

Vidal César Carbajal Solís

Cambio y conservación intergeneracional del quechua

22



Cambio y conservación intergeneracional del quechua

Vidal César Carbajal Solís

Cambio y conservación intergeneracional del quechua



Cuidado de edición: PROEIB Andes

© Vidal César Carbajal Solís

© UMSS/PROEIB Andes/Plural editores 2006

Primera edición: octubre de 2006

ISBN: 99954-1-031-1

D.L.: 4-1-1767-06

Producción

Plural editores

c/ Rosendo Gutiérrez 595 esq. Ecuador

Tel. 2411018 / Casilla 5097 / La Paz-Bolivia

Email: plural@accelerate.com

Impreso en Bolivia

Índice

Agradecimientos	11
Prefacio	13
Resumen	15
Resumen en quechua	17
Abreviaturas	25
Introducción	27
CAPÍTULO I	31
1. Planteamiento del problema	31
2. Objetivos de investigación	33
Objetivo general	33
Objetivos específicos	34
3. Justificación	34
CAPÍTULO II	
Fundamentación metodológica	37
1. Tipo de investigación	37
2. La investigación etnográfica en los estudios de caso	37
La etnografía de habla de Hymes	39
3. Descripción de la metodología aplicada	41
Metodología cualitativa	41
Unidades de análisis	44
Descripción de la muestra	45
4. Criterios de selección de la muestra	46
5. Instrumentos de investigación	48
Instrumentos para el registro de datos	48
Instrumentos para el análisis de los datos	50

6. Procedimiento de recolección de datos	51
7. Análisis realizado y resultados logrados	53
Transcripción, ordenamiento, clasificación e interpretación de los datos cualitativos.....	53
Clasificación, comparación y categorización de los datos cualitativos	53
8. Consideraciones éticas.....	54
CAPÍTULO III	
Marco teórico	55
1. Fundamentación sociolingüística	56
Bilingüismo	56
Elección de lenguas	61
2. Sociología del lenguaje	67
3. Lengua, cultura e identidad	74
El lenguaje en su contexto sociocultural	74
Conflicto lingüístico	76
Actitudes lingüísticas.....	78
4. Algunos estudios sociolingüísticos en la región sobre el uso del quechua y castellano	93
5. Escuela y socialización: procesos de continuidad y resistencia cultural	96
Procesos de socialización primaria y secundaria	96
Relación entre escuela y comunidad	99
6. Control cultural y lingüístico	101
Modernización	103
7. Conservación, sustitución y desplazamiento de las lenguas minoritarias	105
Mantenimiento o conservación	105
Cambio o sustitución	108
CAPÍTULO IV	
El contexto	111
1. Comunidades Hatun Q'irus y Hapu Q'irus	111
Su medio	114
La época de la hacienda y la resistencia q'irus.....	116
Aspectos demográficos.....	117
Aspectos socioculturales	119

CAPÍTULO V

Presentación de resultados	125
1. El uso de quechua y castellano en las comunidades de Hatun Q'irus y Hapu Q'irus	125
Macro-dominios de la comunidad y no-comunidad	128
Transmisión y uso del quechua en las comunidades q'irus (¿Dónde se transmite quechua o castellano y quiénes usan estas lenguas?)	132
2. El modelo SPEAKING en contextos comunicacionales variables y no variables	166
Cambio de código, mezcla y préstamo léxico	169
3. Percepciones y opiniones sobre la cultura q'irus	176
Valoración de la cultura q'irus	176
Valoración de la cultura misti	180
Continuidad y cambio cultural	184
Conservación y cambio lingüístico	189
Visión respecto de la escuela	193
4. Factores que posibilitan los procesos de conservación y cambio del quechua	196
Factores que inciden en los procesos de conservación	197
Factores que inciden en los procesos de sustitución	220

CAPÍTULO VI

Conclusiones	229
---------------------------	-----

CAPÍTULO VII

Propuesta : Formación de grupo de sabios para la defensa y fortalecimiento de la cultura Q'irus	239
1. Antecedentes	239
2. Problema	241
3. Objetivos	242
Objetivo general	242
Objetivos específicos	242
4. Beneficiarios	242
5. Justificación	242
6. Factibilidad	243
7. Acciones que se realizarán para lograr los planteamientos de la propuesta	245
8. Indicadores de evaluación	246
Bibliografía	247
Anexos	257

Dedicatoria

*“Hinachá kasaqku, hastalasmanta riki, hinalla, kawsayniykuta munayku,
aswanmi iskuyla manam allinchi, chayllá..q’irusrayku riki, inka hina
kawsakuyku...” (Pascual Samata, Hatun Q’irus)*

*“Kay kawsayniyku papilpi kanman, churanman purfisor, hiná kanman,
hinaspa tapukunman ñuqayku willaykuman riki, huk hamuspapis hinalla,
hiná riki”*

*“Inkarrismanta hina kayku, q’irus runa, chaymantachá hacindadutapis
pampachiyku riki...”
(Prudencio Apaza, Hatun Q’irus)*

*Con esta tesis va mi agradecimiento especial a los hermanos de las
comunidades q’irus. También mi agradecimiento especial a los sabios indíge-
nas q’irus con quienes aprendí muchas cosas de su cultura. Ojalá las voces de
estos sabios y de sus comuneros lleguen a donde deben llegar y nos sirvan de
reflexión constante y acción continua.*

Agradecimientos

A mis padres en especial por darme el valor, el ejemplo y la confianza para seguir creciendo como persona y como profesional.

A los niños, jóvenes, adultos y ancianos, varones y mujeres de las comunidades Hatun Q'irus y Hapu Q'irus por brindarnos la hospitalidad de sus humildes, pero calurosos hogares, donde el cariño y la reciprocidad fluyen a través del quechua, como el agua del manantial del Qullqi Punku o del Apacheta.

A los docentes del PROEIB Andes por sus sugerencias, sus críticas y sus constantes consejos que me ayudaron para seguir creciendo en el largo y a la vez corto proceso de la Maestría.

A mi asesor de tesis Dr. Luis Enrique López por su amistad, sus consejos y su confianza invaluable, además de su apoyo constante para seguir en el camino de la reflexión académica y el análisis teórico y metodológico de la tesis que hoy se concretiza.

Un especial agradecimiento al Dr. Pedro Plaza por su sencillez, su amistad y apoyo constante durante la Maestría; al Dr. Fernando Prada por su amistad y sus críticas pertinentes; a Carmen López que siempre estuvo dispuesta a dar sugerencias, a compartir su experiencia y sus conocimientos, a criticar en voz alta pero ayudando a que la reflexión sea real y constructiva.

No puedo dejar de mencionar a la Dra. Inge Sichra, pues su estilo de crítica y aguda reflexión, directa, muchas veces “dura” permiten que uno siga adelante y diga: “sí, se puede”. Sus consejos y críticas constructivas fueron y serán de valiosa ayuda en este, todavía, largo trecho de crecimiento y maduración profesional.

Al Dr. Jorge Pérez Silva por sus atinadas observaciones y sugerencias para la mejor presentación de la tesis en su versión final.

A mis compañeros que en la diversidad de ideas y concepciones crecimos y nos fortalecimos, aunque a veces nos debilitamos ideológicamente, eso también sirvió para seguir fortaleciéndonos en el duro camino que se nos presenta. Al personal administrativo por su apoyo constante y la amistad que fue lo más importante en este camino de la interculturalidad.

Finalmente, mi agradecimiento especial a mi hermana Isabel que en la distancia me infundió, como siempre, de valor, seguridad y moral para seguir adelante.

Prefacio

A los primeros trece estudios con los que se inauguró esta serie, ahora se suman otros ocho, seis de los cuales son producto de la Maestría en Educación Intercultural bilingüe de la Universidad Mayor de San Simón. Otro, de un activo promotor y pionero de la educación intercultural bilingüe en Bolivia.

Estas investigaciones buscan dar cuenta de los avances que tiene la educación intercultural bilingüe (EIB) en los países andinos y, por ello, abordan algún aspecto específico de este quehacer o algún tema directamente relacionado con ella. El mérito de estos trabajos consiste en abordar la EIB desde distintas miradas, cada una de las cuales contribuye a hacer de éste un campo interdisciplinario de acción y reflexión. Se añaden por ello a los 13 estudios publicados entre el 2004 y el 2005 y engrosan el bagaje de la EIB latinoamericana, ofreciéndonos información sobre lo que ocurre con los particulares contextos en los cuales se desarrolla, sobre su aplicación en terreno así como también respecto de las visiones que de la EIB tienen sus actores.

Desde esta perspectiva, Vidal Carbajal nos coloca en *Cambio y conservación intergeneracional del quechua* en el escenario sociolingüístico indígena contemporáneo al analizar lo que ocurre con la lengua quechua en dos comunidades de un pueblo de habla quechua en las mismas entrañas de los Andes surandinos. La investigación de Vidal Carbajal ofrece información fresca y novedosa sobre el pueblo Q'iru, colectividad sobre la cual se ha investigado y escrito, pero para abordar cuestiones culturales y relativas a su organización social y no así aspectos relacionados con el comportamiento verbal de sus pobladores y con la vigencia de la lengua quechua, en un contexto marcado por una presencia cada vez mayor de la lengua hegemónica de la sociedad peruana.

Cambio y conservación intergeneracional del quechua y la sugestiva información que nos brinda sobre las diferencias existentes entre dos comunidades q'irus así como sobre las especificidades de cada una de ellas, nos ofrece pistas respecto a la evolución sociolingüística del quechua y del castellano en el área rural surandina. De igual modo nos ofrece información sobre los puntos de vista y opiniones que los propios q'irus tienen sobre su lengua así como acerca de lo que debería ocurrir en la escuela. Temas como los que aborda el estudio que ahora presentamos nos proveen también de valiosos insumos para orientar la toma de decisiones en cuanto al funcionamiento de la escuela en las dos comunidades estudiadas, pero, también y por extensión, en otras comunidades rurales quechuas que comparten características sociolingüísticas y socioculturales con las comunidades q'irus.

La Paz, junio 2006.

Resumen

El presente estudio, en la línea de la sociolingüística, usa la metodología de la etnografía de habla para explicar la elección de lenguas de los hablantes bilingües en distintos dominios y en diversas situaciones. El monolingüismo quechua de estas comunidades y un proceso reciente de bilingüismo en una comunidad más que en la otra permite ver características peculiares de elección lingüística. Nuestro propósito es tratar de explicar el porqué de estas elecciones y cómo se relaciona la elección de lenguas con la esfera cultural de los hablantes. En este sentido, la esfera cultural, el estatus social y la identidad q'irus juegan un papel importante en la elección del quechua antes que el castellano. Esta decisión de los comuneros permite ver también procesos de control cultural y lingüístico en la comunidad y en la familia, aunque la presencia de la religión maranata está dando lugar a conflictos internos que podrían incidir, más adelante, en procesos de sustitución lingüística. Los factores que inciden en la conservación del quechua (la escuela, la estructura de la organización ancestral, control de pisos ecológicos y el control cultural y lingüístico) y los factores que inciden en la sustitución (religión maranata, modernización, desplazamiento a la ciudad, turismo y la radio) se relacionan con procesos continuos de resistencia a favor de la cultura y lengua propia.

En el aspecto teórico desarrollamos algunas aproximaciones conceptuales basadas, principalmente, en la etnografía de habla, bilingüismo e identidad. En esta parte, es importante el tratamiento teórico de la reflexividad metalingüística en la interpretación y actitudes que muestran los hablantes respecto de las lenguas y su relación estrecha con procesos socioculturales y míticos sobre el origen de sus comunidades.

En el aspecto metodológico, enfatizamos la metodología etnográfica usada, y resaltamos las características principales de nuestro estudio, específicamente sobre los problemas del abordaje. En este aspecto, fue importante la experiencia del estudio etnográfico, pues las características de los q'irus posibilitaron la doble inserción. Es decir, lograr la inserción del investigador en la comunidad, pero además lograr que los comuneros se inserten en "la vida" del investigador. En el terreno, es una inserción permanente, desde el inicio hasta el final del trabajo de campo.

Finalmente, nuestra propuesta de investigación sobre la formación de un grupo de sabios q'irus, permitirá, de alguna manera, fortalecer y defender la identidad y cultura q'irus tratando de organizar a los comuneros dentro de los mecanismos internos propios de las dos comunidades. Las palabras claves son: identidad q'irus, visión de la escuela, continuidad cultural, monolingüismo, bilingüismo y actitudes lingüísticas.

RESUMEN EN QUECHUA

Runasimi, kastillasimi ayllu ukhupi q'iruskuna hap'ipakusqankumanta

Qallariy

Kay iskay ayllukunapiqa, Hatun Q'irus, Hapu Q'irus ñisqakuna, llapa kawsayninku runa simillapi, huk rimayniyullapi q'imipayanku. Kay runasiminkullapi iñiyinku, tukuy kawsayninku sapa rimasqankupi, ruwasqankupi ima phaturichimunku. Chayrayku ñuqayku ñiyku, kay ayllukunaqa mana wakin Perú suyupiqqa ayllukuna hinachu: hukmi yuyayninku, hukmi kawsayninku, huktapunipas kawsay munayqa.

Chayrayku, kay hatun qillqapiqa huk hatun qillqakunawan, hatun rimasqankunawan, aswan ayllunakunap kawsayninkuwan, iñiyinikuwan ima allin q'imipasqa kananpaq allinta tupachimusaqku. Kay q'imipasqa kaptinñataq ñuqayku kawsayniyku iñiyiniychikkunawan ima astawan q'imipasaqku, hatun qillqay sumaq llamk'ay paqarimunanaq.

Kay hatun qillqanchikta kimsa rimaykunamanta tupachisunchik: qallariyninpiqa, maypi q'irus runakuna runasimita rimanku icha kastillasimitachu phaturichinku ima; chaymantañataq rimasunchik, imaynapitaq aswan runasimillapi paykunaqa maypipas kaptinkupas atipanakunkuri, imakunataq kunan kawsayninkupi rimanku, q'imipachkanku; tukunapaqqa yachaywasimanta rimasunchik, imaynapitaq kay q'irus wari kawsay kawsayninkuta, iñinninkuta ima apachichkanku; chaykunawan ñawpa rimasqanchikkunawan kimsa rimasqanchikta astawan tupanayachisunchik, ch'uya ch'uya rimayninchik kananpaq.

1. Iskay rimayniyuqpiwan, huk rimayniyuqllapiwan

Q'irus hawa riqsiypiqa, lllapanku huk rimayniyuqllawan kanku, runasimi nisqawan, aswanmi kastillasimi rimanapaq kaptinpas runasimillapi rimanku; ichapas iskayninta tikra tikraspa, muyu muyurichispa, akllakuspa hina rimanku. Chayrayku, yachaypaq yachayninkuqa iskay rimayniyuqmanta achkha umallikuykuna kachkan, sapanka yuyaysapa yachaqkunamanta, hina kachkan: "iskay rimaypiqa allinta hunt'achispa, tikraspapas ima munayninkupi rimanku" (Weinreich 1953); Chaymantataqpas tata Bloomfield (1933) kay hinata ñin: "iskay simipi kikin kawsaninkupi hina rimanku". Kay umallikuykunaqa ayllukuna puririyinchikpiqa mana hinachu, kaqllachu rikhurimunkuchu. Ayllunchik ukhupiqqa iskay simipi allin rimanankupaqa huk yachaykuna aswanmi q'imipakun: qullqi ruraykuna, tukuy kawsay puririykuna, wari kawsaykuna, yachay wasikunapas ima allinta simikunata paqarichimunku. Manayá chayllachu, huk yachaykuna kanpuni, q'irus runakuna runasimipi rimanankupaq icha kastillasimipi rimanankupaqpas wari kawsaynin hatarimun, iñiyininku phuturimun, yuyayninku sasachakun ima; chayrayku maypi riqsiy rimaypiqa ayllunpi ukhupipas, hawapipas (dominio ñisqa Fishman 1965; Romaine 1996) q'irus runakunaqa runasimipi rimallanku.

