las otras asignaturas. Y es un gasto que nos carga a nosotros con el mísero sueldo que nos pagan.

A: Es increíble. ¿Entonces qué piensas cuáles son los desafíos más grandes para los profesores?

B: Como le digo, el desafío más grande para los maestros es documentarse. Nosotros mismos tenemos que documentar, buscar en lugares para poder traer material y dar las clases. Aquí los maestros somos creativos. Por ejemplo aquí, verdaderamente hacemos todo lo que podemos gracias a nuestro esfuerzo, a nuestra habilidad, a nuestras técnicas de enseñanza, investigaciones, todo aquello. Ese es el gran desafío.

A: Sí.

B: Qué lindo sería que tengamos un apoyo y nos faciliten a nosotros. Entonces de esta manera puede mejorar la educación mucho más rápido. No es bueno solo hablar del sueldo sino primero es material. ¿Con qué va a trabajar uno? O dar algunos cursos de actualización. ¿O qué planteaba el gobierno antes de que lance un decreto que diga pues primero, vamos a actualizar a los maestros, vamos a enseñarles como lo van hacer. Y no así: “Aquí sale la nueva ley educativa.” .. ¿Qué te parece?

A: Es increíble. ¿Y según su opinión cómo va a desarrollarse la situación en los años venideros?

B: Según mi opinión seguimos el retroceso. Esperaría que mejore esto con dotación de material en todas las unidades educativas para facilitar a los maestros la enseñanza. ¿Qué objetivo tiene el gobierno? El llegar más allá, mejorar la educación, que mejora la situación también en el campo didáctico, material didáctico, implementar, crear más bibliotecas, que no tenemos nada de bibliotecas. Nosotros tenemos que inventar, buscar que nos regalen libros.

A: Difícil. Es muy difícil.

B: Si tiene alguna pregunta más.

A: No, entonces muchas gracias. Fue muy interesante.

B: Y realmente me molestan tantas cosas que simplemente .. que haya estas imposiciones y no se (...). Gracias por todo. ¿Estás conforme o tienes alguna pregunta más?

A: No, ya está. Fue muy interesante, muchas gracias.

### 13.2 Lehrer der UE Elizardo Pérez, 9.9.2015 (L2)

A: Entonces, empezamos. ¿Cuál es su profesión?

B: Eh .. de profesor.

A: ¿Y cuántos años trabaja ya en la escuela?

B: Acá en la escuela son 13 años, en otras escuelas que me he iniciado que fue en un area rural donde se habla el quechua durante 10 años.

A: Ah.

B: Sí. Y tres años de servicio en total. Y un tiempo dejado por razones de salud.

A: Vale. ¿Y qué tipo de formación realizó usted?

B: Bueno, he estado en una escuela primaria, acá en el colegio Don Bosco. Es un colegio católico. Después me fui a la normal. Entonces no era requisito indispensable de ser bachiller. Entonces había una posibilidad que nosotros vayamos a la normal y salgamos profesionales en cuatro años. Yo he ingresado el 67. 67, 68, 69, he egresado 70. Empecé a trabajar en 71 en un área rural, entonces no había mucha movilidad, que se llegaba con mucha dificultad caminando. El día más la noche, teníamos muchas dificultades con los niños de las áreas rurales.

A: Claro, entiendo. ¿Y cuál es su lengua materna? ¿El quechua o el castellano?

B: Bueno, yo hablo el quechua, más el castellano. Mi formación ha sido en el área rural donde hablábamos el quechua. Y luego ya en la normal pues eh .. y mi educación que ha sido en el colegio Don Bosco ha hecho que yo hablé los dos idiomas, sea el castellano y el quechua.

A: ¿Y con sus padres habló en quechua?

B: Mis abuelitos hablaban quechua. Mi pápa era militar y hablaba los dos, castellano más quechua. Y mi mámita era de Sucre que en estos tiempos han llegado a separarse.

A: Sí sí, entiendo. ¿Y se usan mucho las lenguas indígenas en la administración y los medios de comunicación como los periódicos, la televisión?

B: Estamos iniciando con esta nueva norma aunque no es reciente porque esto era de anterior gobiernos que no nos imponían que hablemos el quechua pero ahora es un requisito indispensable que todos podemos expresarnos, por lo menos lo indispensable, para poder atender a la gente. Porque antes los atendíamos pero ahora mucha gente, sea del gobierno departamental, gobierno municipal, educación están pasando clases de

quechua. Porque nosotros no queremos hablar en la ciudad muchos pero están exigiendo y va a ser una buena conexión entre todos nosotros.

A: Sí, muy bien. ¿Y hay diferencias referentes al uso de la lengua entre las zonas urbanas y las zonas rurales?

B: Bueno, en la zona rural exclusivamente se habla el quechua. Los alumnos de la area rural ya tienden a hablar el castellano. Ellos quieren aprender mucho más el castellano que el quechua porque siempre migran del campo a la ciudad y para conseguir trabajo, para estudiar prefieren el castellano. Pero ahora se está generalizando el quechua y el castellano.

A: Mhm, muy bien. ¿Y piensa que la codificación del quechua es necesaria? .. Porque antes era una lengua oral y no escrita, ¿no?

B: Sí. Ahora por ejemplo, nosotros, yo personalmente me expreso en quechua, pero podría escribir a mi manera. Pero ahora hay una forma de escritura que nosotros ahora estamos aprendiendo gracias a la señorita que nos visita y algunos muchachos de la universidad que nos están enseñando a nosotros. Entonces, tenemos que impartir a los niños que ellos también .. Un poco que rechazan a los chicos. No sé cuál es la razón pero rechazan un poco pero todos tenemos que aprender el quechua.

A: Claro. Pero es difícil, ¿no? porque hay muchas variantes del quechua, ¿no?

B: Del quechua sí. Más que todo en la pronunciación. Es un poco dificultoso pero tenemos que hacerlos porque es nuestra lengua materna y tenemos que aprender todos. Y si no aprendemos todos era una gran parte para poder comunicarnos entre nosotros. Más que todo en el trabajo cuando los chicos tienen profesiones como médicos, ingenieros, sea carpintero o cualquier cosa. Si viene una señora del campo y le pide un trabajo en quechua, pues, si no entiende está fregado. Por eso es que estamos ya implementando el quechua.

A: Entiendo, muy bien. ¿Y qué cambios ha aportado la educación plurlingüe hasta ahora?

B: Mhh, bueno .. No ha cambiado mucho porque la educación desde antes no nos exigía que hablemos quechua, guaraní en el oriente, el aymara en el occidente. No nos exigían mucho. Pero ahora es con mucho exigencia y seguramente que vamos a ir mejorando en cuanto a la educación y en forma de expresarnos. Hasta en el mercado hay gente que nos habla en quechua y pues tenemos que entenderle, por lo menos hacernos entender que es lo que queremos comprar.

A: ¿Y ha cambiado la posición social de la población indígena desde el nuevo sistema educativo?



B: Bueno, la gente del campo lo que antes producían muy bien en la agricultura pero ahora la gente del campo ya migrado a la ciudad han dejado los sembradíos y todo. Y tenemos muy pocos de la alimentación. Son pocos que se dedican y además, no está mecanizado. Seguimos trabajando todavía con las muelles. Con todo eso la gente ya no quiere trabajar.

A: Mhm. ¿Pero antes la población indígena fue un poco discriminada, no?

B: No mucho. Esto ha ido cambiando desde la reforma de 1953 cuando la presidencia de Victor Paz Estenssoro que a todos nos ha dado una igualdad. La gente del campo se sentía discriminado por .. no sé por qué. Porque nunca se había tratado mal o decir “Vosotros están del campo no pueden hacer.” Ellos se sentían discriminados pero para mí no había discriminación. Nosotros por ejemplo de la ciudad hemos salido al campo. Nos recibían muy bien. Y nosotros también cuando nos visitaban los recibíamos muy bien. Pero ahora hay un poco de celos, o sea un resentimiento. Si nosotros vamos al campo o piensan que .. o bueno también por las cosas que han ocurrido que somos delincuentes o algo así. Alguien que va a la ciudad es ajusticiado para sus manos linchados pero nosotros cuando vienen del campo no tenemos ningún problema. Es un poquito de miedo de nosotros ir campo para poder ir de paseo, no, es todo tranquilo.

A: Mhm. ¿Y por qué se enseña el quechua a los niños en las escuelas? ¿Cuál es el objetivo?

B: El objetivo principal es que nuestro presidente que es ahora de origen indígena ha hecho que nosotros enseñamos el quechua, más que todo en el área urbana por el hecho de que mucha gente no entiende el quechua, sea el médico, sea ingeniero, cualquier persona no entendía mucho. Pero ahora estamos informándonos más en quechua para que podamos entendernos mucho mejor entre los del campo y la ciudad que no hay ninguna diferencia para mí porque yo muchísimos años trabajé en el campo y la lengua materna es el quechua y los chicos han ido aprendiendo castellano más que el quechua. ¿Y por qué acá no van a aprender? Van a aprender igual.

A: Claro. ¿Y se ofrece educación y formación profesional referente a la educación plurilingüe?

B: Claro que sí, hay ahora muchísima facilidad que pueden entrar a institutos. Incluso hay gente del área rural que tiene la posibilidad de entrar a la universidad. Y los tres primeros mejores alumnos hacen el examen. Pero hay un poco de que los chicos no rinden por el hecho del que en el campo, no solo en el campo también en la ciudad, no tenemos mucho material. No hay mucho material para indicar a los chicos para que aprendan y eso es el problema que un poquito les frena. Ellos tienen la gran facilidad de entrar de los colegios

fiscales y de los colegios rurales, que pueden entrar a veces sin examen. Tal vez también tienen una beca en la universidad, tienen servicio gratis. Pero el problema es que si no rinden pues ..

A: ¿Pero para los profesores que ya trabajan hay cursos adicionales o algo así?

B: Para nosotros, para los profesores, esto del PROFOCOM no está dando una visión más allá de lo antes teníamos. Que educación antes era transmitir los conocimientos pero ahora con los chicos debemos hacer la revolución educativa como la llama el presidente y debemos hacerlo, ¿no? Los chicos investigan, ahora ya son más despiertos y dan una buena educación.

A: Sí, vale. ¿Y entonces no hay suficiente material de lectura en las lenguas indígenas?

B: Lo que falta acá y en todas partes en Bolivia es el material educativo o sea audiovisual y tantas materiales que nos faltan. Apenas tenemos marcadores, las tizas que no es suficiente. Por ejemplo, los cursos acá yo tenía todo el curso textuado pero los chicos del turno tarde que no quieren aceptar han roto todos mis cuadros, han roto las puertas.

A: Sí sí. ¿Pero entonces son los profesores mismos que tienen que hacer los materiales?