Kay ch'ulla simipi rimanaykumanta tata Grosjean allinchatapuni q'imipachin, mana kay iskay rimanaykunamanta umallikuy pantachispa hina:

Tata Grosjean kayta ñin, mana rimaqkunata iskay rimay t'aqakunapi churanapaq, kurkuchanapaq, aswanmi paykunaqa maypipas atisqankuman hina, munasqankuman hina rimasqankuta yachana. Runakuna huk rimayllapi rimaptinku (iskayninpura huk rimayniyuqlla kaptinku), huk rimayninku phawarparimun, huk rimayninpi hina ichapas taqruspa hina. Runakuna iskay rimaypi rimaptinkuqa huk simillapi saphichakun, hinaspataqmi huk rimayninpa hukwan tikraspa icha rimay mañakuyllam rikhurimun. (Grosjean 1986 mama Hornbergerpi 1989: 168)

Tata Grosjean rimasqanqa aswanmi ayllu q'irus yuyay taripay ruwasqanchikta ch'uyachimun. Rikusqanchikman hina, kay ayllukunapiqa waynakuna (irqicharaq) iskay rimay yachaspa llapa riqsiy rimaypi runasimillapi rimanku, icha q'arakunawan rimaspapas, kikinpura yachaqkunawanpas ima. Chayrayku, iskay riqsiy rimayta t'aqanchik: hatun riqsiy rimay ayllu ukhunpi (macro-dominios de la

comunidad ñisqa), riqsiy hatun rimay hukniray kawsaywan tupasqa (macro-dominios de la no-comunidad ñisqa); kay sutichakuna mama Hornberger ñisqamanta (1989) hap'iramuyku. Riqsiy rimay ayllu ukhupiq runasimillapi rimanku: wasikunapi, paqucha michiqpi, chakrapi, paqucha kanchapi, kikinku ñan tupaykunapi, ima. Riqsiy rimay hukniraypiqa munaspaqa iskay simita rimanku, hukpunitaq ñataq runasimillata, ñataq kastillasimillata, iskayninta tikra tikraspa, manapuni ch'ullallataqa, kaykunapi: yachaywasikunapi, hawa puririnakunapi, hukkunawan ñan tupaykunapi ima. Kay rimaykunaqa mama Giles (1973); Giles tata Taylorpiwan (1977) q'irus rimaqkunaqa rimaymasinkunaman q'imipakamunku. Kunanqa mama Hornberger (1989) llamk'ayninpiwan ñuqanchikpiwan tinkuchispa ñinchikman: Kinsachata, Villasani Puno ayllukunapiqa hukniraychata iskay rimaytaqa hap'ipakunku. Paykunaqa kastillasimi runasimitawan manam tupachinkuchu, aswanmi t'aqa t'aqapi riqsiy rimaykunapi rimanku; chaymi ayllu ukhupi runasimillapi, chaymantapas kastillasimita haykuchichkankuña. Chaymanta riqsiy rimay hukniray kawsaywanqa kastillasimillapi. Hinaspaqa chay ñuqanchik llamk'aychikwan manam allinta tupankuchu, kaypiqa: "qichwallapipuni maypipas, q'irus inka runa kaptiyku riki" (tapuykachay Hatun Q'irus 13-4-03). Ñuqayku rikuptiykupas hinalla, wawachakunapas, irqichakunapas, machulachakunapas runasimillapi, hinalla kawsakunku.

Ayllu kawsaypi, wari kawsay, kikin kawsaypiwan

Ñawpapi rimasqanchikmanta kay umallikuykunawan aswanta tuparichispa hina kallpachisun. Tatanchik Escobar (1968), kawsayninchikqa wari kawsaywan, rimayninchikpiwan ima tupachispa, kawsay puririsqanmanta qillqasqa. Chayqa imaynapi rimayninchik kawsayninchikpi hap'ipakuchkan, imaynapitaq hukllaman tikrakamuchkan ima. Chayqa wari kawsay ñawpaqmantapacha llapa kawsayninchikwan tuparimuchkan; hinaspa manayá rimayninchik rimanallapaqchu, kawsanallapaqchu, aswanmi runakunaqa rimaynin-kunarayku huk runaman q'imipakunku, icha ayqikunkupas, ichaqa ayllukunaman anchhuyamunku icha ayqikunku, hinallayá (Fasold 1984: 1). Hinallataqmi, mama Schlieben-Lange aswanmi rimarqamun: "rimayninchikqa wari kawsay hukniray kawsaymanta t'aqakunapaqmi, hinaspa ayllu ukhupi kawsayninku aswanman kallpachanankupaqmi" (1977: 16). Chay tata Fasold ñisqamanta, mama Schlieben-Lange ñisqanmantawan, rimayninmanta wari kawsaymantawan kimsa yachaykuna ñinchikman: hukpiqa, rimayqa rimapayanakuypaqmi;

huktaq, rimayqa kawsay yachaywan ayllu kawsayninchikta tupachin; kimsapunitaqmi, rimayqa wari kawsay yuyayninchikpi hap'ipakun. Hinallapipuni kay iskay ayllukunapiqa, "inka runa", "q'irus runa", ima sutiyanakunku, aswanmi chaykunawan kawsayninkuta kallpachirikuspa. Hatun Q'iruspiqa aswanmi chay rimayninku kallpachasqa kachkan; hinaspa, mana imapis q'irus kawsayninkuta muyuchinkuchu, "kaqllapuni kachkan, hiná riki kasaqku, inka runarayku..." (Hatun Q'irus C.C1 21-4-03).

Ayllunchikpi rimay uyapurachiy

Q'irus ayllukunapiqa manaraq rimay uyapurachiy wakin ayllukuna hina kanraqchu. Ayllunchik Perú suyukunapiqa aswanmi anchatapuni runasiminchikta kastillasimiqa ñitichkan, chinkachichkan ima; chaywanqa runasiminchik astawan kastillasimipi chinkakuchkan (López 1990; Albó 1995). Hinallataqmi, yachaywasikunapi kastillasimillata rimachkanku, purichichkanku, runasimiqa manam rikhurimunpaschu, chaymi Estadupan rakhu makin (Albó 1995: 22).

Kay iskay rimay uyapurachiymanta Ferguson (1965) kayhinata ñirqan, chay iskay rimayqa sapanka t'aqapi rimakunku, hukmi allin kallpachayuy maypipas rimakun hukqa mana, wasikunallapi icha ayllukunallapi rimakun. Chaymantataqmi Fishman (1967) chay tata Ferguson ñisqanta astawan mirarichin mana ch'ulla rimayllapaqchu ñispa, aswanmi tukuy huchuy rimaypaq ima. Kay ñisqankuqa wakin llaqtakunapaq allin, wakinpaq mana. Kayqa kayman ñikun: iskay rimayqa taqa taqapi rimakun, huk rimay maypi riqsi rimaypi rimanapaq kanmi, mana huñukunmanchu. Chaywan huk rimayqa, kastillasimi aswanmi maypipas walichkan, runasiminchik mana.

Kay ñisqanchikmanta manayá ayllunchikpaq allinta tupanchu, manataq iskay rimaykuna uyapurachikuchkankuchu, takanakuspa ima; aswanmi runakuna kastillasimita yachayta munanku, mana runasiminkuta chinkachikunankupaqchu, aswanmi kallpachikunarpaq hukniray kawsaywan kуска purinankupaq. Chaymanta, tata Ninyoles sumaqchatapuni kay kawsay hinakunamanta ch'uyachan. Pay ñin, kay iskay rimaykunaqa mana takanakunkuchu, chay takanakuyqa rimaqkuna yuyayninkullapi kakun, puñusqa hina, kayhinata ñin:

Ñuqanchik "iskay rimay uyapurachiypi" kimsa kutita rikhuririchisunman: hukpiqa, rimay uyapurachiy runakuna sapanka munasqankuman, mana qasilla qhawakuypi hina; chaymantaqa, puririsqa paykunapura maqanakuyipi ima; kimsapiqa, maqanakuyllapi puriy. Chay maqanakuyipi

ukhupiqá allinta riqsina mana chayqa ruwasqanchikqa mana allin ruwasqa kanqa. Imaynapipas ruwasqanchikpi yuyayninchikmanta, icha ruwasqanchikmanta riqsina. Chaykunaqa iskayninku tupaspaqa yuyayninchikllapi kapunqa, icha yuyayninchikmanta phawarimunqa (Ninyoles 1972: 19).

Kay tata Ninyoles ñisqanwan chay iskay rimay uyapurachiy ñawpaqmanta, puririsqanmanta rikusunman mana kaqllapipunichu. Chayqa rikhurimun: yuyayniyuqllapi, ayllukuna puririsqanku, munasqankupi, kastillasimi yachasqankupi ima. Mana chayta qhawaspáqa manapuni q'irus kawsayninkuta ukhunta rikusunmanchu. Aswanmi paykuna kunan p'unchaw mana hukniray kawsaywan tupayta munankuchu, millayta mistikunata qhawanku, wari kawsayniykuta chinkachinqaku ñispa. Huk ayllupiqá, Hapu Q'irus ñisqapiqa huknirayña kachkan. Kaypiqa kastillasimita waynakuna, wakin irqichakunapas yachachkankuña; kastillasimita yachaspapas manan ayllu ukhupiqá rimankuchu, manayá munankuchu. Kaypaqpas, machulachakuna qhawachkanku, mana waynakuna kastillasimita rimankumanchu, phiñakunku, q'irus pachankutapas churakunanku. Chayta ñiyku, kay ayllukunapiqa kanmi control cultural ñisqa, control lingüístico ima (Bonfil 1987).

2. Q'irus runakuna qhawariyninku, yuyayninku ima

Q'irus wari kawsayta munakunku

Llapanku runakuna (wawacharaq, irqicharaq, kuraqkuna, yachaqkuna) wari kawsayninkuta munakunku, tukuy yachayninkutapas. Kay kawsayninku hap'ipanakuyqa rimasqankupi, ima ruwasqankupi, munasqankupi ayllu ukhupim ch'uyachakun. Kaypiqa tupan "q'irus munasqa" akllaykuna, "misti kaypiwan". Kay iskaynin yuyaykunaqa manan ñitikunkuchu, taqanakunkuchu, aswanmi paykunapura kallpachakunku. Q'irus runakunapaqa, kastillasimi yachayqa mana wari kawsayninkuta chinkachinmanchu; aswanmi kastillasimi yachanapaqa q'iruspuni kananku, mana chayqa atikunmanchu. Qillqay yachayqa, ñawiy yachayqa q'irus kawsaymanta yachakun. Kay ñisqanchikmanta machulachakuna (yachaqkuna) aswanmi kallpachakunku. Paykunapaqa irqichakuna kastillasimi yachaspáqa qhipamanta manaña q'irus kayta munanqakuñachu, p'achankutapas, runasiminkutapas, chayrayku anchata manchakunku. Hinallatapunitaq,

paykuna hukniray kawsaymanta, kastillasimimantawan riqsiyta, tupayta munaspa manchakunku.

Kay ñisqanchikman hina maranata kawsay q'irus kawsaywan anchatapuni tupachkan. Kay maranata yuyayqa q'irusmanta hukniraymi, manam iskayninkuqa tupanmanchu. Hina pichqa wata hinaña maranatakunaqa kay ayllukunapi q'irus yuyayninkuta, kawsayninkuta ima chinkachichkanku; aswanmi Hatun Q'iruspiqa, runakuna manam maranatakunataqa munankuchu, maranatapas mana q'irus kawsayman haykuyta atinchu; Hapu Q'iruspiqa nishutaña haykumun, huchuy ayllukunapas "kuskaña kachkayku" (C.C1 14-5-03) hinata runakuna ñinku.

Wari kawsay kaqla puriy, hukniray puriyipwan

Llapan runakunaqa wari kawsayninchik allinmi, kaqllapipuni kachkan ñispa ñinku. Manam paykunapaqa q'irus kawsayqa huknirayman tikrakunchu. Paykunapaq kaqla inka rimayninku, kaqla inka p'achanninku, kaqla tukuy kawsayninkupas. Chay kawsayninkumanta aswanmi waynakuna huknirayta musqhuchkanku, hukniraytaña kawsachkanku; icha manam q'irus kawsayninkuta qunqaspa, aswanmi yuyayninkupi kallpachispa. Kayta tata Bonfil ñinman "hukniray yuyayqa wari kawsayman haykumun kaqla wari kawsay kananpaq" (1987; 1994); hinamanta tata Pujadaspas kaqlata ñin, aswanmi hinata ayllukuna kawsayqa huknirayta yuyanchaspa, kawsayninkuta hukniray kawsaywan kallpachakuspa, tupachikuspa hina puririnku, hina aswanmi paqarimunku (Pujadas 1993).

Runasimiwan, kastillasimiwan kaqla puririq

Runasimiqa hinalla kaspaga aswan kay p'unchawkunapi kastillasimiwan kallpachakuchkan. Q'irus ayllupiqqa kastillasimitaqa pisillata wakin waynakunalla atipachkanku; irqichakunaqa manaraq, warmichakunapas manam yachankuchu. Hapu Q'iruspiqa hukniraymi kachkan: kastillasimita waynakuna yachankuña, wakin irqichakunapas hina; wakin kuraq warmichakunapas yachachkankuña, ichaqa ayllu ukhupiqqa pikunapas kastillasimipi rimankuchu; aswanmi runasimillapi rimanku. Kanpunitaq runasimi rimaypi kastillasimimanta huchuy rimaynin: naylun 'plástico', awuja 'aguja', liwru 'libro', wulsa 'bolsa' ima. Kay rimasqankumanta tata (*Spolsky 1992*) hina runakuna munasqankuman hina runasimi kastillasimipipas rimanku. Ichaqa wakinkuna kastillasimi, runasimiwan tikraspa rimanku hinaspa kaytaqa mama Giles

(1973) runakuna wakin rimasqankuman hina rimayninkuta tupanku ñin. Kaypunitaq (code-switching) tikraspa rimay kanman. Iskay ayllukunapi manam ch'ulla rimaypichu rimanku, sapa kuti iskayninkupi t'uqyachinkupuni.

Yachay wasi q'irus qhawanankupi puririsqan

Q'irus runakunapaqqa yachaywasinku kunanqa allinmi kachkan; aswami mana kastillasimi, ñawiy, qillqay kaptin llakinakunku ima. Chaykunata yachayta munanku mana wari kawsayninkuta chinka-chispa; wari kawsayninkuta chinkachiyta manam munankuchu; hinallataq chayqa manam yuyayninkupi kantaqchu. Yachaywasipa aswanmi wari kawsayninkuta allinta kallpachinman, q'irus iñiyinku astawan paqarinanpaq, mirananpaq. Paykunapaqqa ñawiy yachayqa “ñawiyuq kayqa” manam q'irus kawsay wañuyupi kanmanchu, aswanmi q'irus paqarisninpi, q'irus yuyayninpi phaturichinman. Paykunapaqqa chaymi aswan allin, mana chayqa “q'irus runakuna munankumanchu” ñispayá ñinku.

Chay kastillasimi yachaykunamanta ñinchikman, Hapu Q'irus ayllupiqqa aswanmi yachachkanku. Mana yachay wasipiqqa anchatachu yachanku, aswanmi hawapi purispa, huk llaqtakunapi llamk'apakuspa, yachay wasipi yachaspa ima yachanku. Hapu Q'irus runakunaqa sapa kuti huk llaqtakunaman llusinku: Ocongatiman, Qusquman ima. Chaymantataq Puerto Maldunaduman qharikuna quri urquqman llamk'apakuq rinku. Qusqumantaq llikllakuna qhatukunapi, windikuq, ichapas turistakunaman ima apanku. Hatun Q'iruspiqa aswan qharikunalla llusimunku, warmikunaqa urqkunapi uywa michiypi tiyakunku.

Chayta qhawaspa ñiyku: q'irus runakunaqa manam yachay wasipiqqa kastillasimita yachankuchu, aswanmi huk llaqtakunapi purispa yachanku. Chaymanta, manam irqicha, wawacha kaspera yachankuchu, aswanmi machu kuraqninkupiña yachanku. Chaymi chay mama von Gleich (1989) qhipa rimay atiqta sutichamun. Hina kunan kay iskay ayllukunapi iskay rimay kachkan, manam wakin ayllukuna hinachu. Ichapaschá, qhipa unaypiña huknirayman tukupunqa, kunanqa mana imaninpaschu, “kaqlla kakuchkanku”.

Tukuchayninpi

Runasimiqa may riqsiy rimayninkupi allin kallpachasqa kakuchkan. Ayllu ukhupipas, ayllu hawapipas runasimillapi rimanku; mana chayqa

iskay simipi tikrachispa rimanku. Ch'ulla simipiqá manam rimankumanchu, chayqa iñiyñinkurayku, wari kawsayñinkurayku q'irus rimayñinkuman astawan hap'ipakunku.

Hatun Q'irus ayllupiqá, iskay rimayqa wakin waynakunallapi hap'ipakuchkan, machulakunaqa warmi qhari ima huk rimayñin-yuqllapi puririmuchkanku. Hapu Q'irus ayllupiqá aswanmi iskay rimay phuturimuchkan; kaypiqa, waynakuna, wakin irqichakunapas, machulakunapas kastillasimita wasapachkankuña. Iskaynin ayllupiqá runasimillapi maypipas rimanku. Kay ayllukunapiqa machuwiqruña kaptinku kastillasimita yachanku; chayrayku, iskay simi qhipataña, manam ñawpaqchu yachanku ñiykuman. Q'irus runakunaqa manam kastillasimitaqa yachaywasipichu yachanku, aswanpuni huk llaqtakunapi purispapuni yachachkanku.

Chaymanta ñinchikman, manam iskay simi uyapuray kanchu, aswanmi iskay simipi rimay qasilla paqarimuchkan. Pisilla kastillasimi rimaqkuna kan, ancha rimaykuqpas kanpunitaq.

Tukupanapaq, iskay rimayta ñinchikman: hukpiqa, manam q'irus kawsay tukunapaq yachay wasi astawan paqarichimun, kunanpas paqarichimuchkanmi; chaymanta q'irus wari kawsay atipanasqanku, arkanakuspa hina control cultural ñisqa (Bonfil 1987) anchata purichimuchkanku; hinataq, ñawpa qutuchayñinku kaqlla kaspá allinta kawsayñinkuta q'imipachkan. Hinallataqmi, q'irus kawsay chinkachinankupaq, maranata ñisqakuna hukñirayta q'irus yuyayñinkuta, kawsayñinkuta ima tikrachichkanku, chinkachichkanku ima.

Abreviaturas

L1	Lengua materna
L2	Segunda lengua
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
C.C.1	Cuaderno de campo general N° 1
C.C.2	Cuaderno de campo o cuaderno de resumen N° 2
E	Entrevistador, investigador (para los ejemplos en quechua y castellano)
PROEIB Andes	Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos

Introducción

La realidad sociolingüística de las comunidades Hatun Q'irus y Hapu Q'irus trasciende la mera descripción natural de su cotidianidad para centrarse en la explicación e interpretación de las etnocategorías propias de su proceso histórico social, cultural y lingüístico. Estas etnocategorías indican conciencia de los procesos de conservación y cambio cultural en los distintos grupos etéreos. Se alimentan de sus historias y mitos para guardar una identidad cultural y étnica sólida, pero al mismo tiempo cambiante, pues los q'irus mantienen un proceso cultural y lingüístico que no es común en otras comunidades. Esta tesis busca describir e intenta explicar algunos factores sociolingüísticos y culturales que inciden actualmente en los procesos de sustitución y conservación intergeneracional de la lengua quechua en las dos comunidades. Los factores encontrados tales como la escuela, la estructura de la organización ancestral, control de pisos ecológicos y el control cultural y lingüístico inciden actualmente en los procesos de conservación del quechua; mientras que la religión maranata, modernización, desplazamiento a la ciudad, turismo y la radio inciden en los procesos de sustitución de la lengua indígena, aunque como lo demuestra nuestro análisis e interpretación, se nota, más bien, un cambio identitario reciente y un conflicto etnocultural y estos aspectos, a nuestro parecer, pueden repercutir en procesos de sustitución lingüística.

El trabajo se divide en siete capítulos importantes interconectados entre sí:

El capítulo I desarrolla el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación del estudio. Aquí se señalan las características específicas de las dos comunidades objeto de estudio y se establece un contraste con los datos históricos de los años '50, principalmente de los estudios

pioneros de Núñez del Prado (1958; 1970). Esta conexión nos permite plantear cómo en una comunidad, producto de un mayor aislamiento, todavía hay un proceso de monolingüismo a nivel colectivo y cómo en la otra se da un proceso de mayor contacto con el mundo circundante y, por ende, de mayor bilingüismo.

El capítulo II describe el tipo de investigación, la metodología, la muestra, los instrumentos de recolección de datos, los procedimientos de recolección de la información en la fase exploratoria y en la fase final, los procedimientos del análisis, clasificación e interpretación de los datos y también algunos aspectos éticos tomados en cuenta en el desarrollo del estudio en terreno. En esta parte se menciona la complejidad del proceso de inserción en sus dos etapas y las características particulares de los comuneros q'irus para ser entrevistados, para dar alguna información y, en general, el comportamiento frente al extraño. Es decir, las dificultades y experiencias en el abordaje a los comuneros y la relación misma con ellos son aspectos que se resaltan en este capítulo. Estos aspectos permiten reflexionar sobre los procesos de una investigación etnográfica, sobre todo en comunidades monolingües donde la lengua de uso es el quechua, aun por los bilingües.

El capítulo III contiene el desarrollo de la base teórica sobre la relación de la lengua, sociedad y cultura; la relación de la lengua con la identidad individual y de grupo; bilingüismo y conflicto lingüístico como parte del proceso de contacto de lenguas; procesos de mantenimiento y sustitución de lenguas, y finalmente una referencia somera a los procesos de socialización primaria y secundaria. Este capítulo contiene también una referencia teórica y metodológica de la etnografía de habla o etnografía de la comunicación como parte central del desarrollo de este estudio.

En el capítulo IV se detalla el contexto geográfico y cultural de las comunidades donde se realizó el presente estudio: Hatun Q'irus y Hapu Q'irus. Contiene también información demográfica sobre los distintos anexos y las actividades principales de estos comuneros. El capítulo resalta, por ejemplo, los estudios anteriores realizados por varios investigadores, donde dan cuenta del continuo proceso de desplazamiento y el control de varios pisos ecológicos durante el año; es decir, los comuneros q'irus se desplazan desde los 3,000 y 5,000 msnm. En esta parte también se resaltan las actividades principales de los q'irus como la agricultura y la crianza de llamas y alpacas, además de la importancia que tiene la coca en la vida cotidiana de los comuneros.

El capítulo V contiene, en detalle, los resultados de la investigación distribuidos en cuatro partes y que están relacionados con los distintos usos de las lenguas quechua y castellano y las percepciones, visiones y

razones para el uso y no uso de una y otra lengua por los distintos grupos étnicos. El uso de quechua y castellano se analiza en dos macro-dominios: comunidad y no-comunidad. Cada uno de estos macro-dominios contienen micro-dominios como corral de llamas, hogar, escuela entre otros (comunidad) y viajes, encuentros ocasionales (no-comunidad). La escuela dentro del macro-dominio de comunidad es un aspecto importante de discusión y reflexión, pues para los q'irus la escuela es parte de su comunidad y tienen una concepción y visión particular sobre ella.

En el capítulo VI se presenta las conclusiones del estudio de acuerdo a los resultados obtenidos y a los objetivos planteados en el proyecto de investigación. A la luz de los datos obtenidos reflexionamos sobre cuestiones teóricas que, a nuestro parecer, requieren de un análisis mayor y de acuerdo a un contexto específico como por ejemplo: diglosia, control cultural y control lingüístico y la etnografía de habla.

El capítulo VII contiene la propuesta producto de los resultados del estudio, que plantea la formación de un grupo de sabios para la defensa y fortalecimiento de la cultura q'irus. Un factor importante para esta propuesta es la influencia cada vez mayor de la religión maranata en la concepción identitaria q'irus, sobre todo de los jóvenes y niños.

Finalmente, como anexos se presentan: los instrumentos de investigación aplicados que nos sirvieron para el levantamiento de la información (guía de entrevistas y fichas de descripción); dos mapas donde ubicamos las dos comunidades de estudio y algunas fotos de los comuneros q'irus.

CAPÍTULO I

1. Planteamiento del problema

Las comunidades quechuas Hatun Q'irus y Hapu Q'irus presentan características sociolingüísticas peculiares respecto a los procesos de cambio y conservación de su lengua y cultura indígena. Estas características giran alrededor de procesos socioculturales y sociolingüísticos que permiten la construcción, a nuestro modo de ver, de una concepción propia y un proyecto en relación con la cosmovisión de su cultura originaria para conservar la lengua ancestral. Esta vitalidad del quechua se trasluce en el monolingüismo a nivel colectivo en Hatun Q'irus y un bilingüismo incipiente y reciente, principalmente en los jóvenes en Hapu Q'irus. Respecto al proceso de bilingüismo reciente, sobre todo en Hapu Q'irus, existe un “conflicto latente” entre el castellano como lengua nacional y de prestigio y la lengua quechua como símbolo identitario cultural propio. Este conflicto incide en las visiones y concepciones de los jóvenes y niños distintas a las del grupo de los ancianos, pues en los primeros hay un mayor interés por aprender el castellano, además de salir de su comunidad, mientras que los segundos dicen que estas concepciones son procesos de cambio cultural para convertirse en mistis.¹ Otro aspecto es el cada vez mayor desplazamiento de los jóvenes a las ciudades con el consecuente aprendizaje del castellano y la construc-

1 Los q'irus, en general, denominan mistis a la gente de la ciudad que habla castellano, que sabe leer y escribir y que no se visten como ellos. La categoría de mistis en los comuneros adquiere otras concepciones y características propias del proceso cultural y social que se verán con más claridad a lo largo de nuestro análisis e interpretación.

ción de concepciones distintas a su cultura. A esto se añade, la incorporación de la religión evangélica que viene influyendo y desestructurando cada vez más la cohesión organizativa, familiar e identitaria q'irus; además, la afluencia, en estos últimos años, de mayor turismo a estas comunidades está produciendo también ciertos cambios que van en contra de la propia comunidad y de su práctica cultural y religiosa, pues son elementos importantes en el fortalecimiento intergeneracional de su cultura y su lengua indígena. Estos elementos dan lugar a procesos de resistencia por parte de los comuneros como una forma de persistencia y continuidad cultural.

En este sentido, el largo proceso de contacto cultural y el proceso de la hacienda hasta la década de los '60, ha marcado, en los q'irus, mecanismos internos de resistencia y de control cultural respecto a un proceso de contacto y asimilación cultural y lingüística acelerada como sucede con otras comunidades denominadas también q'irus. Una característica latente de estos procesos es la concepción ideológica frente a la cultura de los mistis, pues no buscan la separación o la diferenciación con ella, sino la apropiación del castellano y de la lecto-escritura a través de la escuela para una mayor comprensión y articulación con la cultura occidental.

Uno de los elementos importantes en este proceso es precisamente la escuela como factor/agente de castellanización y desestabilización cultural que en este contexto ha sido más bien de incidencia en la oralidad quechua; proceso de apropiación por parte de los comuneros porque ellos pusieron una "escuela pagante" a escondidas del hacendado y ante la negativa de éste de construir una escuela en la comunidad. Más adelante aparecería la escuela fiscal producto también de la "expulsión" del hacendado por los comuneros y de la implantación de la Reforma Agraria. En consecuencia, la escuela fue vista como algo propio y no como algo ajeno a su cultura, como ahora así lo expresan. En este sentido, la presencia de la escuela no significó el desuso del quechua en los espacios de la comunidad y la familia, sino, más bien, un mayor fortalecimiento de la lengua indígena, llegándose inclusive al uso predominante del quechua en la escuela como ahora se observa.

Ahora bien, frente a esta realidad surgen tres aspectos que los comuneros enfatizan con mucha vehemencia y preocupación: primero, la presencia de la religión evangélica maranata está produciendo un conflicto organizacional e ideológico a nivel intrafamiliar y comunal y esto repercute en procesos de cambio identitario, además de ciertos cambios en las prácticas culturales propias y ancestrales (ver 4.2). Segundo, la escuela no está logrando que los niños aprendan el castellano, pues es el

mayor requerimiento y preocupación de los padres; pero, al mismo tiempo, se nota un fuerte aferramiento de estas comunidades a su pasado ancestral, principalmente por parte de los ancianos, y esto hace que manifiesten un cierto temor hacia el castellano y, en general, hacia la cultura occidental. También, la lejanía de las escuelas a los lugares de desplazamiento de los comuneros (anexos, comunidades o caseríos en las alturas) hace más difícil la labor de la escuela y, por ende, se refleja en la poca presencia de los niños. Además, se nota en los comuneros una diferenciación étnica muy marcada con las otras comunidades que antes fueron q'irus y que ahora presentan procesos de cambio social y cultural bastante acelerados. Tercero, el aprendizaje del castellano por algunos jóvenes y niños, sobre todo en Hapu Q'irus, influye en una ideología distinta a la cultura q'irus y a un mayor proceso de desplazamiento a las ciudades; es decir, incide en una mayor migración a las ciudades que con el transcurso del tiempo podría dar lugar a cambios muy fuertes tanto lingüísticos, sociales y culturales en estas comunidades.

Esta caracterización cultural y sociolingüística plantea algunos cuestionamientos respecto a los factores que están dando lugar al mantenimiento de la lengua indígena en una comunidad y a un mayor bilingüismo en la otra comunidad: qué ocurre en la transmisión intergeneracional del quechua, por qué prefieren hablar el quechua los que ya saben castellano, en qué ámbitos y quiénes usan más quechua o castellano y qué papel juega la escuela en los procesos de cambio y conservación del quechua. Es decir, este contexto nos lleva a las preguntas clásicas de la sociolingüística: quién, con quién, dónde, cuándo, para qué y cómo hablan los hablantes en determinadas situaciones (Fishman 1965). Estas interrogantes nos llevan a ver las tendencias de conservación y cambio intergeneracional de la lengua indígena de acuerdo a los usos lingüísticos en los distintos ámbitos de la comunidad. Además, el estudio plantea el reto de elaborar una propuesta educativa que considere los factores culturales y sociales para continuar con el fortalecimiento de la lengua indígena en los espacios más íntimos de la familia y la comunidad.

2. Objetivos de investigación

Objetivo general

Identificar los factores que influyen en las tendencias de conservación o sustitución intergeneracional del quechua en las comunidades Hatun Q'irus y Hapu Q'irus.

Objetivos específicos

- Identificar ámbitos comunitarios y familiares de uso del quechua y castellano.
- Identificar los usos del quechua y del castellano por grupos étnicos y sexo en la comunidad.
- Conocer algunas razones, percepciones y visiones de los mismos hablantes sobre su lengua y cultura indígena.
- Identificar el rol de la escuela en los procesos de cambio y conservación de la lengua quechua.

3. Justificación

Este estudio sobre los factores que inciden en la conservación y sustitución intergeneracional del quechua en dos comunidades se justifica por cuatro razones principales. Primero, porque no hay muchos estudios sobre este tema en el contexto andino que nos ayuden a comprender mejor la realidad sociolingüística de las comunidades quechuas, sobre todo, si estas comunidades tienen como antecedente una identidad cultural muy fuerte que las ha mantenido como grupo en la interrelación con su territorio, a través del control de diferentes pisos ecológicos. En segundo lugar, es pertinente porque los estudios sobre desplazamiento lingüístico y, en general, sobre cambio y conservación de lenguas se contextualizan, mayormente, en Europa o en Norteamérica y, como señala Fasold (1996:329), se deben realizar trabajos de este tipo en países en vías de desarrollo con contextos distintos al europeo para ver qué similitudes o diferencias presentan y así comparar procesos de desplazamiento de lenguas. En tercer lugar, este trabajo es importante, pues presentará un diagnóstico sociolingüístico sobre la situación del quechua que ayudará, posteriormente, a proponer políticas educativas que rescaten y mantengan la cultura y lengua de las comunidades indígenas en el marco del Reglamento de Educación Primaria dictado por el Ministerio de Educación que dispone la implementación de una Educación Bilingüe Intercultural en las comunidades de habla vernácula.² Además, es importante ver qué está ocurriendo con una lengua de amplia difusión como es el quechua y en qué medida esta lengua que está

2 Resolución Ministerial No 201-98-ED “Plan de mediano y largo plazo del Ministerio de Educación 1995-2010”; Art. 35 del Reglamento de Educación Primaria, promulgado el 12 de enero de 1983.

en contacto con otra lengua de mayor difusión, en una comunidad más que en la otra, experimenta también cambios generacionales. En cuarto lugar, este tema sobre factores que inciden en la conservación o sustitución de la lengua quechua nos permite ir mucho más allá del mero descriptivismo lingüístico en los procesos de transmisión intergeneracional; es decir, este estudio nos abre un camino mucho más rico y también complejo respecto a las posibles explicaciones, desde la misma cultura, sobre lo que está ocurriendo con los procesos de mantenimiento y sustitución del quechua en un contexto de mayor monolingüismo quechua en una comunidad y de mayor bilingüismo en otra.