B: Nosotros con nuestros propios recursos que tiene muy poco la dirección. Nos proporciona la alcaldía, nos da cuadros didácticos pero eso para todas las unidades y ya en un solo tiempo necesitamos dos o tres. No nos alcanza. Nosotros tenemos que comprar y hacemos el gasto, ¿no? Y es así la profesión del maestro. En el área rural es mucho más, por lo menos acá tenemos los cuadros. En el área rural tenemos que hacer los dibujos, tenemos que hacer todo.

Sí, es mucho trabajo adicional, ¿no?

B: Sí. (lacht)

A: ¿Y según su opinión, cómo va a desarrollarse la situación en los años venideros?

B: Yo creo que vamos a ir mejorando con lo que todos tenemos la posibilidad de estudiar y de ser profesionales. Y a mí me parece muy bueno que todos tenemos que trabajar, producir porque ya la gente que no trabaja, que no produce se dedica a la delincuencia, al tráfico de drogas. Tenemos muchísimo ahora en Bolivia. Antes se hacía muy oculto pero ahora es tremendo. Ya los chicos hay que incentivarlos con el estudio y que sean profesionales. Así nunca van a sufrir de ello porque trabajo sobra.

A: Mhm ¿Y piensa qué el quechua es una ventaja desde el punto de vista profesional para los chicos para más tarde?

B: Sí, porque generalmente una mayoría de nuestra población en Bolivia es de origen campesino, es muy poco que tenemos en el área urbana y pues aprendiendo el quechua en la ciudad o en un intercambio entre el quechua y el castellano estamos entendiéndonos mucho mejor haciendo los trabajos coordinados. Va a ser muy bien.

A: Muy bien. Vale, ya está. Muchas gracias, muy amable. (lacht)

B: Señorita, muchas gracias por la entrevista. Agradiseyki sipacu (etwa so). ¿Qué le ha dicho?

A: (lacht) ¿Gracias a usted?

B: Gracias, señorita.

A: Vale. (lacht)

### **13.3 Lehrerin der UE Elizardo Pérez, 9.9.2015 (L3)**

A: ¿Usted trabaja como profesora de este colegio? ¿Cuántos años ya?

B: 14 años.

A: ¿Y antes?

B: Me he iniciado acá.

A: Ah, perfecto. ¿Y qué tipo de formación realizó usted?

B: Normaliza.

A: Muy bien. ¿Y cuál es su lengua materna, el quechua o el castellano?

B: El castellano. No he tenido la oportunidad de aprender quechua. Estoy aprendiendo con los chicos ahora.

A: Mhm. ¿Entonces sus padres no ..?

B: Mis papás hablan quechua pero el problema es que yo he nacido en el oriente. Así que quechua he escuchado pero como en la casa no se hablaba y en las escuelas tampoco. Se escuchaba eventualmente después no ..

A: No se aprende, mhm. ¿Se usan mucho las lenguas indígenas en la administración o en los medios de comunicación como en los periódicos, la radio?

B: No. Ahora están intentando. Algunos canales tienen sus programas que están en quechua. Normalmente a las seis de la mañana, como un informativo diario pero después no. En un periódico hace un tiempo empezó una crónica corta en quechua, la veo los domingos pero después no.

A: Mhm, vale. ¿Y hay diferencias referentes al uso de la lengua en las zonas urbanas y las zonas rurales?

B: Sí, hay bastante. Si usted va a un pueblo allí se habla bastante quechua, allí es donde uno puede escuchar.

A: ¿Más que el castellano?

B: El quechua es fluído. Por ejemplo, mi esposo habla quechua y si se encuentra con sus amigos hablan en quechua y yo quedo en el aire. Pero en el centro el quechua está mezclado. Es más fácil entenderlo aquí. Por ejemplo, si yo escucho quechua aquí puedo darme cuenta con facilidad porque lo mezclan con el castellano.

A: El quechañol se dice, ¿no?

B: El quechañol, exacto. En cambio, vamos a la zona rural y posible el quechua es fluído. Todavía está bien. No se puede entender.

A: ¿Y piensa que la codificación del quechua es necesaria? Porque antes solo era una lengua oral, ¿no?, y ahora es escrita.

B: Yo creo que sí. Eso era mi discusión aquí precisamente en la escuela para enseñar el quechua. ¿Cuál va a ser nuestra base de los que no conocemos el quechua. Si les vamos a enseñar a los niños ellos no van a recordar en la casa si no lo están hablando permanentemente. Incluso contra lo que dijeron yo el quechua estoy aprendiendo con mis estudiantes escribiendo. Tenemos nuestro cuaderno del quechua. Estamos con un programa de la universidad. Ellos han venido a decirnos que no, que tiene que ser todo oral. Yo creo que está fuera de la realidad. Mis niños necesitan algo para apoyarse también en la casa para recordar. Yo mismo no puedo recordar. No tiene sentido.

A: Mhm. Es más fácil de verlo también.

B: Claro, le sirve para recordar. Entonces, por eso para mí es importante la escritura. Nosotros avanzamos algo, aprendemos algunos diálogos y escribimos para poder recordar. Creo que sí es necesario.

A: Mhm, vale. ¿Y qué cambios ha aportado la educación plurilingüe hasta ahora?

B: Esto es un poquito complicado. No vamos a poder ver cambios porque esta ley ha venido y se ha intentado a aplicar así de sopetón y eso es imposible. Se ha aplicado la ley sin que conozca a los maestros. Era lo que primero debería haberse hecho. No sé cuál ha sido la necesidad de implementar de eso modo la ley tan rápido sin la preparación de los maestros. Así que eso nos está llevando al fracaso. Hasta ahora no se puede aplicar la ley en su

cabalidad por mil razones. Por primero la preparación de los maestros. Los maestros están en pelea con esta ley. No lo entienden. Si están intentando a aplicarla es porque les dicen, porque les están obligando. La calidad educativa estos últimos años ha bajado demasiado. Hay un choque entre la ley y los maestros. No se han logrado a entender y aparte de eso, aunque se lograra a entenderse faltan los medios, no tenemos recursos de ningún tipo para aplicar la ley.

A: Sí sí. ¿Y el gobierno ofrece algún apoyo, cursos adicionales o algo para los profesores?

B: No, el gobierno ha creado el PROFOCOM para la preparación de los maestros pero han hecho lo mismo porque las personas que están implementando ese programa tampoco están preparadas. Así que están haciendo en el profocom lo mismo con los maestros que los maestros están haciendo en las escuelas con los alumnos. Así, tampoco tiene sentido. Están saliendo licenciados, están graduando con (...) pero sin prestar atención al producto .. Es cumplir el programa por cumplir. Los módulos se cumplen por cumplir no importa como se están cumpliendo. .. Yo he tenido muchas discusiones durante el programa de PROFOCOM con los facilitadores en este sentido. Hacen las evaluaciones, presentan los trabajos en determinadas fechas no importa si se está repitiendo lo mismo, lo mismo de siempre. El facilitador no dice nada. Se aprobó, listo, pasó. Y si alguien se ocurre levantar la mano y observar, es pesado para el facilitador. “¡No terminemos de una vez!” Y uno termina como la chinchuza (etwa so) del programa. Para mí el PROFOCOM es un fracaso, como todo lo que está pasando con la educación aquí. Ese programa viene con imposición. En un módulo se dice una cosa y en el siguiente, en otro módulo hay una contradicción

A: Mhm. Es difícil. ¿Y piensa que ha cambiado la posición social de la población indígena de alguna manera?

B: Sí, podemos decir que sí. Yo todavía recuerdo antes la situación en que estaba la población indígena. Siempre estaban marginados. Tengo una abuelita que es terrible en ese sentido. El trato que se les daba era distinto. Ellos permitían que (...). Tenía que ir a trabajar a las casas, sus papás, sus padrinos.

Ahora ellos son más conscientes de sus derechos, de la igualdad que deben exigir, que merecen. Eso ha provocado que ellos se levanten. Antes, tengo un recuerdo, cuando íbamos al pueblo de mis abuelos íbamos en transporte público. Si era una camioneta la cabina no estaba reservada para ellos, ellos tenían que ir atrás. Si estuvimos en el micro y entrábamos nosotros ellos tenían que levantarse y ir atrás. Entonces era un trato sumamente desigual. El

cambio ahora .. ahora ha pasado todo el contrario. La parte negativa de eso es que se han olvidado en un período parecido a un revanchismo. Eso es lo que están pidiendo ahora en el área rural. Es cobrar venganza por la humillación que ellos han recibido antes. Por eso están tratando de levantarse más. Yo creo que es producto del proceso. Estamos en medio de esa revolución ahora y en algún momento va a calmar.

A: ¿Y entonces no hay suficiente material de lectura en las lenguas indígenas?

B: No, no hay nada, nada, nada. Todo tiene que conseguirse el profesor. Incluso el mayor problema es que esta nueva ley nos exige a los maestros nueva bibliografía que no existe, que no hay. Porque ha cambiado todo. No hay bibliografía. El maestro tiene que investigar, tiene que inventarse, tiene que conseguir información sobre la actualidad de su comunidad para realizar el desarrollo con los chicos.

A: Difícil y mucho trabajo adicional para los profesores.

B: Mucho trabajo adicional.

A: ¿Y qué piensas cuáles son los desafíos más grandes para los profesores? ¿Esa cosa de que no hay material?

B: Bueno, el desafío primero es ver que se hace para solucionar el problema del material pero yo creo que más que eso, el principal desafío por ahora para el maestro es tomar su vocación de servicio para poder tener esa predisposición para sobrellevar todas las dificultades que tenemos. Porque si existiera esa predisposición verdadera del maestro el maestro toda la vida se ha dedicado, está preparado para enfrentar esos problemas. En este caso se va a ver toda la parte negativa, lo negativo de la reforma. Pero no se ve lo positivo, tiene muchas cosas positivas. No tenemos los medios pero si tuviéramos esta predisposición tuviéramos la forma de llevar adelante a esta reforma de la mejor manera posible. El maestro tiene que comprender que es lo que debe conseguir. Yo creo que eso es el principal problema que tiene el maestro de tomar nuevamente su vocación. Otro problema es que es mal pagado, no recibe ningún tipo de reconocimiento. Yo creo que debe ser (...). No importa si el maestro está haciendo un buen trabajo en la escuela, todos están medidos con la misma barra. No hay un sentido de ningún tipo. Y yo creo que tiene que haber. Al final tiene que haber una forma de valorar el trabajo del maestro.

A: Entiendo, sí. ¿Y qué piensa cómo va a desarrollarse la situación en los años venideros?

B: Lamentablemente, como las antiguas reformas va a quedar en nada. Ahorita es la emoción del momento de aplicar la reforma, el proceso de cambio pero no tiene las

herramientas necesarias y por eso está mal. Al final vamos a llegar a lo mismo. Estamos bajando y no porque la reforma sea mal porque he visto muchas cosas que me han gustado incluso .. lo que he visto es que se ha entendido mi forma de pensar sobre la educación porque desde que empecé yo tenía diferencias con mis colegas. Pero ahora ya no.

A: Vale, muchas gracias por la entrevista. Fue muy interesante.

B: No hay de que. Espero que le haya servido.

A: Sí sí, mucho.

### **13.4 Lehrer der UE Elizardo Pérez, 9.9.2015 (L4)**

A: Bueno, empezamos. ¿Cuántos años trabaja como profesor ya?

B: Ya estoy llegando a los cuarenta años.

A: Muchos años ya. ¿Y qué tipo de formación realizó usted?

B: Fui a la normal.

A: Muy bien. ¿Y cuál es su lengua nativa?

B: Mi lengua nativa es el aymara. Yo soy de La Paz. Aquí en Cochabamba lo veo un poco difícil entenderme con los niños.

A: Mhm. ¿Hay mucha diferencia entre el aymara y el quechua?

B: Sí, son diferentes pero hay algunas palabras que son más o menos las mismas, pero algunas sí son diferentes. Pero actualmente ya no hablan el aymara. Voy a mi pueblo y les hablo en aymara a los niños y no te entienden. ¡Cómo las cosas han cambiado!

A: Qué pena, han perdido una lengua.

B: Sí.

A: ¿Usted piensa que la codificación del quechua es necesaria? Porque antes solo era una lengua oral y no escrita.

B: Es necesario porque ¿cómo aprender si no hay ningun texto en quechua? Algunas cosas entiendo ya más o menos. Solo con lenguaje así practicando no más no funciona.

A: Mhm. ¿Y qué cambios ha aportado la educación plurilingüe hasta ahora? ¿Ha habido cambios?

B: Lo que podíamos hacer es cambiar más. Seguimos en la misma situación. Teníamos que tener cosas nuevas, que las aulas sean una maravilla. Tal vez sería una forma para cambiar.

Pero si seguimos en esas mismas condiciones yo pienso que ni los profesores ni los alumnos van a cambiar. Tal vez por las nuevas leyes pero con la reforma educativa (...).

A: Sí sí, difícil. ¿Ofrecen cursos adicionales o algo para los profesores ahora con la nueva ley?

B: No, no hay, no hay nada. Solamente nos dan ese material de aquí.

A: ¿Y qué piensa cuáles son los desafíos más grandes para los profesores?

B: El desafío más grande sea tal vez (...). Yo creo que algún día sean grandes profesionales. Esto es mi visión. Siempre cada niño trae su parte innata. Alguno va a ser un pintor, uno un matemático.

A: ¿Y qué piensa como va a desarrollarse la situación en los años venideros?

B: Yo pienso que la situación va seguir cambiando con el gobierno que tenemos. Ya ha cambiado harto.

### **13.5 Lehrerin der UE Elizardo Pérez, 10.9.2015 (L5)**

A: Entonces .. ¿aquí está bien?

B: Vamos a otro lado. A la sombra.

A: Sí, hace calor. Entonces, cuántos años ya trabaja como profesora aquí?

B: Aquí 16 años.

A: ¿Y en total?

B: En total ya tendría 20.

A: Mhm, muy bien. ¿Y qué tipo de formación realizó usted?

B: Ahora estamos con el nuevo modelo 070, antes estuvimos con nuestra tradición. Nuestro sistema antiguo eran .. por ejemplo, los métodos eran deductivos, inductivos. Con ese modelo.

A: Vale, ¿y cuál es lengua materna? El quechua o el castellano?

B: El castellano pero mis abuelitos .. Cuando yo he nacido no he hablado, hasta ahora no llegó a conocer bien el quechua porque siempre mis padres me han hablado en castellano. Mis abuelitos pero sí saben quechua.

A: Vale, ¿y se usan mucho las lenguas indígenas en la administración y en los medios de comunicación como en los periódicos, la televisión?



B: Actualmente, sí en la televisión hay hasta noticieros, hay presentadores que hablan en las lenguas originarias. Por ejemplo, en la Paz el aymara, aquí en quechua. Sí hay noticieros aquí que son en quechua, el idioma originario.

A: ¿Pero más en castellano?

B: Más en castellano.

A: ¿Y hay diferencias referente al uso de las lenguas entre las zonas urbanas y rurales?

B: Hay diferencias. Por ejemplo, en el departamento de Sucre, en Potosí, aquí en Cochabamba es distinto el quechua. En Sucre es un poco más cerrado y aquí en Cochabamba es más picaresco, más divertido. Nos gusta escuchar a las personas cuando hablan. Parece que estuvieron todos riendo, alegres. El idioma es más bonito. Al lado de Potosí, por ejemplo, el quechua es más cerradito. Entonces, es más serio. Entonces, hay esa diferencia.

A: Vale. ¿Y también se mezcla con el castellano a veces?

B: Sí, muchas veces.

A: Muy bien. ¿Y piensa que la codificación del quechua es necesaria? Porque antes solo era una lengua oral, ¿no?

B: Es necesario, por ejemplo, para nosotros para comunicarnos. Tal vez no tanto en la ciudad porque como ve usted todos hablamos castellano. Pero cuando vienen del campo, cuando vienen de las provincias hay gente que no entiende el castellano, no habla y es necesario comunicarnos y aprender. Comunicarnos en nuestra lengua que es el quechua, el aymara, al lado de Santa Cruz, por ejemplo, es guaraní. Es necesario aprender y debe ser obligación también porque lo necesitamos.

A: Mhm. ¿Qué cambios ha aportado la educación plurlingüe hasta ahora?

B: Hasta ahora estamos viendo que estamos recuperando nuestras costumbres. Por ejemplo, yo he vivido no tan (...) a estas costumbres. Mis abuelos, mis pápas sí. Pero ahora con esta nueva ley estamos de nuevo recuperando esas costumbres, tradiciones que tenemos aquí.

A: Mhm, es importante. Muy bien, ¿y piensa que ha cambiado la posición social de la población indígena?

B: Sí, ya he visto que sí. Ha cambiado bastante. Tal vez ellos han salido de eso que estaban encerrado. Estaban aislados pero no tenían ese pensamiento de salir adelante, de estudiar. Por ejemplo, ellos mismos decían .. tal vez nunca pensaban de llegar donde están ahora. Por ejemplo, nuestro presidente es de un pueblito. Yo también soy de Oruro, él también es de

allí. Pero el pueblito es un lugar que yo conocía, es un lugar árido. Es un lugar donde hay arena. Entonces, ahora nuestro presidente es un indígena, un campesino. Entonces, sí creo que la gente ya ha salido de eso.

A: Vale, muy bien. ¿Por qué se enseña el quechua a los niños en la escuela?Cuál es el objetivo que hay detrás?

B: Ese es el objetivo de recuperar nuestra lengua.

A: Mhm. ¿Y se ofrece algunos cursos adicionales para los profesores?

B: ¿Aquí? No. Hay cursos pero que cada uno busca a ir a superarse pero hay que ir por nuestra cuenta, los gastos por nuestra cuenta. Pero así del ministerio no hay esa posibilidad. Hay maestros también que no pueden pagar eso porque a veces cuesta 200 -250 bolivianos y no quieren. Aunque al año dos o tres talleres que nos vengan a dar.

A: Vale. ¿Y hay suficiente material de lectura en las lenguas indígenas?

B: Ahora sí estoy viendo ya hasta en los puestitos en las calles hay material, su puede comprar material, hay algunos textos en quechua, lo que antes no había.

A: ¿Y también libros escolares en quechua?

B: Ahora sí, está bien pero antes no.

A: ¿Y qué piensa cuáles son los desafíos más grandes para los profesores con la nueva ley?

B: Sacar adelante a nuestros niños. Como yo ya soy maestra con años también, ya voy a estar aquí un tiempo pensando en jubilarme pero yo quisiera que sí sacar adelante a nuestros niños, que sepan valorar. Los valores que más necesitamos para que se formen bien. Tal vez no viene intachable pero que sepa defenderse en la vida. Y también que los conocimientos que ahora están viniendo con esta nueva ley les sirva. Estamos viendo, estamos tratando de sacarlos adelante. Tal vez ha visto, las escuelas no son una maravilla. No tenemos esas condiciones pero hacemos lo posible. Tenemos que sacar adelante a nuestros pequeños. Espero que así sigan y la ley nos sirve también a nosotros ayudando, proporcionandonos materiales. Por ejemplo, aquí en esta escuela no hay una computadora, no hay un portátil para cada curso donde podemos mostrar que es el internet, sacar unas cosas del mundo que nos rodea.

A: Mhm. ¿Y qué piensa cómo va a desarrollarse la situación en los años venideros?

B: Como estamos practicando esta ley que nació de un campesino que era Avelino Siñani. ... Practicamente empieza del niño, lo que él ha visto en su contexto, lo que vive. Ahorita estamos viendo una danza que están haciendo. Tratamos de enseñarlos, de guiarnos. La

profesora no puede moverse bien, ella ya es mayorcita pero mira a sus alumnos .. atienden. Entonces, yo creo que con el tiempo los niños van a ser independientes.

A: Vale, muy bien. Muchas gracias.

B: No hay de qué.

### **13.6 Adolfo Arancibia, Direktor der Volksschule Elizardo Pérez, 7.9.2015**

A: Entonces ... usted es el director de la escuela. ¿Desde hace cuántos años ya?

B: Son .. tres gestiones. Cada gestión es de tres años. Es la tercera gestión que estoy empezando. Serían siete años como director.

A: Mhm, muy bien. Y .. ahora le voy a preguntar algunas cosas acerca de la situación del quechua. ¿Se usan mucho las lenguas indígenas en la administración o en los medios de comunicación, como en los periódicos, la radio, la televisión, o más el castellano?

B: Bueno, con esto de la ley algo se está utilizando pero después es el castellano la primera lengua donde se comunica con todos, ¿no? En algunos casos, por ejemplo en la administración, cuando un padre de familia viene y que tiene como lengua materna el quechua necesariamente lo que actuo es en su idioma. Para eso sí pero después .. es poco pero ahora hay una ley .. la 269 que indica usar los derchos lingüísticos, ¿no?. Entonces, se está implementando esa ley poco a poco, ¿no?

A: Mhm.

B: Y ya ha habido, por ejemplo, los servicios públicos que sí los empleados públicos tienen que hablar el quechua o un idioma. Entonces se está implementando poco a poco.

A: Vale. ¿Y hay diferencias referente al uso de la lengua entre las zonas urbanas y rurales?