Al respecto cabe mencionar que en la sociolingüística se menciona como factor principal de conservación y mantenimiento lingüístico el aislamiento geográfico de las comunidades rurales Giles, Bourhis y Taylor (1977). También sobre el caso que nos ocupa hay varias explicaciones al respecto. Por ejemplo, Silverman (1994: 1) dice: “Debido a su ubicación geográfica [los q’irus], han conservado un estilo de vida incaico mucho más que sus vecinos mestizos, como por ejemplo el uso de la túnica sin mangas (*unku*) usada durante el período inca y que actualmente ha desaparecido en el departamento del Cusco”. A esto se añade la falta de vías de comunicación como carreteras, pues dice que “la ausencia de toda presencia española en Q’ero es otra razón más para que ellos coservasen un modo de vida incaico más que sus vecinos mestizos” (*op.cit*: 2). Esto porque en q’irus no hay la iglesia tampoco la plaza central; menos las misas dominicales y el mercado (*Ibíd*). Estas explicaciones como razones para la conservación cultural son muy generales, dado que conocemos que actualmente no hay ya culturas que estén en total aislamiento; además como lo señala la misma Silverman había caminos incas que conectaban los pueblos alejados con el Cuzco. Por lo demás, los mismos comuneros nos refieren que hay un camino inca que cruza q’irus y que siempre ellos estuvieron conectados con el Cuzco y con otros pueblos. Es decir, se debe buscar otras explicaciones relativizando o especificando con mayor precisión el efecto del aislamiento geográfico como factor de los procesos de conservación o sustitución lingüística y cultural; además escuchando las voces de los mismos comuneros e interpretando el proceso cultural de los q’irus.

Los resultados de este estudio también ayudarán, de alguna manera, a replantear las políticas de EIB atacando las causas específicas de pérdida y sustitución de la lengua nativa en comunidades como los q’irus. Es decir, pueden ayudar a diseñar una política educativa que no sólo se quede en el discurso respecto al desarrollo de competencias comunicativas sino que también asegure el fortalecimiento y manteni-

miento de la lengua y cultura indígena de los niños y de la comunidad en su conjunto.

Como señalamos al inicio de nuestro planteamiento del problema, hay pocos estudios relacionados con los q'irus y la mayoría de ellos datan de los años '50, otros más recientes son trabajos de recopilación sobre estudios antropológicos; además de descripciones de actividades agrícolas, pictogramas y textilería. Sin embargo, no contamos con estudios que muestren la realidad sociolingüística y cultural actual de estas comunidades.

Por lo expuesto, este estudio tiene una gran relevancia para ampliar los conocimientos del contacto quechua-castellano en comunidades rurales tradicionales y, específicamente, sobre los factores que pueden estar incidiendo en la conservación y sustitución intergeneracional del quechua; además, la metodología con la que se abordó da lugar a una información más concreta y refleja con mayores luces la situación sociolingüística del quechua y también sobre los hablantes de dichas comunidades.

CAPÍTULO II

Fundamentación metodológica

1. Tipo de investigación

El enfoque de nuestra investigación es de carácter cualitativo. Su carácter cualitativo reside en tres aspectos principales: (1) se trata de un estudio de casos de dos comunidades, el cual se funda dentro de la investigación etnográfica tradicional o de la antropología clásica (Lévi-Strauss 1953; Harris 1998; Geertz 1996; Hymes 1974); (2) trata de entender e interpretar, en un contexto natural, todos los aspectos de relaciones lingüísticas, culturales y sociolingüísticas que están incidiendo en el cambio y conservación intergeneracional de la lengua indígena; y (3) es un estudio descriptivo y explicativo: (i) es descriptivo porque se trata de describir los procesos de conservación y sustitución intergeneracional del quechua, y de ver qué es lo que está ocurriendo con el uso del quechua y castellano en las dos comunidades; y (ii) es explicativo porque según nuestro objetivo de estudio, analiza los factores que inciden en las tendencias de conservación y sustitución del quechua. Es decir, nos permiten explicar, de alguna manera, el porqué de los procesos de mantenimiento y monolingüismo a nivel colectivo en una comunidad y los procesos de mayor bilingüización en otra.

2. La investigación etnográfica en los estudios de caso

En esta parte es importante referirnos a los estudios etnográficos en distintas disciplinas. En este sentido, la antropología en base a estudios empíricos etnográficos buscó la explicación e interpretación de ciertos fenómenos de las culturas (Harris 1998). Más adelante, buscó principios

o “estrategias básicas de investigación” para llegar a la comprensión general causal de los hechos socioculturales (*op.cit.*: 3). En los estudios de la lengua en relación con la sociedad, la sociolingüística ha realizado estudios importantes respecto del uso de lenguas de los usuarios en comunidades específicas y en situaciones socioculturales concretas, tales como los estudios de Labov (1972a; 1972b, cit. en Hudson 1980);³ Labov (1983); Milroy (1987) para estudios de hablas en contextos urbanos y Chambers y Trudgill (1994); Romaine (1996) para estudios de dialectos sociales o regionales.

En el campo de la sociolingüística, la sociología del lenguaje o macrosociolingüística que toma a “la sociedad como punto de partida y considera el lenguaje como un factor primordial en la organización de las comunidades” (Romaine 1996: 12) se ha centrado en estudios específicos como bilingüismo, actitudes hacia la lengua, diglosia, planificación lingüística, la dialectología, estudios sobre nacimiento y desaparición de lenguas. En esta perspectiva, los estudios sobre el discurso y la etnografía de habla, sobre todo, han marcado un avance en la relación de lengua y sociedad, pero enfatizando el factor cultural y las concepciones socioculturales en la elección de lengua de los hablantes de una comunidad (Hymes 1968 cit. en Fasold 1984 y Hymes 1974).

Es por eso importante el aporte de la sociolingüística en general y de la antropología en particular respecto de estudios etnográficos sobre casos específicos relacionados con comunidades rurales como los de Boas (1940 cit. en Ulin 1984:1-22)⁴ donde desarrolló la metodología de la observación participante. También un referente inicial de los estudios antropológicos clásicos en comunidades nativas es Malinowski (1961 cit. en Ulin 1984: 11-14) “como una forma de comprender el mundo de la forma en que los nativos lo ven” (traducción nuestra). Esta misma interpretación y comprensión en la visión de los hablantes de comunidades es la que se busca con la etnografía de habla de Hymes y la etnografía de la comunicación de Gumperz, pues el uso de las lenguas en situaciones específicas está determinado por relaciones socioculturales complejas (Fishman 1965).

3 Labov, W. (1972a) *Sociolinguistics Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, and Oxford: Blackwell.

(1972b) *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, and Oxford: Blackwell.

4 Boas, Franz (1940). *Race, Language and Culture*. New York: Macmillan.

La etnografía de habla de Hymes

Es importante delinear el estudio del uso del lenguaje en la etnografía de Hymes y Gumperz como la búsqueda de una teoría del lenguaje en su contexto social antes que una teoría gramatical (corriente variacionista, véase Labov y sus seguidores) (Lavandera 1992: 20). En este sentido, la etnografía de Hymes y Gumperz busca qué elementos del contexto social afectan a la producción y la comprensión del lenguaje en contextos y situaciones reales; mientras que la corriente variacionista le resta poca importancia a estos factores e incide en los factores puramente lingüísticos (*op.cit.*).⁵

La etnografía del habla como metodología del estudio del uso lingüístico expresa que el uso lingüístico debe interpretarse como el uso de los códigos lingüísticos en el desarrollo de la vida social (Duranti 1992: 255). Es decir, se refiere al funcionamiento de los signos lingüísticos en las situaciones cotidianas de interacción. Hymes incorporó el término *habla* para señalar el rol activo en las situaciones comunicativas diarias del código lingüístico, en oposición a la concepción más estática de *lengua* de los lingüistas de la corriente estructuralista (*op.cit.*: 256). El mismo Hymes (1974: 45) al respecto señala:

Ways of speaking can be taken to refer to the relationships among speech events, acts, and styles, on the one hand, and personal abilities and roles, contexts and institutions, and beliefs, values, and attitudes, on the other. The vantage point taken here is that of the first series of considerations (events, acts, styles).⁶

Es decir, la etnografía de habla trata de relacionar la *competencia comunicativa* con el conocimiento de los hablantes acerca de su contexto sociocultural y cómo se estructura el habla a partir de estos conocimientos. En este sentido es importante distinguir las tres direcciones teóricas

5 Aunque como señala Lavandera 1988, el mismo Labov y Weiner (1983) publicaron una versión corregida sobre un artículo donde daban cuenta de la importancia de algunos factores sociales como el sexo, la edad, la clase social y la etnia en la construcción pasiva del inglés como una variable sociolingüística.

6 “Las formas de habla pueden ser tomadas para referirse a las relaciones entre eventos de habla, actos de habla y estilos, por un lado y habilidades personales y roles, contextos e instituciones, creencias, valores y actitudes por otro lado. El punto de ventaja que se toma aquí está en la primera serie de consideraciones (eventos, actos y estilos)”.

que toma la etnografía del habla en el estudio del uso lingüístico desarrolladas por Duranti (1992: 253-254):

1. El discurso en situación considera a la actuación lingüística como el lugar donde se actualiza la relación entre el lenguaje y el orden sociocultural.
2. Respecto al contenido de la interacción cotidiana, la etnografía del habla se centra en la relación del uso lingüístico y los sistemas locales de conocimiento y comportamiento social. Es en el discurso donde esta disciplina considera que se dan la recreación y transmisión de patrones culturales del conocimiento y de la acción social.
3. Respecto a la forma del uso del lenguaje, la etnografía del habla estudia los modelos de variación en los diversos contextos socioculturales; también estudia la interrelación entre la estructura de la actuación verbal emergente y la culturalmente predecible en el contexto social.

Entonces, la metodología de la investigación de la etnografía del habla se dirige al estudio del conocimiento de comunidades concretas con procedimientos adecuados o lo que diría Hymes (1978: 13 cit. en Sichra 2003: 131), “el sujeto de la etnografía” son “los pueblos y sus mundos” o la etnografía del habla concebida como: “a theory of speech as a system of cultural behavior; a system not necessarily exotic, but necessarily concerned with the organization of diversity” (Hymes 1974: 89).⁷

Esta preocupación por la diversidad o específicamente los distintos contextos en el que se realizan los eventos de habla han sido ya una preocupación en los años ‘30 con Malinowski, fundador de la etnografía moderna. Malinowski propuso la necesidad de interpretar el habla dentro del contexto de situación; es decir, planteando la ampliación de la noción de contexto y su consideración como factor importante de la situación de habla en las expresiones lingüísticas (1923: 306 cit. en Duranti 1992: 259).⁸

7 “Una teoría del habla como un sistema de la conducta cultural; un sistema no necesariamente exótico, pero necesariamente preocupado con la organización de la diversidad”

8 Malinowski, B. (1923). *The problem of meaning in primitive languages*. En C.K. Ogden e.I.A. Richards (eds.).

3. Descripción de la metodología aplicada

Metodología cualitativa

Antes de señalar algunos aspectos importantes de la metodología cualitativa se debe tener claro que bajo esta noción metodológica se incluyen un conjunto de tendencias en la investigación con características propias (Rodríguez, Gil y García 1996: 24). Así, por ejemplo, sobre la investigación cualitativa se dice lo siguiente: "...los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas" (*op.cit.*: 32).

En este sentido, entendemos la metodología cualitativa como un proceso de inserción del investigador en el contexto mismo de la cultura, tratando de interpretar desde una perspectiva émica y ética los significados de los fenómenos culturales de los individuos de la comunidad (Geertz 1996; Harris 1998).⁹ Este proceso de inserción, en nuestro caso, fue un tanto complejo por las características particulares de los comuneros q'irus. Es decir, tuvimos que sortear varios aspectos como: la desconfianza de los comuneros hacia el extraño, el rechazo a los mismos, el continuo desplazamiento de las familias a distintos pisos ecológicos, los tiempos y hasta los temas que ellos mismos ponían a la hora de conversar, entre otras particularidades. En este sentido, la inserción como investigador y el llamado *rapport* con los comuneros resultó ser algunas veces complicado y requirió mucha intuición de parte nuestra y de adecuarse al contexto y a las características socioculturales de los comuneros.

Un aprendizaje sobre el establecimiento del *rapport* y el abordaje en las conversaciones con los comuneros q'irus fue que muchas veces el entrevistador salió entrevistado por el comunero niño o adulto; además que los tiempos y los temas lo determinaban ellos. Muchas veces sucedió que el tema que se trataba se desviaba por la conducta del comunero y solíamos enfrascarnos en temas ajenos a nuestro trabajo, pero esto también fue una experiencia muy rica respecto a las técnicas y maneras de realizar un estudio etnográfico. En varias ocasiones, el hablante, en plena conversación, "huía" y el investigador tenía que buscar al mismo informante en otro anexo o en los lugares de desplazamiento dada la

9 La perspectiva émica y ética, tomadas de la fonología y fonética respectivamente aluden a las percepciones de la cultura de los mismos individuos "desde adentro" (émic) y las distintas manifestaciones e interpretaciones de la misma cultura "desde afuera" (étic).

importancia de los datos proporcionados. Es decir, el abordaje a los comuneros q'irus presentó particularidades interesantes, donde el tema de conversación terminaba, en algunas ocasiones, en varios días y hasta semanas; en otras, los mismos, quedaban trancos.

En otras palabras, la inserción en comunidades como las que nos ocupa, no es tal que uno llega y se inserta y empieza con el estudio, sino requiere, desde nuestro punto de vista, un conocimiento previo de la cultura, de sus formas de socialización, de su cosmovisión, hasta de sus formas de pensar y actuar; es decir, la inserción no tiene un final, es continua y tiene etapas y procesos, y depende mucho del investigador y también de la comunidad.¹⁰

Al respecto Taylor y Bogdan plantean un sentido más amplio: “en la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan” (Taylor y Bogdan 1996:20).

Sobre esta concepción de la investigación cualitativa es imprescindible destacar dos elementos: primero, la perspectiva holística que tiene que ver con la interrelación y conexión de los fenómenos y aspectos sociales y culturales estudiados y; segundo, el aspecto diacrónico y sincrónico del contexto social y cultural que son procesos importantes para entender los significados culturales; además se debe considerar la práctica actual de las comunidades y cómo el proceso histórico afecta e incide, en alguna medida, en el proceso de socialización actual. Ambas perspectivas, diacrónica y sincrónica, son procesos que juegan un papel importante en la concepción cultural y lingüística de los q'irus y, por sobre todo, en los procesos de conservación de la lengua indígena. En este sentido, ambos aspectos nos ayudaron mucho para interpretar y analizar los procesos de conservación y sustitución del quechua, pues las opiniones, visiones y prácticas culturales de los comuneros q'irus se relacionan con procesos históricos y hasta míticos de resistencia cultural y lingüística.

10 La experiencia etnográfica en estas comunidades nos enseñó que no sólo el investigador se inserta en la comunidad, sino también el comunero en la vida del investigador; es decir, debe haber una doble inserción, cuando esto sucede habrá una inserción adecuada, caso contrario habrá rechazo, temor, dudas y hasta engaños en la información como sucedió con algunos turistas cuando llegaron a Hatun Q'irus.

Observación participante y no participante

Por un lado, la observación participante consiste en una interacción social entre el investigador y los informantes en el mismo contexto natural de la comunidad, en el cual se levantan datos de manera sistemática y no intrusiva. Esta técnica permite que el investigador se involucre directamente con las actividades objeto del estudio. Como señalan Taylor y Bogdan (1996:31), la observación se realiza desde el interior del grupo y el investigador debe ser parte del mismo y someterse a las reglas de ese grupo. También Barragán y Salman señalan al respecto: “La idea básica es que el investigador convive con el grupo, la comunidad, el entorno social que quiere estudiar. Su estrategia no es sacar datos en base a una visita rápida, sino estar presente y compartir lo que pasa diariamente” (2001:130). Por otro lado, la observación no participante implica que el investigador no influye o altera la situación normal; es decir, el investigador no violenta los contextos y ambientes naturales (Barragán y Salman:129). Ambas concepciones, observación participante y observación no participante, según nuestra percepción, no se dan en forma discreta, sino forman como un continuum en el estudio etnográfico, dependiendo de las situaciones, los escenarios de interacción comunicativa y los propósitos del investigador.