B: La ley 070 indica claramente el maestro debe respetar la lengua materna. Aquí en nuestra escuela es el castellano, entonces se respeta eso. Y en las areas rurales o desconcentradas en la mayoría de los casos la lengua materna es el quechua pero allí está de lamentar, que los padres de familia no quieren que sus hijos aprendan en el idioma originario.

A: ¿Y por qué no?

B: Bueno, ellos mayormente piensan que si van a seguir con el quechua no van aprender nada o van a seguir en la misma condición que ellos están. Y .. también hay una dificultad. Que los maestros no están preparados para enseñar en su lengua materna. Antes de asumir como director y como personero, como asesor pedagógico de la anerior ley. Yo trabajé como

técnico. Entonces justamente estuve aquí en la Cordillera como asesor. Y yo me renunía con los papás y con los profesores. Entonces, cuando tú explicas a los padres que realmente el niño hasta la edad de cinco años, cuando entra a la escuela, su estructura cognitiva está ya diseñada en quechua. Y realmente si tú les explicas todo eso entienden pero los profesores no lo hacen. Entonces es por eso la oposición de que el cambio tiene que ser paulatino al castellano. Porque al forzar estamos . bueno . ninguno de los dos va a hablar bien.

A: Claro.

B: Entonces, esos procesos faltan. Por esas dificultades siempre, bueno, donde yo trabajo había algunos cambios pero hay oposición.

A: Entiendo. ¿Y usted piensa que la codificación del quechua es necesaria? Porque antes era solo una lengua oral, ¿no?

B: Ah .. Yo creo que sí es necesario, importante porque la comunicación en si a veces uno sale a espacios rurales es quechua, no podemos negar eso. Entonces, la profesión que tengas necesariamente tú tienes que comunicarte con él. Es importante. Y por cultura, ¿no? Hay muchas palabras, o sea como el quechua no tenía su escritura.. entonces hay muchas palabras que cada autor lo quiere trabajar a su modo. Por ejemplo, como en otros países para mí el celular es celular. Yo no puede decir en quechua .. ¿Qué lo llaman?

A: No sé.

B: Al avión por ejemplo le llaman "latapesu" y . igual o sea para mí debía mantenerse.

A: Claro. Y con la codificación es más fácil que se mantenga.

B: Sí, porque creas otras y no viene el caso.

A: Claro. ¿Y qué cambios ha aportado la educación plurlingüe hasta ahora? .. ¿Hay cambios?

B: Ah . Sí, más que todo yo digo la inclusión porque antes, esto empieza con la 070 .. no no, 1575 de la reforma educativa, ya allí se trabajó el quechua o sea las primeras lenguas, las lenguas maternas. Entonces, antes de esa ley y la ley actual había una vergüenza total al quechua. O sea, era porhibido hablar el quechua. Por uno mismo se prohibía porque siempre eras considerado menos que el que habla el castellano. Pero ahora ya no se ve eso. Entonces, al menos en algunos cursos o donde voy siempre está allá el quechua. Entonces no hay problema. Yo creo que sí, en ese sitio ha cambiado.

A: Entonces, ha cambiado algo en la mente.

B: En la mentalidad, ¿no? La percepción de las personas.

A: Muy bien. ¿Y piensa que ha cambiado entonces la posición social de la población indígena? ¿Es mejor ahora desde la educación plurilingüe?

B: Ah ... Yo creo que podemos decir que sí. Porque si antes tú en un instituto, en la universidad o en las normales no veías personas de habla con lenguas originarias. Entonces, ahora puedes ver hasta su vestimenta se respeta. Entonces, sí, ha habido un cambio. Y ya son profesionales y vuelen a sus lugares de origen y ya están allí a su manera o a la propia cosmovisión del sector en parte en la enseñanza. Yo creo que sí había un cambio.

A: Mhm, sí.

B: No se percibe tan tan pero ...

A: Lentamente, sí. ¿Y cuál es la función social que cumple la introducción del nuevo sistema educativo? ¿Por qué se enseña el quechua a los niños en la escuela? ¿Cuál es el objetivo detrás?

B: El objetivo está directamente en recuperar uno, los conocimientos o los saberes ancestrales y revalorizarlos. ... Porque hasta ahora los conocimientos han sido plagiados por la cultura europea, ¿no?

A: Mhm.

B: Siempre hay varios casos que estos conocimientos lo han tomado de los pueblos originarios. Poquito lo han mejorado algo y listo y lo inscriben como su propiedad .. y cuesta muchísimo. Entonces, es lo que se quiere recuperar porque hay muchos conocimientos que todavía están en los pueblos originarios. Es el objetivo y la inclusión, más que todo, la inclusión social.

A: Muy bien. ¿Se ofrece educación y formación profesional referente a la educación plurilingüe a los profesores? ¿Cursos adicionales para apoyarles?

B: Sí, hay cursos que están planificados por el Ministerio de Educación pero lamentablemente los maestros no acceden a estos cursos. Hay cursos virtuales a distancia que tienen un costo de 50 bolivianos pero no acceden. Y si a este curso y el corto tiempo no acceden a un diploma imagínate aún peor. Imposible, ¿no?

A: Claro. ¿Y qué piensa, por qué no atienden a esos cursos?

B: Eso es falta de compromiso del maestro. Falta ese compromiso porque después uno lo que necesita siempre tiene que ir buscando .. estudiarlo, mejorarlo. No hay compromiso en los maestros. Y es la mayoría lamentablemente. Hay unos cuantos que sí lo realizan pero después la mayoría no.

A: Vale. ¿Y hay suficiente material de lectura en las lenguas indígenas? ¿Libros escolares?

B: Esto es otra .. una desventaja que realmente la misma institución no cuenta con material quechua. Aparte de unos folletos etc. no hay material escrito.

A: ¿Es un problema grande, no?

B: Sí. Por ejemplo, nosotros tenemos dos currículos: el currículo base que es general de todo el sistema boliviano y el currículo regional solamente de esta región. Por ejemplo, para la región de quechua es un otro currículo. Lo que intentamos es juntar los dos y sacar uno diversificado pero falta producir material en quechua.

A: ¿Entonces son los profesores ellos mismos que tienen que hacer todo el material?

B: Sí.

A: ¿Y qué piensa, cuáles son los desafíos más grandes para los profesores o para usted como director también?

B: Bueno, de los profesores de hecho es enseñar pero en mi caso es producir material. Y justamente estamos en el proyecto de de PROEIB Andes para eso. Este año vamos a tener un fruto, es decir, un material de apoyo para los profesores que se está trabajando aquí. Entonces, paciencia.

A: Sí. (lacht).

B: Pero esto es mi objetivo. Y que, bueno, los estudiantes también aprenden el quechua, ¿no?

A: Claro. ¿Y según su opinión, cómo va a desarrollarse la situación en los años venideros? ¿Cómo son las perspectivas de futuro?

B: Bueno, mientras no cambia el sistema creo que vamos seguir en esta situación del plurilingüismo. Y que si va a haber cambios.

A: ¿Va a mejorarse?

B: Va a mejorar. Y más que todo para la clase .. o para los habitantes de las zonas rurales realmente necesitan mucho. Hay anécdotas que le contaría pero que realmente dan pena. Mira, el primero año yo me inicié en el lugar más alejado. Tal vez has escuchado hablar de las Cacachacas y Jucumanis, estos que se matan como si nada. Es por lado de Potosí, Potosí Oruro.

A: Mhm.

B: Y trabajé en esta zona. Pero tan increíble verles como los mismos profesores los explotaban.

A: ¿En serio?

B: Sí. ¿Qué hacía? Mira, el niño tenía que caminar dos a tres horas pero además tenía que llegar cargado de leña para el profesor. Entonces mira, si el ingreso era ocho y media, a las once estaba llegando por recoger leña y todos los días. ¿Qué tiempo tiene para estudiar?

A: Casi nada.

B: No, nada. Entonces, era increíble mi primera experiencia. Y tal vez donde nació mi vocación porque yo no estudié porque me gustaba, el magisterio no me gustaba. Pero allí vi la realidad que realmente hacían eso. Los profesores salían el día viernes, una vez al mes, el lunes no había clases, martes o miércoles (...). Era increíble. Entonces, viendo todo eso .. cambiamos algunas realidades allí pero yo creo que es importante.

A: Claro. Es triste si los alumnos ni siquiera tienen la oportunidad de aprender algo.

B: Y se quedan allí.

A: Mhm. Y la última pregunta: ¿Piensa que el aprendizaje del quechua es una ventaja desde el punto de vista profesional para más tarde para los alumnos?

B: Sí .. sí . äh .. no solo estamos con el quechua. Estamos enseñando como segunda lengua el quechua y el inglés. Entonces, va a ser una ventaja aunque las estrategias no están bien bien trabajadas para realmente dar como debe ser. Yo me acuerdo en el colegio durante cuatro años pasé inglés pero a más de “buenos días”, “buenas noches” no me acuerdo. Allí se queda. Entonces, hay que buscar estrategias donde el alumno realmente puede interactuar con el quechua. Yo creo que sí sirve. Entonces, y más que todo tener en cuenta como tal .. como yo le decía en el area rural el maestro que va a enseñar el castellano va a trofiar (etwa so) ese mentecita porque ya está constituido como tal pero lamentablemente el quechua no por allí queda todo. Entonces, lindo fuera que se enseña en quechua y que pase como segunda lengua al castellano. Esa es la estrategia pero veremos que sucede. Pero sí, lo veo muy necesario.

A: Vale. Muchas gracias. Fue muy interesante.

### **13.7 Student und Lehrassistent, 8.9.2015**

A: Muy bien, entonces, ¿qué estudias?

B: Eh .. idiomas . la carrera es lingüística aplicada en enseñanza de lenguas. Y ahora estoy haciendo un diario de campo para hacer una tesis para licenciatura.

A: Ah, muy bien. ¿Y cuál es el tema de tu tesis?

B: Todavía no lo tengo definido. Seguimos haciendo el diario de campo. Entonces todo el diario de campo .. eh .. buscamos un tema lo cual sería para nuestra tesis de investigación.

A: Mhm, muy bien. ¿Y también trabajas en la primaria Elizardo Pérez?

B: No trabajo sino hago mi investigación allí. Porque han introducido el programa “El Quechua en Acción”. Sería digamos más que trabajo es hacer una investigación gratis. Lo que tú tienes es la información, recabas información.

A: Muy bien. ¿Y qué haces exactamente allí? ¿Ayudas a los profesores?

B: Con lo del programa hay tres etapas. Yo lo veo como en tres etapas. Uno es como la inclusión, en la cual tú en la primera etapa vas y das clases mientras el profesor lo observa como tú das la clase. El segundo ya sería como .. ya con el profesor. Tú le dices que te ayude ya. Y la tercera parte sería la consolidación en la cual tú inviertes tu posición de que tú eres el observante y el profesor es él que da clases. Pero eso depende. No sé si has visto que algunos profesores aún no se incluyen. Te ven a ti como el profesor de quechua y “yo me voy atrás y solo lo que hago es callar a los niños”. Entonces en si sería como un ayudante del profesor en la materia del quechua. Eso sería la palabra.