En nuestro caso, dada las características de los comuneros fueron muy importantes ambos acercamientos, aunque en el terreno uno muchas veces no es consciente de ambas perspectivas, pues la inserción es tal que las interacciones con el grupo denotan una familiaridad; es decir, uno deja de ser extraño para ser parte de ellos. Aunque en dominios como las asambleas y los rituales se podría decir, que uno actúa como un observador no participante dada las características propias y las situaciones de interacción que se desarrollan entre los mismos comuneros. Es decir, hay situaciones donde el investigador se “mantiene al margen” y sólo es un “simple observador” y otras veces es “uno más dentro del grupo”. Por ejemplo, algunos rituales, sobre todo de curación, y fiestas, respectivamente.

Aplicación de entrevistas a profundidad (individual y grupal)

La entrevista es una de las técnicas más usadas dentro de la investigación cualitativa. Gutiérrez (1993:258) manifiesta que por medio de la entrevista se obtiene toda la información que no fue posible sacar en la observación. Al respecto Taylor y Bogdan (1986:101) enfatizan que la

entrevista a profundidad se refiere a los continuos encuentros cara a cara entre el investigador y sus informantes. Estos encuentros están enfocados hacia la comprensión de experiencias de vida, situaciones que expresan con sus propias palabras. La entrevista a profundidad implica un diálogo entre iguales y no sólo un intercambio formal de preguntas y respuestas. El uso de esta técnica en nuestro estudio ha sido importante, pues permitió conocer las percepciones y opiniones que tienen los hablantes hacia su cultura y lengua indígena.

Además, las entrevistas a grupos focales posibilitaron sacar mayor información respecto al uso de lenguas y a la visión sobre la cultura, principalmente de los niños. Barragán y Salman (2001:147-148) señalan que el grupo focal da acceso a otra capa de información.

Estas técnicas de levantamiento de datos al inicio no fueron provechosas, pues los niños se mostraban muy reacios a conversaciones más en detalle (igual sucedía con los adultos). Primero hicimos entrevistas individuales a niños y niñas en distintas situaciones, contextos y dominios: chacra, pastoreo, escuela, en el camino recogiendo leña o hierbas medicinales, en los juegos, etc. Al inicio tuvimos poca información, pero después de varias conversaciones, sobre todo en los días finales de nuestro trabajo, tuvimos una conversación más abierta y en detalle, además más interesante, pues ellos también preguntaban al investigador; es decir fue una conversación más que entrevistas. Lo mismo sucedió con los grupos focales. En un primer momento hicimos entrevistas tipo prueba con cinco o cuatro niños en la escuela, pero no llegamos a nada, pues los niños no hablaban y sólo repetían frases que sus compañeros decían. Un aspecto importante para la entrevista a grupos focales fue invitar a los niños a la casa donde estuvimos alojados o reunirlos en los lugares de pastoreo o en la misma chacra donde ellos ayudaban a sus padres. Durante las dos últimas semanas hicimos, en ambas comunidades, siete grupos focales de los cuales cinco fueron registrados como “buenos”, pues en dos grupos focales los niños no quisieron conversar sobre los temas propuestos.

Unidades de análisis

Las unidades de análisis fueron siete familias extensas, niños, jóvenes y adultos, tanto varones como mujeres. También las tres escuelas y sus docentes, además de algunas autoridades locales y ancianos o sabios indígenas. Estas unidades de análisis nos permitieron enfocar de mejor manera nuestro trabajo para no perdernos en los datos, dada la abundante información.

Descripción de la muestra

El estudio se realizó en dos comunidades quechuas Hatun Q'irus y Hapu Q'irus. La elección de estas comunidades obedeció, principalmente, a las peculiares características sociolingüísticas de estas dos comunidades en tanto queríamos hacer un contraste sobre los factores que están incidiendo en los procesos de cambio y conservación intergeneracional del quechua. Además, son dos comunidades tradicionales denominadas q'irus que, a diferencia de otras comunidades q'irus, todavía mantienen ciertas características ancestrales.

Para la descripción y explicación sobre el uso de lenguas y los factores de conservación y sustitución del quechua en Hatun Q'irus se partió del análisis de los datos obtenidos en las entrevistas, conversaciones informales y las observaciones etnográficas aplicadas a una población de cuatro familias extensas de 8 y 14 integrantes entre niños, jóvenes, adultos y ancianos, cuyas edades estaban entre los 5 y 90 años; además realizamos entrevistas a tres grupos focales de niños y niñas de las dos escuelas. Cada grupo focal estaba integrado por 6, 7 y 8 niños entre 8 y 13 años (15 varones y 6 mujeres). También incluye las entrevistas individuales a 10 niños entre 5 y 15 años (6 varones y 4 mujeres); 8 jóvenes entre 16 y 30 años (4 varones y 4 mujeres); 8 adultos entre 35 y 60 años (5 varones y 3 mujeres); y 7 ancianos entre 70 y 95 años (5 varones y 2 mujeres). La muestra también incluye las entrevistas a tres docentes de la comunidad: un docente de Hatun Q'irus y dos profesoras de la escuela no estatal Sumaq T'ika del anexo de Charqapata. El uso de lenguas de los miembros de las familias y de los actores mencionados corresponde a los datos recogidos de la observación permanente en los distintos dominios de la comunidad explicados en nuestro marco teórico.

El análisis del estado de lengua quechua en la comunidad de Hapu Q'irus también se basó en la misma metodología aplicada en Hatun Q'irus. La muestra corresponde a la observación etnográfica de tres familias extensas de 7 y 10 integrantes con edades desde los 3 y 80 años. Las entrevistas a dos grupos focales de niños y niñas entre los 7 y 14 años. Cada grupo focal estuvo integrado por 6 y 8 niños (4 varones y 10 mujeres), siendo la presencia de niñas mayor en un grupo. Las entrevistas individuales a 4 niños y 3 niñas entre 8 y 13 años; 3 mujeres y 5 varones jóvenes entre 16 y 28 años; 3 mujeres y 2 varones adultos entre 40 y 60 años y; 4 varones y 1 mujer, ancianos entre 75 y 85 años.

Estos datos corresponden a la fase exploratoria y a la fase final: para la fase exploratoria elegimos dos familias en Hatun Q'irus y una familia en Hapu Q'irus y en la fase final añadimos dos familias para la primera

y dos familias para la segunda. Las entrevistas a profundidad fueron aplicadas recién en la fase final en ambas comunidades.

Tabla 1
Muestra de ambas comunidades

	No Familias		Edad	Mujeres	Varones	TOTAL
Hatun Q'irus		Niños	5-15	9	22	31
	4 (5-90 años)	Jóvenes	16-30	4	4	8
		Adultos	35-60	3	5	8
		Ancianos	70-95	2	5	7
		Niños	7-14	13	8	21
Hapu Q'irus	3 (3-80 años)	Jóvenes	16-28	3	5	8
		Adultos	40-60	3	2	5
		Ancianos	75-85	1	4	5
TOTAL	7 familias			38	55	93

4. Criterios de selección de la muestra

Para la segunda fase elegimos cuatro familias en la comunidad de Hatun Q'irus y tres familias en Hapu Q'irus de acuerdo a los siguientes criterios:

Familia extensa

Para la elección de nuestra muestra tuvimos en cuenta la noción de familia extensa, característica muy peculiar en las comunidades andinas. Es decir, escogimos familias teniendo en cuenta que no sólo viven los padres y los hijos, sino también las nueras, yernos, abuelos, sobrinos nietos, tíos, etc. Sobre todo, tomamos en cuenta que en las familias existan niños y jóvenes como hijos y abuelos. Esto con la finalidad de ver la transmisión de las lenguas por parte de los mayores a los niños y jóvenes; además para ver en qué lenguas se comunica el grupo de jóvenes y niños en la familia y fuera de ella.

Residencia permanente

Las familias elegidas debían tener residencia permanente en la comunidad.

Ocupación de los padres de familia o de las personas adultas

Se trató de escoger una familia donde los padres fueran campesinos y otra familia donde los padres sean comerciantes. De esta manera, se podría observar cómo influye la actividad de los padres para la transmisión de las lenguas a sus hijos o a los niños que viven en la familia. En ambas comunidades no se encontraron familias comerciantes dado el carácter netamente agrícola y pastoril de la comunidad; sólo en Hapu Q'irus hallamos una familia donde el padre era comerciante y además bilingüe.

Grado de escolaridad de los padres

El grado de escolaridad de los padres para la elección de las dos familias fue también muy difícil, dado el analfabetismo mayoritario sobre todo en la mayoría de las mujeres. Se trató de encontrar una familia donde el padre debía tener cierto grado de escolaridad y la madre fuese analfabeta y otra familia donde los dos, padre y madre, hubiesen culminado por lo menos la primaria. Pero de las siete familias ubicadas sólo los varones habían ingresado uno o dos años a la escuela; mientras que las mujeres no habían ido nunca a la escuela y por lo tanto eran analfabetas.¹¹

Para la elección de grupo focal con niños tomamos en cuenta el punto (4) y las edades a partir de ocho años hasta trece años. Lo mismo para realizar algunas entrevistas individuales (en las dos comunidades) con jóvenes (2), adultos (2) y ancianos (2) consideramos el punto (4) de los criterios de elección de las familias. En la fase exploratoria y final, esta metodología fue bastante buena para recoger información más precisa, pues se pudo contrastar los datos de niños y niñas de distintas edades.

Es decir, nuestra muestra incluye a siete familias en ambas comunidades según los criterios mencionados; entrevistas a niños y niñas; entrevistas a jóvenes y a ancianos varones y mujeres de la comunidad, además de las conversaciones informales durante los tres meses; también entrevistas a docentes y padres de familia de ambas comunidades.

11 Cabe resaltar que en las escuelas de ambas comunidades hay sólo educación primaria hasta cuarto grado. También desde la aparición de la escuela en los años '50 sólo ingresaban a la escuela los varones y las mujeres se quedaban al cuidado de los animales y a las labores domésticas; además los varones estudiaban sólo uno o dos años. Actualmente en las escuelas de las dos comunidades hay presencia regular de niñas, aunque todavía se nota esa disposición de los padres de enviar a la escuela sólo a los varones.

5. Instrumentos de investigación

Para la elaboración de los instrumentos propuestos hemos tenido como guías trabajos similares a nuestro proyecto de estudio como la tesis *Transmisión del idioma nasa en la comunidad de los caleños* de Antonio Pito (2001); *Entrevistas intensivas y observaciones participantes* de von Gleich (1986); *Metodología de una encuesta sociolingüística sobre el bilingüismo quechua-castellano* de Wölck (1975); el estudio *Diagnóstico Sociolingüístico del Area Quechua del Departamento de Puno* (1975) y *Observing and Analysing Natural Language* de Milroy (1987).

Los instrumentos que se usaron corresponden al registro de datos y análisis de datos.

Instrumentos para el registro de datos

Ficha para observaciones descriptivas

Se aplicaron en la misma comunidad para realizar descripciones detalladas del uso de lenguas de los hablantes en las distintas situaciones comunicativas (Castro y Rivarola 1998:12). Estas observaciones se registraron también en cuadernos de campo, pero en forma más general.

Guía de entrevistas semiestructuradas

Con la finalidad de indagar a profundidad sobre el uso del quechua en las dos comunidades. Las entrevistas nos sirvieron para obtener datos concretos en citas directas por cada informante sobre opiniones, sentimientos y actitudes hacia las lenguas quechua y castellano (*Ibíd.*).

Cuaderno de campo (usamos dos cuadernos 1º y 2º)

(1º) un cuaderno de registro general. Aquí se registraron todas las observaciones realizadas día a día, sobre todo de los dominios y situaciones de uso de las lenguas por los distintos actores. (2º) un cuaderno de síntesis. En este cuaderno se registraron las situaciones específicas por dominio como una forma de sistematización del cuaderno (1º) general. El uso de dos cuadernos permite ordenar mejor los datos en el mismo terreno. Por ejemplo, el cuaderno de síntesis (2º) nos sirvió para ir incorporando, paulatinamente, las observaciones más relevantes en distintos micro-dominios extraídos del cuaderno general. También en este cuaderno se fueron incorporando algunas reflexiones e interpreta-

ciones producto de los datos ya obtenidos; además de algunos vacíos que surgían y que eran necesarios superar en otras observaciones. En general, el cuaderno de síntesis es como una forma de control de datos, pues en éste se reflejan claramente el avance en la obtención de la información de acuerdo a los objetivos planteados.

Guía de entrevista

Instrumento de apoyo para focalizar el tema de la entrevista a través de un conjunto de preguntas abiertas claves; esto no impidió hacer otras preguntas para profundizar o aclarar algún tema (ver anexo). En nuestro caso fue importante el manejo de las preguntas sin mostrar ningún papel o cuaderno, pues esto provocaba reacciones contrarias a nuestros objetivos como por ejemplo: temor, risa, distracción, y la incorporación de otros temas ajenos a lo planteado sobre todo por los adultos. También nos dimos cuenta que no era bueno tener muchas preguntas, sino sólo aquellas que provoquen la ampliación del tema por los propios comuneros; es decir, preguntas que relacionen y desarrollen el tema. Para esto también fue bueno conocer primero el tema que ellos querían conversar y luego pasar al tema que nos preocupaba. A veces no se daba ni lo uno ni lo otro, pero quedaba ya en el comunero q'irus la inquietud por compartir su conocimiento y a veces, fueron ellos los que iniciaban la conversación con el tema propuesto anteriormente.

Ficha de comunidad

En esta ficha se registraron todos los datos que son pertinentes para conocer y contextualizar las comunidades de Hatun Q'irus y Hapu Q'irus.

Ficha para informantes de ámbito familia

En esta ficha se registraron el uso de lenguas de cada integrante de las familias observadas, así como las situaciones, eventos de habla en los cuales se dieron las interacciones comunicativas.

Ficha de cada informante entrevistado

Esta ficha nos permitió ir ordenando por códigos y por información relevante después de hacer las entrevistas.

Las fichas, en general, son instrumentos imprescindibles para el ordenamiento de los datos en el mismo terreno y un apoyo importante

para el análisis y sistematización de los datos en escritorio. Es decir, cuando se tienen las fichas ordenadas y sistematizadas se gana tiempo y mayor precisión, pues son datos que se han registrado en el mismo trabajo de campo. Cuando no se tienen las fichas apropiadas se cae en el desorden de datos, pues todas están en un solo cuaderno y muchas veces faltan datos. Esto nos sucedió, felizmente, en el trabajo exploratorio, pues habíamos llevado fichas para una sola comunidad y al final hicimos dos comunidades.

Grabaciones en cintas de casete

Se usaron para el registro de las entrevistas y de algunas conversaciones informales. Generalmente, pedíamos permiso antes de grabar las entrevistas o algunas conversaciones, aunque las asambleas y rituales fueron grabados de manera disimulada. En el proceso de estas grabaciones, los adultos, sobre todo, pedían escuchar sus voces y luego de escucharlas seguían la conversación, aunque algunas veces ya no querían continuar; en estos casos se intentaba y continuaba otro día.

Instrumentos para el análisis de los datos

Se usó el programa Excel como herramienta principal de análisis de los datos cualitativos obtenidos y registrados en los instrumentos arriba mencionados. La utilización de este programa permitió construir una base de datos, explorar los datos, analizarlos, realizar resúmenes, clasificar datos, categorizar y subcategorizar la información. Respecto al programa Excel, en nuestro caso, fue bastante operativo y de fácil uso, pues una vez almacenado los datos en este programa los temas, categorías y subcategorías fueron seleccionados con bastante rapidez.

Fichas de análisis de información

Luego de categorizar la información se procedió al análisis e interpretación de los datos mediante cuadros o fichas de uso de lenguas por actores, edad y sexo.

Tablas de análisis de datos cualitativos

Se registró el resumen descriptivo de los datos por tipo de dato y por número de variables. Esto se realizó con la ayuda del programa Excel.