A: Mhm. ¿Y cuánto tiempo debería durar una etapa?

B: Comenzamos en marzo. Así serían dos meses digamos.

A: ¿Dos meses?

B: Sí, bueno, eso según yo, dos meses y dos meses. En si serían dos meses pero ya estamos marzo, abril, mayo, junio, julio, agosto .. seis meses sin contar las vacaciones. Supeitamente vamos a estar aquí hasta septiembre y en octubre los profesores deben ponerlo en práctica.

A: Mhm. ¿Y cuál es tu primera lengua?

B: Es quechua mi lengua materna.

A: ¿Entonces en casa hablas quechua?

B: Con mi máma. Con mis hermanos el castellano y en el pueblo si algunos me hablan en quechua yo les hablo en quechua. Si algunos me hablan en castellano hablo en castellano.

A: ¿Y de dónde vienes exactamente? ¿Cómo se llama tu pueblo?

B: Bueno, yo soy de Cochabamba del departamento de Cochabamba pero yo soy del Cono Sur. Cono Sur se lo llama a todo lo que se .. eh . es el sud de Cochabamba de la provincia Carasco y mi pueblo se llama Tcholchuncani (etwa so).

A: ¿Tcholchuncani? (lacht)



B: Sí, difícil, no?

A: (lacht) Sí, muy difícil. Y .. bueno, te voy a preguntar algunas cosas acerca de la situación del quechua ahora. ¿Se usan mucho las lenguas indígenas en la administración, en los medios de comunicación como por ejemplo en los periódicos, en la radio, en la television?

B: Eh, bueno, tal vez porque creció (...) antes el quechua era como marginal. Si tú hablas quechua eres del campo. Pero digamos desde el gobierno entró .. el presidente actual. Ha ido con las nuevas leyes se ha ido cambiando eso o está en un proceso digamos. Por ejemplo, uno ha sido con eso de eliminar la reforma educativa y ahora con la nueva ley de Avelino-Siñani y Elizardo Pérez. Y en esta parte de ser bilingüe pasa a ser trilingüe, tres idiomas. Y con esa nueva ley y aparte hay nuevas leyes en las cuales todas las entidades públicas, los funcionarios, tienen que hablar una lengua indígena dependiendo la región. Y entonces, como tú digamos tienes un presidente indígena te sientes como .. no identificado pero como ahora ya puedo hablar mi lengua porque ya tengo digamos la nueva ley. Hay entidades que si o si tienen que hablar quechua. Entonces los medios de comunicación de la televisión que lo ponen en práctica porque los que ven son tal vez de la zona donde hablan quechua. Y para eso un claro ejemplo es los informativos a las seis de la mañana son en quechua. El primero que tuvo la iniciativa fue la Televisión Boliviana que es el canal estatal. Y también en los radios informativos hay pero no tanto que se basa más en quechua. También las radios musicales que hay todo en quechua. A nivel escrito no hay en quechua. Tal vez es por la escritura que nadie sabe escribir. Pero hoy a nivel de tele o radio sí porque hablar es hablar pero no escribes. Entonces sí veo un cambio a nivel de esos que te ayudan a ..

A: Muy bien. ¿Y hay diferencias hay entre el uso de las lenguas en las zonas urbanas y las zonas rurales?

B: Sí, bueno, en mi caso por ejemplo . a ver primero, en el pueblo en el que nací se habla quechua pero es una mezcla. El quechuaño se puede decir. Una mezcla entre el quechua y el castellano. Y esto se va perdiendo a través de la .. digamos que las personas migran y entonces cuando vuelven ya no hablan bien muchas veces. Hablan una mezcla. Y ahora en la zona urbana cuando tú vienes del campo el idioma que predomina es el castellano. Entonces si tú hablas quechua se hace como una mezcla, el quechuaño. Entonces pasa lo mismo en el campo como en la ciudad. Se hace un quechuaño porque tú quieres hacerte entender, no quieres quedarte atrás.

A: Mhm.

B: A nivel de Cochabamba si tú les hablas en quechua, por ejemplo, uno del norte de Ayupaya y uno de Mische es lo mismo, te van a entender. Pero si hablas con uno de Potosí no entiendes todo. Es muy distinto lo que hablan.

A: Entiendo. Entonces hay muchas diferencias entre las zonas. ¿Y cómo te parece entonces la codificación del quechua? Si antes solo era una lengua oral, ¿no?

B: Creo que si no me equivoco el primero que hizo un diccionario o algo fue Jesús Lara. Es un escritor de Punata. Yo también tengo su diccionario. Él es el primero que hizo una colección de datos del quechua pero él utilizaba la e, él utilizaba la g – cosas que no hay. Es de los años setenta. Es un escritor digamos indigenista. Y entonces él .. eh . supongo que es él que dio la iniciativa pero después ya poco a poco se va reformatizando y haciendo eso escrito. Pero ahora .. es que no hay un estándar en el quechua para hoy. De manera oral sí tal vez pero escrito no.

A: Mhm. ¿Entonces también muchas personas hablan pero no dominan la escritura?

B: Sí, por ejemplo, mi máma habla perfectamente el quechua pero no sabe escribir. Mis hermanos también hablan bien el quechua pero no saben escribir. El quechua para mi es más oral que escrito.

A: Mhm. Muy bien. ¿Y qué cambios ha aportado la educación plurilingüe hasta ahora?

B: Sigue en un proceso. Porque entró el gobierno en 2006. Entonces cambió la reforma educativa pero creo que eso de cambiar .. es que si no me equivoco en 2013 se implementó pero había la oposición del los profesores que no querían. No solo en el sentido de varias lenguas sino que aparte que ellos suponían que no estaba bien la nueva ley o que les quitaban los horarios o se les incluyen más horarios. Y ahora en esta cuestión es un .. sigue un proceso. Porque si no me equivoco fue en 2013 que se implementó y entonces ver cambios hasta ahora no las veo mucho. Porque no sé si te diste cuenta pero los profesores mismos no implementan mucho porque si lo implementan es como una obligación por parte de ellos. Porque hay un programa que se llama PROFOCOM. Bueno, ahora los profesores son como nivel técnico, sea tres años. Y ahora con esa nueva ley todos los profesores van a ser como nivel licenciatura, cinco años. Tienen que hacer un poco de estudio. Entonces dentro de ese PROFOCOM los requisitos es hacer dar clases de quechua o saber algo de quechua. Entonces algunos profesores de allí ven la necesidad por eso algunos graban. Esto estoy haciendo para el idioma quechua. Entonces por esta cuestión quechua quechua cambios a nivel grande no hubo todavía. Por ejemplo había, no sé si lo escuchaste, hasta a mediados de

agosto todos los funcionarios públicos tienen que hablar quechua. Porque si no iban a ser despedidos. Pero no se nota.

A: Ah.

B: Sí, hablar una lengua originaria de la zona en que vives. Puede ser quechua, aymara o guaraní. Es obligado pero no se ve, no hay. También con esa nueva ley ha incluido dentro de las entidades públicas a mujeres indígenas. Se les ven en bancos, cosas que antes no se veía.

A: Mhm, muy bien. ¿Entonces piensas que la posición social de la población indígena ha cambiado con eso?

B: Sí, porque antes estaban excluidos, incluso yo me sentía excluido. Antes de este gobierno era (...) muy discriminatorio. Y con ese proceso había varias peleas cuales eran como un odio entre bolivianos .. los del campo a los de la ciudad que invadan más o menos. Mi mamá mismo me contaba que antes venía al campo, ir al banco o al hospital era .. cuando tú eras indígena cuando tú estabas en la fila de botaban atrás. Y yo en esta parte me siento un poco más tranquilo porque ahora si tú eras indígena y vas a un restaurante no pasa nada o hablar quechua .. porque hablabas antes quechua y todo se hacen así “Ay, este habla en quechua”. Antes era así ahora no. Todos aprenden. Por ejemplo, ¿no sé si conoces la maestra Rosario?

A: No.

B: Ellas a sus hijos de cinco y seis les habla en quechua. Halban el castellano pero ellas les aprende el quechua para que no se olvide. Supongo que sería eso para fortalecer el quechua.

A: Vale, entonces ha mejorado mucho la posición social. ¿Y qué piensas cuál es la función social que se cumple la introducción del nuevo sistema educativo? ¿Por qué se enseña el quechua a los niños en la escuela? ¿Cuál es el objetivo?

B: Bueno, eso debe estar en la ley, ¿no? Supongo pero para mí sería como revalorizar las culturas que se están perdiendo porque antes a mí también me enseñaron .. en colegio era inglés la lengua que tenías que aprender y cuando estabas en medio era francés. Ahora es el quechua y el inglés. Pero supongo que es para eso para revalorizar. Si quisiera hablar quechua mínimo tienes que aprender por lo menos un saludo. Bueno, pero es para revalorizar digamos.

A: Vale, muy bien. ¿Y piensas que hay suficiente material de lectura en quechua? ¿Libros escolares?

B: No, justamente es eso lo que me estaba comentando el profesor Fredi que el gobierno cambió la ley, la implementó. Es como decir “ahora tú enseñas quechua” y tú que vas a

hacer si no te dan material. Y este es el caso, que buscas materiales y al fin los niños también traen otros materiales y no sabes cuál es la palabra. Entonces es esto lo que tratamos con el Quechua en Acción. Pero según yo, el Quechua en Acción es como tú haces tus propios materiales pero si los niños traen otros materiales que son otras palabras entonces hay una confusión. Y aparte, antes en el PROEIB Andes hay textos, también juegos didácticos, en quechua pero hay que cambiar la escritura que son antiguos. Hay g, e. Pero en general, no hay un material bueno porque cada profesor en cada escuela tienen su manera de enseñar quechua.

A: Entiendo. ¿Y qué piensas cuáles son los desafíos más grandes para los profesores? ¿La falta de material?

B: Eh ... por parte de ellos sí sería la falta de material y la falta de capacitación porque no todos los profesores hablan quechua. Por ejemplo, la profesora Vasilía es profesora de quechua, religión y lenguaje si no me equivoco. Tal vez con lenguaje y quechua son materias que se unan pero religión no es nada que ver. Es la falta de capacitación más que todo para aprender o dar unos cursos. Pero esta cuestión también es por parte de los profesores. Hay una escuela de quechua, como un instituto de quechua de lenguas. Entonces, con SEDUCA hicieron que cada profesor vaya a una capacitación. Entonces ese profesor tenía que darles clases como se enseña quechua pero hacen como un curso, taller y vuelven y los profesores no lo ponen en práctica. Entonces no solo es la falta de material sino la falta de voluntad por parte de los profesores.

A: Mhm, entiendo. ¿Y cómo lo hacen si no dominan el quechua? ¿Enseñan en castellano no más?

B: Sí. En parte, el quechua está metido pero no se le da mucho importancia como se da a lenguaje, matemática, ciencias naturales que son los tres pilares de la educación. El quechua es como ya metido pero como complementario, no es fuerte. . Es como el inglés por ejemplo. El inglés que aprendes son los números, unas pequeñas conversaciones y ya, nada más. Y así es más o menos con el quechua. Está metida dentro del currículum pero no de una manera fuerte. No solo el quechua, cualquier lengua.

A: ¿Y el Quechua en Acción apoya a los profesores? ¿Les propone métodos de enseñanza y aprender con juegos?

B: El Quechua en Acción según el doctor solo es para primero, segundo y tercero. Son niños que recién están aprendiendo la lengua pero con el director queda hasta el sexto. Entonces,

la finalidad del Quechua en Acción es que no sea algo aburrido o algo tradicional. El Quechua en Acción es con juegos. A través de juegos los niños tal vez no aprenden una manera bien hasta el fin de año porque es un proceso. Palabras básicas queremos que no tengan que memorizarselas. Eso en si es el concepto de Quechua en Acción. Para el primero y el segundo no se coloca mucha escritura pero dentro de ser profesor él es que tiene el poder. Es como una instrucción a través de juegos para que no sea aburrido. Para nosotros nuestra finalidad primera es ir a darles como un apoyo y ya después al fin del año el profesor es él que da las clases con los juegos.

A: ¿Y cuándo se inició este programa?

B: En marzo. A finales de marzo. Bueno, nosotros. El programa creo que hace dos años atrás ya había varios que hicieron. Pero se va modificando con nuevos modelos que tú traes.

A: ¿Y en cuántas escuelas han introducido el Quechua en Acción?

B: Nosotros solo en esta. Y el año pasado creo que eran dos. El doctor nos mandó a seis escuelas diferentes cada uno. Entoces, primero querríamos saber como estaba el avance del quechua. Y entonces, allí había algunos profesores o bueno directores que nos decían que habían mandado a sus profesores a estos cursos de taller y nos dijeron que no lo habían hecho los profesores, que no tenían tiempo, que no habían escuchado muy bien. Y nosotros le dijimos esto del Quechua en Acción para introducir .. como hacer una pequeña práctica. Pero al final dijimos que ellos tienen que llamar para hacer unas pequeñas muestras de cómo se da las clases. Pero al final no (...). Entonces, según eso veo que no hay muchos avances en el quechua. Por ejemplo, en nuestro caso es el director él que pidió que vayamos.

A: Mhm, interesante. ¿Y qué piensas cómo va a desarrollarse la situación en los años venideros?

B: Bueno, primero hay que saber si sigue el gobierno. Si sigue el gobierno, el actual presidente, se va a implementar más y más porque según ellos la política de ellos se debe valorizar las lenguas indígenas. Bueno, para mí, si cambia el gobierno entonces, supongo que el quechua va a ser una presión para otros, tal vez monolingües que tienen que aprender a la fuerza el quechua. Eso depende del gobierno si lo fortalecen o lo quitan.

A: Vale. Y la última pregunta: ¿Piensas que el aprendizaje del quechua es una ventaja desde el punto de vista profesional para los niños más tarde?

B: Sí porque a veces .. por ejemplo el caso de los hospitales. Cuando alguien está enfermo y viene al hospital más grande de la ciudad y habla quechua y no sabe hablar castellano. ¿Entonces el doctor qué va hacer? Además, hay varias demandas de profesionales para el nivel de regiones rurales. Es el caso con veterinarios, doctores, dentistas, ingenieros que necesitan. Entonces si tú eres profesional y quieres ir a esas zonas y hablan quechua si o si tienes que aprender.

A: Claro, mhm. Muy bien, muchas gracias entonces. Fue muy interesante.

### **13.8 Dr. Pedro Plaza Martínez, 11.9.2015**

A: Bueno empezamos .. ¿Entonces, cuál es su profesión exactamente?

B: Bueno empecé como maestro .. de inglés ... he estudiado en la normal Simón Bolívar en La Paz. Pero iba más o menos por dos años y medio .. me dieron una beca para estudiar lingüística.

A: Mhm.

B: Entonces con la beca de lingüística yo me fui a los Estados Unidos a estudiar. .. Y estudié dos años en la Universidad de Indiana haciendo cursos de especialización en lingüística .. más o menos al nivel de maestría. .. ¿no?

A: Mhm.

B: Regreso pero ya la lingüística me llevo al quechua.

A: Mhm.

B: Mi papa dijo que he ido a los Estados Unidos y he vuelto quechuista.

A: (lacht)

B : Como una crítica o algo así ... como un punto así un poco extraño, ¿no?, porque .. Y normalmente nos espera que los hijos no opten por el quechua sino más bien por el inglés ... y este tipo de cosas .. pero volviendo de los Estados Unidos . eh.. ya me .. ya me dieron, como diríamos, una tarea un trabajo en el Ministerio de Educación.

A: Mhm.

B: Y en el Ministerio de Educación había un Instituto Nacional de Estudios Lingüísticos.. donde ya había hecho anteriormente estudios de lingüísticos.

A: Mhm.

B: En este instituto estaba quince años ... empezando a promover el tema de las lenguas indígenas, ¿no? Y yo tenía un compañero allí que todavía vive en La Paz. “Fuantodiosiapita” (etwa so) ...

Y “Fuantodiosiapita” era aymara. Entonces él trabajaba con la parte aymara y yo con quechua.

A: Ah.

B: Y entre los dos empezamos a promover el tema de las lenguas indígenas y un punto clave era la escritura.

A: Mhm.

B: Porque ya había muchas variantes. No había una norma. Aunque sí . en 1953 y un poco después el gobierno oficial hizo el alfabeto del Instituto Indigenista Interamericano. Quedó un alfabeto más o menos fonémico pero también por influencia del Instituto Lingüístico de Verano trataban de que se desapareciera o de que se asemeje un poco al castellano. Según ellos para permitir una transición más simple, ¿no?.

A: Sí.

B: Entonces en quechua y en aymara utilizábamos cinco vocales. Y también cosas como “ka”, “ko”, “ku” pero “ki”, “ke” como “ku”. .. Entonces ya había otra gente que escribía como le parecía .. también había tradición más antigua ... escritos eh... digamos de mayor antigüedad. En quechua por ejemplo aparece el alfabeto de Jesús Lara que hizo una ayuda. Jesús Lara es famosísimo ... todos lo compran y siguen publicando. .. Pero este diccionario tiene una escritura que no es muy sistemática porque no respecta a la postvelar final, ¿no?, como la j y la q.

A: Mhm.

B: Y todo se escribe con j. Después también introduce vocales. En resumen entonces, había muchos alfabetos y una de las grandes peleas era esta .. del alfabeto. Y empezamos digamos “Fuantodiosiapita” en base a la lingüística y como orientación de los lingüistas digamos.

A: Mhm.

B: Marta(...) de Bautista de los Estados Unidos saca su propio alfabeto usando, por ejemplo, las das comillas para la aspiración. Entonces ... incluso se llama un congreso para unificar el alfabeto en el año 68.

A: Sí.

B: Pero salió mal. Porque la Academia de la Lengua Aymara y el Instituto de Lingüística de Verano se juntaron y sacaron justamente el alfabeto del ILB. ... Y así por muchos años se debatió. .. Y en los 80 hay una reunión aquí en Cochabamba con el SENAEP, Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular, ¿no?

A: Mhm.

B: Y ellos estaban en contacto con nosotros y entonces planteamos el alfabeto. Hicimos una reunión después en La Paz y se definió el alfabeto y esto es lo que se llama el alfabeto único para quechua y para aymara. .. Y eso se proclama como alfabeto oficial . el 83 .. y a partir de allí se empieza a utilizar el alfabeto .. como diríamos .. como la norma, ¿no?

A: Mhm.

B: Otros sucesos . bueno .. fuera de los quince años que estuve allí en en Instituto de Lingüística, también estuve en la Universidad Mayor de San Andrés. Primero con quechua .. empezando enseñar quechua, después lingüística y otras cosas.

A: Sí.

B: Y allí estuvimos once años. ... Y más o menos en estos épocas, casi al final, en 90 empieza el proyecto de educación intercultural bilingüe. Y este proyecto introduce la EIB en tres regiones en quechua, aymara y guaraní. Y allí empezó un proceso de normalización porque necesitaban palabras para poner en el libro.

A: Claro.

B: Ya no se podría decir libru porque ... o también profesor dicen profesur, ¿no?

A: Mhm.

B: Y se inició un proceso como .. de .. purificación, de autocorrección, de .. tratar de hablar bien el quechua. Porque hay muchas palabras del castellano y entonces la gente critica, ¿no? Dicen que están hablando castellano, ¿no?

A: Mhm, el quechuañol se dice., ¿no?

B: Sí, el quechuañol. En la región aquí de Cochabamba y ... äh .. se ponen muchas frases, todas las palabras de instituciones, ministerios, gobernación .. todo esto está en castellano.

A: Sí.

B: Y la gente que se dedica a la política utiliza sus terminos, ¿no? Entonces casi que es difícil hablar el puro quechua. Porque además, el quechua a lo largo de todos estos años, con excepción del periodo de más o menos 95 al 2005, con la EIB que fue .. se generalizó en todo el ámbito rural. Con excepción de ese periodo la enseñanza siempre ha sido en castellano.



A: Mhm.

B: Y la gente ha pasado por la escuela en castellano. No han aprendido términos nuevos en quechua. El quechua no se utiliza para muchas actividades y entonces no crea los términos.

A: Claro.

B: Y bueno ... siguiendo con esa historia el .. la EIB después del programa de Educación Intercultural Bilingüe quería experimentar en tal. En cinco años pasa la reforma educativa, el programa de educación bilingüe. Y allí entra más el quechua a la .. a la escuela. El quechua, el aymara, el guaraní. Y se va consolidar también ese tema de la escritura.

A: Mhm.

B: Se van creando palabras. En el ministerio sacaron un texto que se llama "Arusiminie" (etwa so). "Aru" es aymara y "simi" es quechua y "nie" es guaraní. Son más o menos como unos 4000 términos técnicos que han sacado.

A: Sí.

B: Muchos de ellos son sacados de los libros antiguos .. hasta de Diego González Holguín y de Jesús Lara y otras fuentes. Muchos términos creados en el curso de ejercicio. Y esto fue hasta .. más o menos el 2005, ¿no? Pero siguiendo con mi resumida autobiografía .. en 92, 93 empecé a trabajar con el UNICEF.