6. Procedimiento de recolección de datos

El levantamiento de los datos en las dos comunidades, etapa exploratoria y final, contempla tres fases específicas:

Primera fase: comprende la fase exploratoria de tres semanas y tuvo dos instancias: la primera corresponde a la inserción en ambas comunidades a través de reuniones o presentación en asambleas comunales para exponer los objetivos de nuestra presencia y para pedir el apoyo de las autoridades y de la comunidad. La segunda instancia comprende las conversaciones informales con algunas familias y la visita a alguno de los anexos para una mayor inserción y recoger más información respecto del uso de lenguas en las familias y en la comunidad. Esta fase exploratoria la iniciamos en el anexo de Charqapata y luego pasamos a la comunidad de Hatun Q'irus. La última semana visitamos la comunidad de Hapu Q'irus gracias a las informaciones de los comuneros de Hatun Q'irus y a las informaciones de hablantes de esa comunidad encontrados durante nuestra permanencia en Hatun Q'irus. En esta primera fase se validaron y adecuaron los instrumentos, se perfilaron mejor los objetivos; en otros casos, se confeccionaron otros instrumentos con el objetivo de afinar las herramientas de recolección de datos para la segunda fase del trabajo de campo.

Segunda fase: corresponde a la última etapa de trabajo de campo en las dos comunidades q'irus durante dos meses (ocho semanas), y se refiere, principalmente, a la recolección de datos. Se inició el trabajo de campo en la comunidad de Hatun Q'irus durante cuatro semanas. En esta primera parte de la investigación se recogieron datos de la inserción en cuatro familias; además de entrevistas y conversaciones informales con los distintos actores según nuestros objetivos de investigación. También hicimos etnografía de aula en las escuelas de Charqapata y Hatun Q'irus y aplicamos las entrevistas a tres grupos focales de niños. Además visitamos cuatro de los seis anexos, como lo hicimos en el trabajo exploratorio. Estos anexos son: Ch'uwa Ch'uwa, Hatun Rumiuyuq, Ch'arqapata y Qullpa K'uchu. Esto no implicó un tiempo mayor en el trabajo de campo, sino sólo adecuarse al contexto de continuo desplazamiento de las familias; además, nuestro propósito era compartir con las familias en las actividades y en los contextos naturales de su vida cotidiana.¹²

12 En esta fase fue muy importante el seguimiento en terreno de una docente del PROEIB Andes, pues nos sirvió para ajustar nuestro trabajo a nuestros objeti-

La segunda parte del trabajo de campo comprende las cuatro semanas restantes en la comunidad de Hapu Q'irus. En esta comunidad nos insertamos en tres familias y aplicamos las entrevistas a dos grupos focales de niños, además de conversaciones informales con los distintos actores. En esta parte del trabajo tuvimos algunos inconvenientes sobre todo con la etnografía de aula, pues no había clases por una huelga nacional a nivel del magisterio. Este pequeño problema no fue obstáculo para realizar todo nuestro trabajo en dos lugares: el anexo Raqchi y la misma comunidad de Hapu Q'irus.

Respecto a la aplicación de nuestros instrumentos, en ambas comunidades, debemos resaltar que sufrieron algunas modificaciones, pues se quitaron y se añadieron preguntas debido a las informaciones y a las particularidades propias de nuestros informantes q'irus. En este sentido, fue importante el aprendizaje sobre el abordaje de las entrevistas y su mismo desarrollo, pues generalmente no culminaba en un tiempo determinado por nosotros, ni mucho menos en un día, sino en varios días y en algunos casos en varias semanas con el mismo informante. El aprendizaje respecto de las entrevistas fue que no es bueno decir al informante "voy a hacerte algunas preguntas" o como sucede generalmente "quiero entrevistarte sobre este tema" y se pide un horario específico. En este caso no valían ninguna de estas estrategias, sino más bien el insertarse y ganarse la confianza del comunero y en la conversación informal diaria y cotidiana se iba obteniendo la información necesaria y llegaba un momento en el cual el mismo informante hablaba del tema que queríamos conocer. Es decir, en nuestro caso se ganó más con la informalidad de las conversaciones que con la formalidad. Esto no quiere decir, que no hubiera espacios más formales; pero siempre dentro de una conversación informal y espontánea.

Tercera fase: esta fase comprende el análisis y procesamiento de toda la información tanto de las observaciones, entrevistas y revisión de la bibliografía. Esta fase se inició a partir de la primera semana de iniciada la recolección de la información teniendo como referencia los datos levantados en las tres semanas del trabajo exploratorio. El proceso de análisis y procesamiento de la información, en terreno, se fue reorientando a través de las informaciones recogidas en las entrevistas y en las observaciones cotidianas. También fue importante, en este proceso, las orientaciones y sugerencias de una docente de la Maestría en el mismo traba-

vos, adecuar nuestra metodología, además de ser más minuciosos en el levantamiento de datos. Las orientaciones que se nos diera en esta parte del trabajo de campo permitieron la concretización del proyecto de tesis de una mejor manera.

jo de campo, que nos permitió profundizar ciertos temas y adecuar algunos instrumentos de recolección de datos.

La fase de análisis y categorización de los datos tuvo tres instancias: primero, la transcripción o vaciado de toda la información en la base de datos. Este trabajo llevó más tiempo del previsto debido a que la mayor información estaba grabada en lengua quechua y muchas veces el audio no era muy claro. Segundo, el ordenamiento minucioso de la información por temas afines para luego ir “eliminando” los temas que no correspondían con los objetivos de nuestro estudio. Esta etapa resultó bastante complicada debido a la abundante información, pero al final sirvió como una base de datos más manejable y operativa. La tercera etapa consistió en la categorización a nivel más macro y luego una categorización más micro y específica de acuerdo a nuestros objetivos de la investigación.

7. Análisis realizado y resultados logrados

Transcripción, ordenamiento, clasificación e interpretación de los datos cualitativos

Toda la información registrada se transcribió creando una primera base de datos clasificados y ordenados para cada comunidad, de la siguiente manera:

- a. C.C1 (cuaderno de campo uno o cuaderno general) con datos de todas las observaciones de la interacción en los distintos dominios, situaciones y eventos de habla y por los distintos actores. Además incluye las reflexiones hechas por el investigador y las interpretaciones de los mismos actores.
- b. C.C2 (cuaderno de campo dos o cuaderno de resumen) contiene información resumida sobre datos más resaltantes de las entrevistas individuales y a grupos focales, como también de las observaciones realizadas del uso de lenguas en las distintas situaciones y dominios.
- c. Fichas, contiene información estadística y descriptiva de los actores y familias de ambas comunidades; también registra datos históricos y mitos sobre estas comunidades.

Clasificación, comparación y categorización de los datos cualitativos

Con la base de datos obtenida, de manera general, se procedió al ordenamiento de la información por temas o categorías grandes y luego

se analizó estos datos para una nueva clasificación por categorías y subcategorías, de manera que se obtuvo una nueva base de datos más operativa a nuestros objetivos. Esta base de datos contenía categorías y subcategorías respecto al uso de lenguas de los distintos actores en la comunidad y sobre las opiniones y percepciones sobre su lengua y cultura indígena. Esto nos permitió un análisis más profundo, contrastando los datos y la interpretación de los mismos que se concretaron en la redacción del documento final.

8. Consideraciones éticas

Como investigador, por un lado, tuve en cuenta algunos aspectos éticos durante las dos etapas del trabajo de campo a fin de no perturbar las actividades y vida cotidiana de los sujetos de investigación, además de no poner en riesgo el desarrollo de la investigación. Por otro lado, en la redacción final de la tesis respeto la autenticidad de la información así como la decisión de algunos comuneros que prefirieron quedar en el anonimato:

- Desde mi contacto con las comunidades traté de insertarme de la mejor manera posible y para esta acción facilitó, creo yo, el dominio de la lengua indígena.
- Durante la permanencia en las comunidades actué con mucho respeto sobre las personas, sus opiniones y sus prácticas culturales.
- Evité en lo posible asumir compromisos con la comunidad fuera del marco de mi investigación como dar charlas o capacitaciones, hacer algunas gestiones para la comunidad, etc.
- Cuando era necesario y pertinente participé y colaboré en sus actividades como parte también de la inserción en las familias y en la comunidad, pero sin alterar sus actividades cotidianas; más bien traté de mostrar siempre sencillez y un espíritu amigable y colaborativo.
- El investigador cumplió en lo posible con los planes y objetivos planteados en el proyecto de tesis tratando siempre que la investigación tenga los resultados esperados.

CAPÍTULO III

Marco teórico

El estudio trata de enfocar, desde una perspectiva sociocultural y sociolingüística, algunos factores que inciden en los procesos de cambio y conservación de la lengua quechua dentro de un contexto cultural particular. Por esta razón, asume los enfoques epistemológicos de la sociolingüística y la antropología cultural. Dentro de la perspectiva de la sociolingüística tomamos algunos conceptos referidos a bilingüismo, actitudes y valoración hacia las lenguas y culturas, además de los procesos de mantenimiento y sustitución de lenguas; así mismo, en nuestro trabajo nos centramos en la sociología del lenguaje, específicamente respecto a la etnografía del habla o etnografía de la comunicación planteada y desarrollada en los estudios pioneros de Hymes (1962; 1968; 1974),¹³ también etnografía de la comunicación (Gumperz y Hymes 1964 cit. en Hornberger 1989)¹⁴ y; la antropología cultural (Harris 1998; Geertz 1996).

Esta investigación tal y como se presenta dentro del contexto sociolingüístico de comunidades monolingües ofrece información relevante para la profundización teórica dentro de la sociología del lenguaje, la antropología cultural, la política educativa y la planificación lingüística.

13 Hymes. Dell. (1962). *The ethnography of speaking*. En Gladwin, T. and Sturtevant, William (eds), *Anthropology and Human Behavior*, 13-53. Washington DC: Anthropological Society of Washington. Also in J. Fishman 1968: 99-138.

(1968). *The ethnography of speaking*. En *Readings in the Sociology of Language*, editado por Joshua A. Fishman . The Hague: Mouton, 99 - 138.

14 Gumperz, John and Dell Hymes (1964). *The ethnography of communication*. En *American Anthropologist*, 66 (6): 137 - 164.

1. Fundamentación sociolingüística

Para analizar la situación actual de la lengua quechua y del castellano en las comunidades de Hatun Q'irus y Hapu Q'irus, es importante referirnos, de manera general, a la lengua y sus relaciones con la sociedad; es decir, explicitar los procesos y fenómenos que se originan en el contacto de lenguas.

Bilingüismo

El bilingüismo ha sido desarrollado por distintos autores y desde concepciones distintas. Al respecto, de la noción de bilingüismo se generan dudas y discrepancias entre los mismos autores, pues el término no es muy claro y lleva diversos sentidos, como señala Moreno (1998:211-12) tomando percepciones de varios autores “rótulo esencialmente ambiguo; noción polisémica de difícil delimitación; denominador engañosamente amplio”. Por eso, hay conceptos como el que señala Bloomfield (1933)¹⁵ “el dominio nativo de dos lenguas”; Haugen (1953)¹⁶ “utiliza expresiones completas y con significado en otras lenguas”; y Weinreich (1953)¹⁷ define el bilingüismo como “la práctica de dos lenguas usadas alternativamente” (*Ibid*). Lo que observamos en estos conceptos de bilingüismo, como el de Bloomfield, por ejemplo, es que es un concepto más radical, el de Haugen es menos extremista pero más simple porque el concepto lleva a señalar como bilingüe a cualquier hablante que tenga algún dominio de las dos lenguas, y el de Weinreich es un concepto más realista, si se quiere, aplicable al contexto de algunas comunidades andinas, pues el aprendizaje y uso del castellano es un referente de prestigio y estatus social. Lo importante es tomar estos conceptos de bilingüismo como perspectivas teóricas generales, pero no como modelos que debemos seguir sin contrastar con la realidad social, pues en nuestro contexto podemos encontrar distintos tipos de bilingües que no necesariamente se ajustan a las nociones de bilingüismo planteadas. En esta línea, es importante lo que expresa Baker (1997:32) “clasificar a la

15 Bloomfield, L. (1933). *Language*, Nueva York, Holt & Co. Traducido al español. *Lenguaje*, Lima: Universidad Mayor de San Marcos, 1964.

16 Haugen, E., (1953). *The Norwegian Language in America: A study in bilingual behavior*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1953.

17 Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*, La Haya, Mouton. Traducido al español. *Lenguas en contacto*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1974.

gente como bilingüe o monolingüe es demasiado simple". En esta perspectiva, expresamos que el individuo bilingüe no está aislado, sino se desarrolla en un contexto social y en ámbitos comunicativos distintos donde la elección de una de las lenguas implica una serie de factores ya sean sociales, políticos, educativos, económicos, de pertenencia cultural y étnica, entre otros. Y esto hace que una clasificación tan simple no sea coherente con las distintas realidades que encontramos en las comunidades indígenas como sucede en las comunidades q'irus, donde encontramos, a simple vista, un "*bilingüismo incipiente*" en los niños y en algunos jóvenes un mayor dominio del castellano, pero la complejidad está en las distintas situaciones comunicativas en las cuales interactúan los distintos actores de la comunidad y en las que se hace uso de una u otra lengua.

Para entender las diferencias y las dimensiones del bilingüismo, Baker considera importante ver el uso y la función de las dos lenguas que posee un hablante en distintos ámbitos y con dominio lingüístico relativo (*op.cit.*: 41). Es decir, es importante ver, como señala Fishman (1965), cuándo, dónde, cómo y con quién usan los hablantes sus dos lenguas. Entonces el bilingüismo funcional tiene que ver con la producción lingüística en contextos social y culturalmente determinados en los cuales el hablante elige una de las lenguas que domina, pues no puede utilizar otro código porque no habría interacción comunicativa ni intercomprensión.

Otro aspecto es el proceso de adquisición de la lengua por los niños en contextos bilingües y monolingües. En tales contextos, los padres pueden ser ambos bilingües quechua castellano o uno de ellos monolingüe quechua, por ejemplo. También, según el contexto de la zona en cuestión, puede haber padres monolingües quechuas y el niño adquirirá una segunda lengua en la comunidad o en la escuela, en el aprendizaje formal (Baker 1997:109-110). Aquí es importante considerar, también, las decisiones de los padres para transmitir una de las lenguas a sus hijos y la exposición que tienen éstos a una lengua distinta en la calle o en los dominios de la comunidad (*Ibíd.*).