A: Mhm.

B: Justamente estos temas de educación bilingüe. Y me hicieron una invitación en 93 para enseñar quechua en Liverpool. Ya me hicieron una invitación antes para San Andrews pero por problemas, o malentendidos no fui, ¿no?

A: Mhm.

B: Pero bueno a Liverpool sí. Estuve allí cuatro meses trabajando el tema del quechua. La elaboración de texto y también un programa multimedia con Rosaleen Howard. El libro se publicó hace un año, dos años en Estados Unidos y se puede obtener también este programa multimedia interactivo, ¿no?

A: Ah. Sí.

B: Y gracias a este viaje también se hizo como una conexión y me dieron digamos la posibilidad de hacer el doctorado. Entonces, allí regresé y después volví el 94,95 a Inglaterra y estuve allí como cinco años pero iendo y viniendo.

A: Sí.

B: Y a la vuelta del doctorado estuve de vacaciones como seis meses, tratando de no hacerme ver mucho.

A: (lacht)

B: Pero alguien me vio por allí. Y Luís Enrique que sabía que estaba haciendo y donde estaba . porque con el trabajó varias veces en Puno y también en el Ministerio de Educación .. Y aquí mismo en este aula hubo un reunión de lingua pax. Y allí empezamos a conversar y ya la maestría había empezado. .. Pero un poco después de eso .. como que me llaman y me pidan que venga aquí a trabajar en la maestría. Eso es más o menos a mediados de 99. Me vine aquí y desde entonces estoy aquí.

A: Vale, muy bien. ¿Y su lengua materna es?

B: Primero quechua, después a los tres, cuatro años ya empecé con el castellano. En la escuela era castellano. Todos hablaron castellano. Solo se utilizaba palabras quechuas para insultar, para decir cosas .. y . pero ya toda la enseñanza en las minas, donde estuve en el siglo 20, siempre ha sido en castellano. Solamente me acuerdo de un incidente en que la profesora me corregí algo que no entendí en ese momento .. Y eso una cuestión de acentuación. Estamos fuera de la clase, en el recreo, y regresamos atrasados, como cuatro o cinco estudiantes ..

A: Mhm.

B: Y la profesora en el primer grado no dice: “¿Y ustedes por qué están retrasados parados aquí delante del curso?” Yo digo: “Es que, señorita, es que no estábamos lavando los manos.” “Nos estábamos” nos dice. “Sí, no estábamos lavando los manos” digo yo. Y yo no entendía lo que me estaba diciendo. Sabía que algo estaba mal pero la profesora tampoco insistió mucho. Solo me dió una vez la versión correcta y la acentuación, ¿no? Después de eso en términos de comprensión, de discriminación no hay nada que ver. Todos los chicos hablaban castellano y en el recreo se hablaba castellano.

A: Sí.

B: Y muchos obviamente hablaron quechua o aymara en sus casas. En mi caso por ejemplo .. en la casa con mi madre siempre era quechua . porque ella no entendía el castellano. Con mi papá con que hablabamos menos pero era en castellano. Y en el así fuera de la casa siempre estaba castellano, excepto cuando había gente de la comunidad. Mis padres venían de un pueblo que se llama Cenajo, en el norte de Potosí y allí tenían sus conexiones, sus chacras,

sus relaciones con la gente que les traía productos. . Algunos venían a la casa a conversar, a charlar. Yo escuchaba las charlas eran en quechua.

A: Mhm.

B: Vale .. y . ¿Por qué piensa que la codificación del quechua es necesaria?

A: Bueno, lo del quechua y lo de la escritura el quechua era primero porque había muchas variantes, muchas variedades y como hicimos el curso de lingüística nuestro primer ejercicio fue un modulo en trabajos de campo.

A: Mhm.

B: Colectar información sobre una lengua y hacer su fonología. Entonces, eramos tres que hablabamos quechua. Entonces hemos sacado fonemas y alófonos del quechua. Y en base a eso hemos ido planteando la escritura, ¿no?

A: Mhm.

B: Aunque en un principio .. tratando de no alejarnos mucho del alfabeto de 53 también hemos empezado con cinco vocales. Pero ya después ... a poco tiempo adoptamos esa idea de ... ¿Qué pasa cuando planteamos por ejemplo la (...)? Me di cuenta de que el tema de la escritura no puede seguir ni en discusión ni en problemas porque mientras la lengua oral se aprende naturalmente la escritura hay que enseñar. ¿Y qué escritura vamos a enseñar? La escritura que tiene base fonémica.

A: Sí.

B: No una escritura basada en el castellano. Es lo que aprendimos en lingüística: priorizar la estructura de la lengua y no la estructura de la lengua meta que en este caso es el castellano, la lengua dominante. Y el problema es que los bilingües han sido alfabetizados en castellano. Y como han sido alfabetizados en castellano, y además son hablantes del castellano, hablando de los vocales ellos perciben cinco vocales. Para ellos está bien claro que a es diferente de e, e es diferente de i. Y en quechua ..

A: ¿Hay solo tres, no?

B: Hay las tres vocales. Pero una vocal es i e e. Cualquiera de estas para el quechua es como un solo sonido. Entonces en el paredón una estudiante pasaba clases de quechua y hacía repetir a los alumnos la palabra que era por ejemplo "inti", pero los chicos decían, son quechuahablantes, decían "inte". Y la profesora se enojaba. Porque ella como bilingüe, hablante del castellano, alfabetizada en castellano, entonces distinguía muy bien la i y decía

que en “inti” es i en los dos casos. Pero los hablantes allí decían “inte”. Entonces a partir de este tipo de experiencias hemos empezado a normalizar la lengua.

A: Mhm.

B: Y yo digo: “Este no es un tema desde unirse entre varios especialistas y decidir como vamos a hacer .. ni que los sabios de la comunidad ni los dirigentes van consensuar porque en la tradición hablan de consensuar. Ponerse de acuerdo. Les digo: “No es un tema de ponerse de acuerdo. Es un tema de seguir el espíritu de la lengua quechua.” ¿Cómo vas a seguir ese espíritu? Investigando los dialectos y .. investigando la historia, el desarrollo de la lengua.

A: Mhm.

B: Entonces en base de eso ha ido investigando las palabras comparando las formas dialectales y en algunos casos tenía que tomar decisión porque no hay una información así bien clara. En base hemos hecho el diccionario que se llama Simipirua (etwa so) de la nación quechua. Y el se han publicado y han dicho que es el diccionario de la nación quechua. Y así se escribe. . Y ya no hay discusión y ya no estamos en tiempos de “¿Cómo lo vamos a escribir?”. .. Es aprobado por la nación quechua.

A: ¿Entonces también se usa en Perú y otros países?

B: Claro, todos tienen que usar el mismo diccionario.

A: Mhm, el mismo.

B: Lo interesante es que yo no tengo que predicar mucho eso. Está predicando los del Instituto de Lengua y Cultura de Quechua. Ellos son que dicen que ya no es tema de discusión. Esto está resuelto, ya no se discute, avancemos.

A: Sí, muy bien.

B: Entonces la idea de la norma o tener una sola escritura además es tener un solo referente. .. En lugar de tener escrituras para cada región tener una sola escritura.

A: Mhm.

B: Y el dialecto que más se aleja del sur es dialecto de La Paz. . Porque tiene algunas cosas que había que investigar un poco más todavía, ¿no?

A: Sí. Muy bien. ¿Y qué cambios ha aportado la educación plurilingüe hasta ahora?

B: La educación plurilingüe dices .. de la actual .

A: Sí, la actual.

B: Bueno, es todavía muy temprano para decir. Porque la nueva ley . se aprueba en 2010 .. en diciembre. En 2011 todavía no se aplica porque la gente no conoce, no sabe. Hay poca información. Y yo diría en 2011 como empiezan hablar de la nueva ley, hacer conocer la ley. 2012 .. äh . tampoco empieza normalmente. En 2013 empieza con el primero y segundo y curso. Pero algunos sí lo hacen, y otros no lo hacen. En 2014 ya es un poco más fuerte. Para el 2014 hay profesores que han ido al programa de formación complementaria, llamado PROFOCOM. Y han ido miles .. 30 000, 40 000 de docentes. Entonces ya empiezan los primeros cursos de primaria y secundaria. Y este año 2015 ya se supone que en todo el sistema va a funcionar el . el sistema de la llamada 070, de la nueva ley Avelino Siñani.

A: Mhm.

B: Ahora en lo que yo sé, en lo que he podido observar .. porque tampoco nosotros estamos involucrado directamente en el asunto, ¿no?

A: Claro.

B: Este año la exigencia, la presión del ministerio, casi como la de la sociedad en su conjunto es que .. en el tema de la lenguas se enseña . las lenguas. Las partes de la familia que en 12 y 13 algunas se oponían, ya no se oponen. Es parte de la ley. La ley dice. Entonces .. y también se ha ido generado con un mayor interés pero aquí en esta región por el quechua, por ejemplo, ¿no? Y hay cientos de personas que están enseñando quechua y hay algunos que están haciendo un negocio incluso con enseñar quechua. Hay avisos en la universidad donde enseñan quechua. Este sábado .. este domingo creo, hay un taller de 100 bolivianos con un librito . No sé .. cosas así están haciendo.

A: Mhm.

B: Y en este contexto muchos docentes han empezado enseñar como diríamos .. como han podido . como pueden buscándose algún texto, haciendo los saludos. Y este año con el Instituto de Lengua y Cultura Quechua, hemos hecho como un convenio para apoyar la enseñanza del quechua. Y allí es donde el Quechua en Acción entra, ¿no?

A: Mhm.

B: El Quechua en Acción empieza en el 2012 con la elaboración del diseño. En 2013 hemos experimentado en dos escuelas, Jesús Lara y Guitierrez Mariscal, aquí en Cochabamba.

A: Mhm.

B: Y el 2014 en estas dos escuelas hemos vuelto a trabajar pero con más profesores. Creo que al principio fueron nueve, después trece o algo así. Dos personas, dos estudiantes han

trabajado como ayudantes en estos dos lugares. Y este año 2015 ya con el Instituto de Lengua y Cultura ya directamente se involucra el Ministerio de Educación. O sea .. primero, con el instituto pedíamos que nos dan veinte escuelas para experimentar. Y vamos a hablar con el director y yo le explico de que se trata el Quechua en acción. Y yo le digo que se trata de un programa para introducir el quechua en las escuelas para los niños que no saben hablar. Y hay un guía de veinte unidades que pueden utilizar. Y solamente tienen que leer los instructivos, .. que está todo allí, y poner en ejecución. El maestro lo puede hacer. Ellos saben como enseñar, ¿no?

A: Mhm.