Como se puede constatar, la bibliografía sobre nociones de bilingüismo es abundante y los distintos autores las desarrollan desde distintas perspectivas; además, el fenómeno del bilingüismo es abordado por varias disciplinas según los objetivos de cada una de ellas como mencionan Siguan y Mackey 1989; von Gleich 1989; Appel y Muysken 1996 y otros. Aquí es preciso mencionar también las distinciones que hacen varios autores sobre bilingüismo individual y bilingüismo social, además de sus características las cuales nos permiten observar con mayor detenimiento la complejidad de este término. Siguan y Mackey (1989: 17), por ejemplo, definen al individuo bilingüe como a la persona que

“además de su primera lengua, tiene una competencia parecida en otra lengua y que es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia”. Estos autores consideran el bilingüismo como *perfecto o ideal* pues, según dicen, se ajusta más a la realidad (*op. cit.*: 18). Esta noción permite a los autores analizar varias características del bilingüismo individual. La primera es la independencia de los códigos y cómo el bilingüe es capaz de usar uno u otro en distintas situaciones. En tal sentido, el bilingüe es consciente del sistema de lengua que está usando y produce las estructuras gramaticales de ese sistema espontáneamente. Los autores también enfatizan que la separación o independencia de los dos sistemas no es completa, pues el bilingüe puede introducir en la conversación elementos de una u otra lengua. Estos trasposos de elementos son las llamadas interferencias y se darán con mayor frecuencia cuanto más imperfecto sea el bilingüismo del individuo. Para los autores, el bilingüismo imperfecto “supone un bilingüismo desequilibrado, y por tanto, el predominio de una lengua, las interferencias se producen sobre todo a favor de la lengua predominante en el bilingüe” (*Ibid.*). Un aspecto interesante que señalan los autores es que las interferencias que producen los bilingües no son un argumento en contra de la separación de los sistemas lingüísticos, sino es una prueba de esta separación. Las interferencias en la lengua B se notan porque contrastan con el mensaje bien estructurado en la lengua A. Es decir, si el bilingüe no separa estos sistemas y más bien mezcla en forma constante en el discurso, las interferencias no se notarían, “pues los dos sistemas se habrían unido en uno solo” (*op. cit.*: 19). Una segunda característica es la alternancia y se refiere al paso que realiza el hablante bilingüe de un sistema lingüístico a otro en función del contexto y de las situaciones comunicativas. En este mismo sentido, Baker (1997) agrega una característica importante en la alternancia de códigos y es el carácter deliberado y con una finalidad; es decir, el hablante es consciente del cambio de lenguas que realiza en el discurso. Mientras que mezcla de códigos sería el uso de palabras en una estructura mayor pero en forma inconsciente y sin un propósito específico. Aunque como el mismo Baker señala la distinción entre mezcla y alternancia a menudo se hace borrosa. También Eastman (1992 cit. en Baker 1997: 121)¹⁸ dice: “los esfuerzos por distinguir alternancia, mezcla y préstamo están condenados al fracaso”. Al respecto es bueno resaltar, como dice Baker, los distintos factores que influyen en

18 Easman, C.M. (1983) *Language Planning: An Introduction*, San Francisco: Chandler and Sharp.

los hablantes bilingües para que alternen sus lenguas. Estos factores pueden ser: estatus, la relación con las personas, la atmósfera del escenario y las destrezas lingüísticas percibidas de los oyentes; además, para nosotros, el tema o foco de la conversación. Una tercera característica del bilingüismo que mencionan Siguan y Mackey es la traducción, entendida como la capacidad de expresar los mismos significados en los dos sistemas. Pero como dicen los autores, el tratar de explicar esta característica esencial del bilingüismo pone sobre el tapete una cuestión que ha sido materia de estudio de la psicolingüística, la psicología y de la filosofía como es la relación entre lenguaje y pensamiento. Quiere decir, las distintas miradas teóricas que van “desde la identificación formal entre pensamiento y lenguaje hasta considerar un nivel de significación predominantemente conceptual o apoyado más bien en imágenes, pero en todo caso distinto del nivel estrictamente verbal” (Siguan y Mackey 1989: 20). Esta capacidad del bilingüe de pasar un mismo significado de una lengua a otra es un buen argumento en contra de la identificación formal entre pensamiento y lenguaje y a favor de la existencia de un nivel de significación distinto del nivel estrictamente verbal. En el hablante bilingüe, en este nivel conceptual, pueden coincidir los significados en las dos lenguas, pero también las distintas lenguas expresan significados propios, distintos de una lengua a otra y por lo tanto la traducción se hace compleja y nunca llega a ser perfecta o igual (*Ibid.*).

Estas caracterizaciones del bilingüe, aunque llegan a ser un poco extremas, permiten analizar con mayor profundidad las distintas situaciones de bilingüismo en las comunidades indígenas y cómo influyen los distintos factores propios de un proceso cada vez más intenso de contacto de lenguas. von Gleich (1989) profundiza un poco más el análisis sobre el individuo bilingüe y se apoya en cuatro criterios propuestos por Skutnabb-Kangas (1981): (1) el modo, la edad y la secuencia de adquisición; (2) el grado de competencia; (3) las funciones; (4) y las valorizaciones. Sobre el modo de adquisición se diferencia entre *bilingüismo natural* y *bilingüismo escolar*, este último llamado también *bilingüismo artificial*, pues participa la escuela o la instrucción formal en la adquisición de la segunda lengua. La edad de la adquisición es un elemento importante de diferenciación en la adquisición natural de la segunda lengua y se distinguen en bilingüismo de la primera infancia, llamado también *bilingüismo temprano*, *bilingüismo nativo*, *bilingüismo de cuna* o *bilingüismo simultáneo*. El elemento de diferenciación es el ingreso a la escuela. También se puede diferenciar entre *simultáneo* y *sucesivo* dadas las distintas estrategias y fases de adquisición. Al bilingüismo simultáneo se le llama también bilingüismo *paralelo* cuando se adquiere las dos

lenguas dentro de los tres años de vida. A partir del tercer año de edad se da el *bilingüismo sucesivo* y cuando la segunda lengua se adquiere en edad avanzada se habla de un *bilingüismo tardío*. El bilingüismo individual según el grado de competencia, implica conocer los distintos grados de dominio de la lengua. También una forma de definir bilingüismo es tomando en cuenta la fase del proceso de adquisición y la competencia lograda. En este sentido se mencionan al *bilingüe incipiente* y *bilingüe avanzado*. El bilingüismo incipiente o bilingüismo pasivo se caracteriza por la comprensión auditiva frente al bilingüismo receptivo y productivo del bilingüe avanzado. También el *bilingüismo perfecto* es una noción bastante generalizada por varios autores tomada de Bloomfield (1937), pues señala el dominio de dos o más lenguas similar a la lengua materna. Las denominaciones de bilingüismo según el grado de competencia siguen de acuerdo a los distintos autores y a sus propias posiciones. El bilingüismo individual, según el uso y las funciones, pone énfasis en el uso y no en el dominio o grado de competencia de las lenguas. Varias definiciones de distintos autores destacan, además el cambio de código en distintas situaciones de habla. En tal sentido, se dan dos interpretaciones del bilingüismo funcional: primero, un bilingüe es funcionalmente bilingüe cuando es capaz de realizar un número limitado de actividades en su segunda lengua; segundo, el bilingüismo funcional es cuando un bilingüe está en la capacidad de usar ambas lenguas satisfactoriamente en todas las situaciones. El bilingüismo individual, según valorizaciones, implica un criterio de actitudes sobre la segunda lengua de los hablantes de lenguas relegadas o lenguas vernáculas. Esta forma de bilingüismo lleva a un bilingüismo perfecto; es decir, incide en el dominio de la segunda lengua como un hablante nativo para que no se note la diferencia en contextos de uso de una u otra lengua. El bilingüismo aditivo es una forma positiva de agregar a la lengua materna una segunda lengua sin perjuicio de la primera, pero como lo señala von Gleich esta forma de bilingüismo es un bilingüismo elitista. Sobre lo último que señala von Gleich para nuestro contexto andino, refiriéndonos al aprendizaje del castellano como L2, no implicaría un bilingüismo de élite, sino, más bien, un bilingüismo funcional; además, para el caso peruano, el aprendizaje de la lengua dominante implica, mayormente, un proceso de bilingüismo sustractivo o diglósico (López 1990).

Las concepciones teóricas sobre el individuo bilingüe y el bilingüismo en general analizadas desde la perspectiva de Siguan y Mackey, además de von Gleich para una tipología del bilingüismo, nos aclara, en cierta medida, la definición del bilingüismo individual; pero al mismo tiempo también nos plantea ciertos cuestionamientos sobre el bilingüis-

mo en distintas situaciones de contacto de lenguas. En este sentido, se dice “saber en qué consiste el bilingüismo individual es bastante sencillo, pero determinar si una persona concreta es bilingüe o no se torna bastante complicado” (Appel y Muysken 1996: 11). En situaciones de contacto de lenguas, como sucede en la zona andina, es muy difícil saber si una persona es bilingüe o no, pues entran distintos factores como la edad, sexo, valoración de las lenguas, actitudes, adscripción hacia el grupo étnico, entre otros. Estos elementos opacan, de alguna manera, el reconocimiento de un individuo bilingüe, pues los hablantes pueden presentar habilidades lingüísticas distintas, según las situaciones, el tema de conversación, el dominio y los interlocutores.

Elección de lenguas

La elección de lenguas en contacto se puede explicar mediante tres acercamientos teóricos: (1) de la acomodación o adaptación; (2) el modelo de las preferencias y; (3) el modelo global de los marcos (frames) de la ciencia cognitiva.

La teoría de la acomodación de tinte sociopsicológico (Giles 1973; Giles, Bourhis y Taylor 1977 cit. en Fasold 1986: 288-292);¹⁹ Sichra (1999; 2003); también parcialmente desarrollado en Romaine (1996), señala que el comportamiento verbal del hablante es visto como una reacción ante la otra persona con quien interactúa. Por un lado, la elección de una lengua o variedad permite que el hablante se adapte a su interlocutor (convergencia), posibilitando un acercamiento lingüístico. Por otro lado, el hablante acentuará su otredad, su pertenencia étnica o de grupo, su origen y su identidad. De esta manera querrá establecer un distanciamiento con el interlocutor (divergencia). Vale decir, “una persona podría no esforzarse en absoluto en ajustar su habla en beneficio de la otra persona, e incluso podría deliberadamente diferenciar al máximo su habla de la otra persona” (Fasold 1986: 288). De otra manera, se entiende “el distanciamiento lingüístico, entendido como estrategia en la interacción, puede expresarse por medio de la elección de otra variedad lingüística e incluso de otro idioma, pero también se puede producir por el hincapié que se hace en el acento, por la velocidad de la locución o por la no traducción de los textos que se citan durante la conversa-

19 Giles, Howard (1973). “Accent movility: a model and some data”. En *Anthropological Linguistics*, 15: 87-105.

Giles, Howard, Bourhis Richard y Taylor Donald (1977). “Towards a theory of language in ethnic group relations” En Giles (1977: 307-49).

ción” (Sichra 2003: 296). En el mismo sentido, se dice que la convergencia y la divergencia no necesitan la elección excluyente de una de ellas, pues se pueden presentar distintas combinaciones de elección de lenguas, como estrategias de traducción, velocidad en el habla y estilos.

El modelo de las preferencias es desarrollada principalmente por Spolsky (1992), el cual incluye un conjunto de reglas que se dan en la interacción cotidiana y depende principalmente de las situaciones y de las actitudes. Según Spolsky para la elección de una de las lenguas deben cumplirse al menos dos de las siguientes condiciones:

Condición necesaria 1: Utilice (al hablar o escribir) una lengua que conozca.

Condición necesaria 2: Utilice (al hablar o escribir) una lengua que conozca la persona con la que desea comunicarse.

Las siguientes dos condiciones típicas sólo pueden aplicarse cuando se hayan satisfecho las dos condiciones necesarias; es decir cuando ambos hablantes sean bilingües y compartan las mismas lenguas:

Condición típica 1: Utilice preferentemente la lengua que mejor maneje en relación con el tema que se trate.

Condición típica 2: Utilice preferentemente la lengua que cree que la persona a quien se dirige conoce mejor en relación con el tema que se trate.

Respecto a estas dos condiciones de elección de lengua, el autor señala dos aspectos: primero que la elección de lengua se da por el grado de conocimiento y la capacidad de expresión de los hablantes, los cuales pueden variar de tema en tema o también de dominio en dominio dependiendo de su experiencia cultural. El segundo aspecto trata sobre las preferencias del hablante o del interlocutor. Cada hablante puede tener el control de las dos lenguas y puede darse el caso también que estas dos reglas entren en conflicto. En este caso, dice Spolsky, se recurrirá al estatus de las dos personas implicadas o a la teoría de la acomodación de Giles (1973). La siguiente condición actúa como un factor conservador:

Condición típica 3: Utilice preferentemente la lengua que empleó la última vez para dirigirse a esa misma persona.

Esta condición se refiere a que los hablantes usarán la misma lengua con personas conocidas y el cambio de lengua exigirá un mayor esfuer-

zo y por lo tanto “la fuerza de la inercia favorece el conservadurismo lingüístico” (Spolsky 1992).

Condición típica 4: Utilice preferentemente una lengua que incluya o excluya a terceras personas.

Esta condición se refiere a que en determinadas circunstancias una tercera persona no entienda lo que otros están hablando, pues la lengua que usan es distinta a la que conoce.

Condición típica 5: Utilice preferentemente la lengua que le asocia con el grupo social más ventajoso en una determinada acción.

Aquí se desglosan varios casos: primero, si la interacción se produce entre un hablante del grupo dominante y un hablante del grupo dominado, las condiciones 1 y 2 sugieren que quien pertenece al grupo dominado se sentirá mejor usando su lengua, a menos que decida adaptarse a la lengua de su interlocutor y; segundo, en la interacción de dos hablantes del grupo dominado (lengua vernácula), la lengua de prestigio no tendrá nada que ver en la comodidad de ninguno de los hablantes y primará más bien la afirmación de pertenencia al grupo o de estatus al que la use.

Este es en resumen el modelo de las preferencias y, a nuestro modo de ver, es una extensión del modelo de la acomodación de Giles y sus colaboradores, a tal punto que ambas se confluyen necesariamente como el mismo Spolsky lo explica en algunos casos. Este modelo, entonces, denota las preferencias del hablante para usar una de las lenguas ya sea para divergir o converger con su interlocutor, además de otros aspectos señalados líneas atrás.

El modelo global de los marcos (frames) de la ciencia cognitiva (Minsky 1975, Metzging 1979, Beaugrande y Dressler 1981 cit. en Sichra 1999; 2003),²⁰ plantea entender el comportamiento comunicacional de grupos bilingües a través de el *default assignment*.

Estos son casos estándar donde al no existir datos más precisos se dan suposiciones de sentido común. “Los marcos abarcan el saber cotidiano sobre un concepto central y, a la vez, establecen relaciones entre cosas sin remitirse a una sucesión ordenada” en (Sichra 2003: 297). Así, “un marco puede contener saber sociopsicológico sobre el uso del len-

20 Minsky M. (1975), “A Framework for Representing Knowledge”. En Winston, *The Psychology of Computer Vision*. Nueva York. 211-77.

Metzging D. (1979). *Frame Conceptions and Text Understanding*. Berlín.

Beaugrande A. y W. Dressler (1981). *Einführung in die Textlinguistik*. Tubinga.

guaje en una interacción social específica. Por consiguiente, si el marco es referido a un caso estándar, entonces se designa como lenguaje *default* al idioma que se considera adecuado para la interacción social o la situación y que se usa normalmente para éstas” (*Ibid.*).

En estos modelos, la elección de lengua tiene como base los factores psicocológicos, socioculturales donde la elección de una lengua en dominios determinados es una forma de “actos de identidad” (Romaine 1994: 54). Es decir, los hablantes eligen a los grupos con quienes desean identificarse.

Alternancia o cambio de código, mezcla de códigos, interferencia y préstamo léxico

Respecto a la alternancia o cambio de código se presentan casos donde el hablante usa dos o más lenguas en la misma expresión (Grosjean 1982: 145 cit. en Sichra 2003: 293).²¹ También se dice que el hablante bilingüe se muestra propenso al cambio de código o a hablar en lo que Grosjean llama el “modo bilingüe” (Grosjean 1986 cit. en Hornberger 1989: 168).²² Sobre este punto es importante el resumen que hace Hornberger:

Grosjean sugiere que en lugar de tipificar a los bilingües como compuestos o coordinados, puede ser mucho más útil reconocer que los bilingües hablan de diferentes modos en distintas situaciones. Cuando el bilingüe habla en el modo monolingüe (es decir, debido a que el interlocutor es monolingüe), puede aparecer la evidencia de la segunda lengua en el habla del bilingüe como interferencia, ya sea estática (por ejemplo acento) o dinámica (por ejemplo lapsus). Cuando el bilingüe habla en el modo bilingüe, habla con una lengua como base, y la segunda lengua aparece en su habla como cambio de código y/o préstamo (*Ibid.*).

El planteamiento de Grosjean es más que ilustrativo, sobre todo si nos situamos en comunidades donde el monolingüismo es predominante en la comunidad a pesar de existir bilingüismo a nivel individual. Esto nos plantea otras interrogantes, pues el uso de una de las lenguas

21 Grosjean F. (1982). *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.

22 Grosjean F. (1985). “The bilingual as a competent but specific speaker-hearer”. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Trabajo presentado en la 5ª Conferencia Invitacional Anual, Perspectives on Bilingualism, 9 de junio de 1986. Nueva York: Ferkauf Graduate School of Psychology, Bronx.

del bilingüe no sólo puede ser debido al dominio de una de las lenguas de su interlocutor, sino también debido a factores socioculturales propios de su identidad étnica grupal e individual.

Interferencia

Los estudios sobre contacto de lenguas han intensificado y reorientado el tratamiento de los fenómenos llamados interferencias. Para Weinreich (1953), por ejemplo, las interferencias surgen en contextos de bilingüismo, donde se da el uso alternativo de dos lenguas y se definen como desviaciones de las normas de las lenguas implicadas que ocurren en el habla de los bilingües. Es decir, las interferencias son fenómenos del habla que afectan a las normas de cualquiera de las dos lenguas en contacto.