B: Y el director dice: “¿Pero por qué vamos a hacer con veinte? ¿Por qué van a hacer un piloto? Hagan con todo el departamento.”

A: Muy bien.

B: Entonces dijimos: “Bueno.” Pero no vamos a poder capacitar si con el instituto y conmigo ... con dos personas no vamos a poder a capacitar a 5000 maestros. Entonces surgió la solución allí que en el Ministerio de Educación dieron un instructivo a los técnicos distritales. Y un día les hemos mostrado como funciona el Quechua en Acción a 50 más o menos, casi a 50, porque algunos no vinieron, pero la mayoría estaba. .. Dos días allí abajo en las aulas del PROEIB Andes hemos capacitado. Y cada técnico debe hacer lo mismo con sus profesores. Les abrimos la posibilidad de que si quieren apoyo nos llaman.

B: Bueno, algunos aprovecharon y nos llamaron. Entonces yo ha ido personalmente a varios lugares, un poco alejado de la ciudad. Y allí hemos capacitado como 200 docentes. ¿Y cómo hacemos la capacitación? Primero, les damos un poco la historia del programa, su motivación central. ¿Y cuál es la hipótesis? La hipótesis es que se aprende hablar hablando. Y no con las reglas gramaticales sino más bien hablando y haciendo. El cuerpo tiene que moverse para que la mente funcione. Con la función de cuerpo y mente etc.

A: Mhm.

B: Y las actividades les mostramos como se hace. Y después el “sasa” (etwa so), ¿no?

A: Sí.

B: Pero fuera de eso . äh .. también al principio había ocho estudiantes que quieren hacer su tesis y han ido. Uno se tiró porque no pudo con el ritmo .. porque tienen que ir dos veces por semana a la escuela, ¿no? Y tienen que preparar materiales, tienen que trabajar con el

docente, tienen que convencerle al docente para que utilice la lengua y tienen que convencerle que él no está iendo para substituir al docente si no está iendo para ayudar. Y les digo: “Ustedes no son los profesores de quechua, ustedes son los ayudantes.”

A: Mhm.

B: Para que quede más claro les digo: “Son los esclavos”.

A: (lacht)

B: No son los amos. El patrón, el amo del curso es el profesor. Para que quede claro de que ellos están iendo a apoyar. Entonces van a eso . a apoyar. Obviamente muchos docentes les piden que ellos demuestren que hagan, ¿no? Que muestren como se hace.

A: Mhm.

B: Y a partir de esa experiencia por ejemplo los dos que están iendo han ido a las clases, han trabajado con los docentes y están como diríamos motivando y dándoles . äh . convenciendo a los docentes que pueden enseñar quechua. Y lo más interesante de aquí de Elizardo Pérez es la maestra Daniza que no es hablante del quechua .. pero que está haciendo y prepara sus clases y prepara sus materiales y hace sus exigencias. Y dice: “Lo vamos hacer así” y la otra le apoya con la lengua.

A: Mhm, sí. Querría preguntar ¿piensa que ha cambiado la posición social de la población indígena en los últimos años?

B: De la población indígena indígena no sé mucho. Posiblemente no mucho pero habría que ver y dónde. Porque en algunas regiones son más militantes y además están relacionados con lo que se llama el proceso de cambio. .. Entonces apoyan los saberes, conocimientos propios etc. ..

A: Mhm.

B: Lo crucial si vamos hablar del rol de la lengua con respecto a la identidad, la cultura y la intraculturalidad, el fortalecimiento de lo propio no es suficiente entender, uno tiene que hablar. . Y lo que nosotros estamos haciendo con esto del Quechua en Acción es tratar de que .. äh . primero, que los profesores se convenzan de que puedan enseñar. Segundo, transformar un poco la clase regular y formal etc. y alegrar un poco. .. Y que los niños aceptan igual que los padres de familia empiezan aceptar el quechua, ¿no? (50:00)

A: Mhm.

B: Porque hay algunos padres de familia que exigen, por ejemplo, que tengan cuaderno de quechua. .. Entonces . yo creo que ese es un cambio. Y respondiendo más exactamente a tu

pregunta por el hecho que hay .. y bueno hay la concepción política del estado, la ley de Avelino-Siñani, la ley de derechos lingüísticos .. que dio tres años para que los funcionarios públicos aprendan una lengua indígena. Entonces mucha gente, . algunos dicen por obligación .. No importa. Uno siempre aprende una otra lengua por un tipo de obligación, por algún tipo de exigencia del medio, de sus ganas, de sobrevivir en este mundo que tiene muchas exigencias, ¿no?

A: Mhm.

B: ¿Por qué has aprendido castellano, por ejemplo? Porque es una herramienta de trabajo, de sobrevivencia en el medio del que tú vas a estar.

A: Sí.

B: Uno no aprende por así no más.

A: Mhm. ¿Cuáles son los desafíos más grandes para los profesores?

B: Los desafíos más grandes para los profesores ... yo creo que es .. que no pueden dedicarse a la profesión de maestros a tiempo completo. Aunque esté toda la mañana en su escuela, en la tarde tiene que hacer otras cosas .. porque lo que le pagan comparativamente no es suficiente para vivir. Entonces con la ley Avelino-Siñana por otro lado se han producido algunos problemas. Por ejemplo, el maestro de primaria tenía como cuatro materias que enseñar, ahora tiene ocho. El sistema de calificación antes era único. Calificaban del uno a setenta. Y como calificaban digamos lenguaje revisaban los cuadernos y hacen un examen y revisan, ponen la nota y ya se terminó. Pero ahora tienen que calificar lo que le llaman cuatro dimensiones. Esto consume tiempo. Y si el docente tiene que ir a su casa y tiene otras cosas que hacer y además, tiene que calificar. No tiene tiempo para preparar bien sus clases. Otra cosa con la nueva ley el Ministerio de Educación no ha proporcionado materiales, textos para los docentes. Va con la premisa que el docente es creativo. Que es verdad, es creativo. Y que puede hacer sus propios materiales. Es una buena idea pero no es viable porque el maestro no tiene tanto tiempo para hacer eso.

A: Es mucho trabajo.

B: Entonces si la vida del docente está en clase las cuatro horas, está allí toda la mañana y en la tarde. Algunos tienen que ir a su casa a cocinar y en la tarde están haciendo a las guauas llevando al otro al colegio. Entonces no tienen el tiempo para prepararse y para avanzar. Lo que el ministerio les da creo que no es suficiente. Han hecho el PROFOCOM. Pero PROFOCOM hacen los sábados y los domingos. Ideal sería que en lugar de hacer sábados y



domingos a los maestros que tengan un mes, dos meses, tres meses en una formación continua o que tengan formación en sitio lo que nosotros estamos haciendo. Apoyar para que sean mejores instructores del quechua. Pero significa que a cada maestro hay que ponerle otro maestro y eso el ministerio de educación no querría hacer, ¿no?

A: Mhm.

B: Entonces .. eso es el mayor reto del maestro, .. es tener el tiempo, es encontrar el tiempo para preparar sus .. , como diríamos, sus clases .. es encontrar el material, los libros, los textos. Porque no tienen bibliotecas o si tienen están bajo llave. Y tampoco tienen tiempo para hacer eso y porque no ganan suficiente. Si les triplicaran el sueldo .. no se cuánto ganan ahorita pero yo me imagino son 1500, 2000 bolivianos pero deberían ganar unos 10 000. Entonces ganando 10 000 el director el Ministerio de Educación puede esperar un mejor rendimiento. Que trabajen en un solo colegio. Y además, las clases deberían ser .. Evo en algún momento dijo: “Sí, tienen que pasar siete horas, ocho horas al día” pero no se puede hacer. ¿Y por qué? Porque en un mismo local hay tres colegios, uno en la mañana, uno en la tarde y uno en la noche. No se puede estirar el tiempo.

A: Mhm.

B: Entonces, el reto es ese que no tienen suficiente tiempo para investigar, para mirar los textos, hacer sus materiales, etc. Si tuvieran textos proporcionado por el Ministerio de Educación se podría facilitar su trabajo. Obviamente uno puede criticar eso y decir solamente están haciendo como un texto. Porque si vamos a Finlandia o no sé a Austria la profesora tampoco planifica detalladamente todo. Tienen un curriculum con las cosas básicas y ya listo y sabe que tiene que hacer. Tiene los materiales y prepara y los alumnos son bien disciplinados, hacen lo que tienen que hacer, no hay ningún problema. Pero esta profesora gana igual que un ingeniero. Al comienzo de su carrera gana igual que el médico, que el administrador etc. .. Y se dedica a tiempo completo. Entonces aquí el desafío para el docente es encontrar el tiempo, encontrar la manera de formarse más. Ahora lo puede hacer con el internet, ¿no?

A: Sí.

B: Hay muchos recursos. Pero lo que está faltando es el tiempo. Es como una cosa estructural. Y entonces el mayor reto del maestro es tratar de hacer mejor sus clases frente a la diversidad. Porque estamos en un panorama adverso a la enseñanza. Sueldos bajos, poco tiempo para enseñar y tiempo consumido por otras actividades. El docente hace sus

clases, a veces califica allí mismo pero a veces tiene que hacer otras cosas. Entonces eso .. evita que puedan trabajar. Ahora en el tema del quechua para algunos docentes el mayor reto es saber la lengua. Y algunos están haciendo el esfuerzo. Parte del paquete del Quechua en Acción es proporcionarles el texto Calianirapaj (etwa so). Y este texto Calianirapaj es audiolingual. .. Y tiene modelos, tiene ejercicios, tiene explicaciones y uno puede estudiar por su cuenta. Suponiendo que un adulto pueda aprender una segunda lengua. Pero para aprender una lengua bien se necesita 10 000 horas.

A: Sí, es mucho.

B: Esto son tres años, más o menos diez horas por día. Esto es lo que usan los chiquitos. Y los chiquitos tienen la flexibilidad mental. Están en el período crítico para aprender una lengua. El adulto no.. pero vamos a apostar que reproduciendo las condiciones esas en las que está el niño un adulto en estas mismas condiciones también podría aprender pero eso significa que en tres años, lo que dio el ministerio para que los funcionarios públicos aprendan, no hagan ninguna otra cosa. Solamente se dedica a la lengua. Aprender, memorizar, hablar, escuchar, hacer cosas a escribir, a leer, ir al cine pero en la lengua, leer el periódico pero en la lengua, encontrarse con alguien pero hablar en la lengua. Tres años necesita. Bueno, más o menos se logra cuando hay gente que va de un país al otro, ¿no?

A: Mhm.

B: También depende de la edad. A los cinco años se aprende la lengua en los tres años, incluso a menos. Pero si queremos que un adulto aprenda hay que darle las condiciones.

A: Vale, muchas gracias.