El concepto según Weinreich que presenta Moreno es más que esclarecedor:

El término interferencia implica un reajuste de patrones que resulta de la introducción de elementos extranjeros en los campos más estructurados de la lengua: la mayor parte del sistema fonológico, una gran parte de la morfología y la sintaxis y ciertas áreas del vocabulario. En los niveles menos estrictamente estructurados de una lengua –partes de la sintaxis o el vocabulario de naturaleza incidental–, se podría hablar más correctamente, según Weinreich, de préstamos. (Moreno 1998: 260)

En la sociolingüística actual las interferencias son tomadas como algo elaborado y complejo desde el contexto social y lingüístico, algo que convierte en poco apropiada la noción de Weinreich, pues en ella hay una connotación negativa de “desvío de la norma” que no se corresponde ni con la extensión ni con la intensidad del fenómeno (*op. cit.*: 263). En tal razón, la sociolingüística está tomando el concepto de interferencia con una visión distinta del comportamiento de las comunidades bilingües, considerando a los fenómenos propios de los procesos de contacto como habitual, cotidiano y natural dentro de la complejidad sociocultural y sociolingüística de las comunidades.

Moreno, como una forma de evitar las connotaciones peyorativas que trae el concepto tradicional de “interferencia” propone reemplazarlo por otro más neutral. En este sentido, recoge la propuesta de M. Clyne quien ha propuesto generalizar el término y la noción de “transferencia”, que evitaría la connotación negativa de agramaticalidad que tiene el concepto de interferencia. Transferencia, entonces, se define “como la influencia que una lengua ejerce sobre otra y, concretamente, como el uso, en una lengua B, de un rasgo característico de la lengua A” (*Ibid.*).

Al respecto Silva-Corvalán (1994 cit. en Moreno 1998: 264)²³ plantea hablar de transferencia cuando se den uno o más de los siguientes fenómenos:

- 1) La sustitución de una forma de la lengua B por una forma de la lengua A o también la incorporación de una forma de A inexistente en B. Este fenómeno corresponde a lo que tradicionalmente se ha llamado préstamo; en este caso se habla de transferencia directa. Ejemplo: curirnu 'cuaderno', purfisir, 'profesor' y naylon 'plástico'.
- 2) La incorporación del significado de una forma de la lengua A al de una forma existente en la lengua B. también sería una forma de transferencia directa.
- 3) El aumento de la frecuencia de una forma de B por corresponderse con una forma categórica o mayoritaria en la lengua A. Sería una transferencia indirecta.
- 4) Pérdida de una categoría o una forma de la lengua B que no existe en la lengua A. Sería también una transferencia indirecta.

Para nuestro caso el término de transferencia es mucho más operativo dado que se aleja de la noción puramente agramatical del fenómeno.

El préstamo léxico

La transferencia de elementos de una lengua a otra se muestra compleja en algunos casos. Se dice que es fácil su estudio cuando una palabra de la lengua A se incorpora plenamente, con su forma y su significado a una lengua B, más aún si designa una realidad nueva (importación): nueva cosa, nuevo nombre. Se vuelve un tanto compleja de describir cuando no se toma prestado el signo como tal, sino sólo una de sus partes (por ejemplo, el significado), llamado calco semántico (reproducción de una forma determinada con unas palabras nativas equivalentes). Por lo demás, si una nueva palabra reemplaza a otra de la lengua receptora se llama sustitución y se pueden dar varios factores o causas: el mayor prestigio de la lengua A, una mayor capacidad para llamar la atención o una mayor expresividad. También tiene que ver con la necesidad de incorporar elementos de la otra lengua y con un deseo más ornamental de la lengua receptora. Cuando el préstamo es usado por toda la comunidad o parte de ella se dice de *préstamo estable*; si es un uso individual

23 Corvalán, Silva (1994). *Language Contact and Change. Spanish in Los Angeles*. Oxford: Clarendon Press. 4-5.

se llama *préstamo espontáneo*. También suele llamarse, a esto mismo, *préstamos consolidados* y *préstamos en transición*, respectivamente.

Finalmente, cuando los préstamos se integran a una determinada lengua, lo hacen de distintas maneras: (1) manteniendo la fonética y la morfología de la lengua influyente, por norma, lealtad, costumbre o descuido; (2) manteniendo la morfología de la lengua influyente, pero adaptando su fonética a la de la lengua receptora y; (3) adaptando la morfología y la fonética a mecanismos de expresión propios de la lengua receptora.

Alternancia y mezcla de lenguas

La alternancia o cambio de código (code-switching) consiste en la yuxtaposición de oraciones o fragmentos de oraciones de distintas lenguas en el habla de los bilingües. En este fenómeno, cada oración, está regido por reglas morfológicas y sintácticas de la lengua implicada. En el momento en que se produce la alternancia de lenguas estamos ante un fenómeno condicionado por factores funcionales y pragmáticos (entorno, participantes, tema) y para que sea tal deben cumplirse dos condiciones: primero que no se alternen o cambien unidades dependientes (llámese morfemas dependientes) y, segundo que se dé una situación de equivalencia; es decir, que el orden de elementos que preceden y suceden al cambio debe ser gramatical en las dos lenguas. Cuando no se cumplen estos requisitos, estamos más cerca de la mezcla de lenguas que de una alternancia propiamente dicha (*op. cit.*: 268).

2. Sociología del lenguaje

Para Fasold (1984), la sociología del lenguaje es entendida como el estudio del uso lingüístico y la transmisión de la información de un hablante a otro, considerando los roles de los actores, las percepciones que ellos tienen y las situaciones donde se desarrollan esas interacciones. Además Fasold separa de la sociolingüística del lenguaje o sociología del lenguaje, los estudios relacionados con las variedades lingüísticas o sistemas lingüísticos propios de grupos diferenciados dentro de una misma sociedad. Desde nuestro punto de vista, esta separación de la sociolingüística general permite una focalización de los estudios propios de la antropología lingüística, primero sobre la base de la relación de lengua y sociedad referida, específicamente, a las variedades lingüísticas y; segundo, relacionado con el estudio del uso lingüístico

entre los actores en situaciones específicas. Al respecto, Hymes (1974) enfatiza los estudios de la sociolingüística en terrenos más específicos del estudio del lenguaje donde la conducta comunicativa de una comunidad, dice, requiere nuevas formas de descripción y análisis. En este sentido, propone que necesariamente estos estudios tienen que ser abordados desde una perspectiva multidisciplinaria donde la lingüística es fundamental pero también disciplinas como la sociología, antropología social, educación; folklore y poética. Además, “si entendemos la sociolingüística como el estudio sistemático del uso lingüístico²⁴ en la vida social, no cabe duda de que la etnografía del habla debe considerarse un subcampo de esta disciplina” (Duranti 1992: 254). En la misma línea, Hornberger (1989) para un estudio de caso de dos comunidades quechuas de Puno dice lo siguiente:

La sociología del lenguaje es, en términos más simples, el estudio de la relación entre el lenguaje y la sociedad. Específicamente, enfoca la lengua a través del estudio del uso lingüístico, las actitudes acerca de ella, y las con-

24 Duranti (1992) hace un deslinde teórico respecto al objetivo de la sociolingüística y específicamente de la etnografía de habla. Menciona que es necesario establecer una diferenciación entre el significado que el término “uso lingüístico” tiene para la lingüística y para la etnografía de habla. Los gramáticos formalistas y, a veces, los sociolingüistas interpretan este término de forma limitada; es decir, “como el intercambio efectivo de determinadas frases, palabras o sonidos entre hablantes concretos en una ocasión y en un lugar dados, es decir, como “muestras” lingüísticas definidas por oposición a los “tipos””. Esto ha dado lugar a identificar uso con *parole*, por oposición a lengua (Saussure 1916). De esta manera, el objetivo de la sociolingüística es inferir los patrones de variación a partir de una muestra sistemática de usos (*o actos de parole*) más o menos controlados. En consecuencia, la noción de uso lingüístico lleva a la consideración de la sociolingüística como una mera metodología alternativa, una forma de obtener datos para el estudio lingüístico distinta de la que practica la gramática formal. A pesar que hoy los gramáticos formalistas aceptan la importancia social de la investigación sociolingüística, todavía muchos son incapaces de comprender su valor para la teoría gramatical. Es por eso que “los etnógrafos del habla consideran que el uso lingüístico debe interpretarse como el uso de el (los) código(s) lingüístico(s) en el desarrollo de la vida social. Se acepta en la etnografía de habla la afirmación de Wittgenstein (1958) de que la unidad de una lengua es una ilusión y que es su uso en contextos específicos [...] lo que, ante todo, debe considerarse para explicar cómo los signos lingüísticos pueden funcionar tal y como lo hacen” (Duranti 1992: 254-255).

ductas en relación con el lenguaje; y enfoca la sociedad a través del estudio de la interacción de pequeños grupos, de la membresía a grupos más grandes y la diferenciación societal (Hornberger 1989: 34).

Hornberger, según su objetivo de estudio, toma la sociología del lenguaje en un contexto más amplio y esto le permite abarcar en una sola las divisiones propuestas por Fasold y Hymes; es decir, dentro de la sociología del lenguaje está la sociolingüística y la etnografía de la comunicación o etnografía de habla.

Para nuestro estudio, nos centraremos en la sociología del lenguaje dentro de un campo más específico que es la etnografía del habla. La etnografía de habla según Hymes (1974: 3-4) es concebida desde dos puntos o acercamientos hacia el estudio del lenguaje: (1) el estudio no puede estar separado de los resultados de las disciplinas como la lingüística, psicología, sociología y etnología, sino deben correlacionarse entre sí. Además, hay una necesidad de investigar el uso del lenguaje en contextos o situaciones propias de comunidades de habla y (2) no se puede tomar una estructura o forma lingüística en forma aislada, sino se debe tomar como contexto de estudio una comunidad específica o redes de personas investigando las interacciones *como un todo*, de tal manera que los códigos o canales de interacción estarán relacionados con el comportamiento de sus miembros en una situación específica.

Respecto a la elección comunicativa de un determinado grupo social y la estructura de sus decisiones y propósitos Hymes (1974) dice lo siguiente:

The boundaries of the community within which communication is possible; the boundaries of the situations within which communication occurs; the means and purposes and patterns of selection, their structure and hierarchy—all elements that constitute the communicative economy of a group, are conditioned, to be sure, by properties of the linguistic codes within the group, but are not controlled by them. The same linguistic means may be made to serve various ends; the same communicative ends may be served, linguistically, by various means. Facets of the cultural values and beliefs, social institutions and forms, roles and personalities, history and ecology of a community may have to be examined in their bearing on communicative events and patterns (just as any aspect of a community's life may come to bear selectively on the study of kinship, sex, or role conflict) (Hymes 1974: 4).²⁵

25 “Las fronteras de la comunidad con la cual la comunicación es posible; las fronteras de las situaciones con las cuales las comunicaciones ocurren; los significados y los propósitos y estructuras de selección, su estructura y

La perspectiva de análisis de Hymes (1974), dentro de los fines de la etnografía de habla, es tomar la variación lingüística como una estructura comunicativa propia de un grupo de hablantes donde los códigos lingüísticos que emerjan del grupo estarán relacionados con fines y propósitos individuales y grupales pero que el uso de estos códigos lingüísticos no son necesariamente controlados por el grupo. Es decir, el uso de las formas lingüísticas está establecido por una estructura más compleja que es la esfera cultural y social.

Sobre el objetivo central de la etnografía del habla Hymes es muy preciso cuando dice:

The starting point is the ethnographic análisis of the communicative habits of a community in their totality, determining what count as communicative events, and as their components, and conceiving no communicative behavior as independent of the set framed by some setting or implicit question. The communicative event thus is central. (In terms of language proper, the statement means that the linguistic code is displaced by the speech act as focus of attention (Hymes 1964: 13).²⁶

Dentro de la misma línea, Bateson (1963 cit. en Hymes 1974: 5)²⁷ dice que la etnografía de la comunicación no debe dividir los actos o eventos

jerarquía. Todos los elementos que constituyen la economía comunicativa de un grupo, son condicionados, a ser seguros por propiedades de los códigos lingüísticos con el grupo, pero no son controlados por ellos. Algunos significados lingüísticos están para servir a varios objetivos; algunos objetivos comunicativos pueden ser realizados lingüísticamente por varios significados. Los matices de los valores culturales y creencias, instituciones sociales y formas, roles y personalidades, historia y ecología de una comunidad pueden llegar a ser examinados en su relación con eventos comunicativos y estructuras (tales como algún aspecto de la vida de una comunidad puede llegar a ser selectivamente sobre el estudio de parentesco, sexo, o conflicto de roles)".

26 "El punto de partida es el análisis etnográfico de los hábitos comunicativos de una comunidad en su totalidad, determinando qué es lo que se va a considerar como hechos comunicativos, y qué como sus elementos, y no concibiendo ninguna conducta comunicativa a no ser dependiendo del juego montado por alguna cuestión establecida o implícita. Es decir, lo central es el hecho comunicativo. (En términos propiamente lingüísticos, eso significa que el código lingüístico es desplazado por el acto del habla como foco de atención)".

27 Bateson, G. (1963) *Exchange of information about patterns of human behavior. In information storage and neural control*. En W. Fields and W. Abbott Springfield (eds.): Charles C. Thomas.

comunicativos separando forma-mensaje y contexto de uso; más bien debe mantener las múltiples jerarquías de relaciones entre mensaje y contextos. Esto es, los estudios en esta perspectiva deben mantener la relación de análisis entre contextos de uso, funciones comunicativas y significados dentro de un propósito comunicacional (*Ibid.*). En la misma línea, Duranti (1992: 253) dice que la etnografía del habla estudia “qué es lo que se logra por medio del habla y cómo ésta se relaciona con- y se conforma sobre-determinados aspectos de la organización social y de las asunciones, valores y creencias que los hablantes tienen acerca del mundo”. Entonces para la etnografía del habla es prioritario conocer el significado que tiene el habla para los hablantes en situaciones sociales concretas (*Ibid.*).

Tomando en cuenta estas nociones teóricas, dado nuestro objetivo de estudio, usamos un conjunto de conceptos como herramientas de análisis tomados de Fishman (1965; 1995) para el concepto de dominio, específicamente Hymes 1974 y Hymes (1968, cit. en Fasold 1989; Hornberger 1989), para el análisis de las interacciones comunicativas a través del mecanismo del modelo SPEAKING en el que:

- S (setting/scene) significa escenario/escena. Refiere a las circunstancias físicas del evento comunicativo, incluye el tiempo y el lugar
- P significa participantes
- E (ends) significa objetivos del evento de habla. Se dividen en propósitos del evento desde un punto de vista cultural y el propósito de los participantes (resultados esperados como metas latentes)
- A significa el acto, forma del mensaje y el contenido (qué se dice y cómo se dice)
- K (key) significa tono, aspecto y manera en la cual un acto de habla se realiza
- I significa instrumentalidades, canales y formas: lengua, variedad, códigos, estilo (forma en que un mensaje pasa de una persona a otra)
- N significa normas (interacción e interpretación)
- G significa género, refiere a categorías como mitos, poemas, mensajes comerciales, cuento, anécdotas

Para describir la conducta lingüística en la etnografía de la comunicación dentro de una comunidad de habla, entendida como el uso de un sistema lingüístico o variedad por todos los miembros del grupo; además del conocimiento de las normas de uso, Hymes (1972b:58-9, cit. en Fasold 1989: 42-43)²⁸ define tres niveles de análisis del uso lingüístico:

28 Hymes Dell (1972b). “Toward ethnographies of communication: the analysis of communicative events”. En Giglioli 1972. 21-44.

situaciones de habla, eventos de habla y actos de habla. Los actos de habla como saludos, chistes son unidades mínimas que se encuentran dentro de la unidad más grande llamada eventos de habla, el que puede ser una conversación, una lectura o una introducción. A su vez, los eventos de habla forman parte de las situaciones sociales enlazadas en un lugar específico y la relación de roles de los participantes.

Para mejor focalización de nuestro análisis hacemos nuestra la noción de dominio de Fishman que enlaza de una mejor manera estos tres niveles de análisis de la etnografía del habla:

Thus, domain is a socio-cultural construct abstracted from topics of communication, relationships between communicators, and locales of communication, in accord with the institutions of a society and the spheres of activity of a culture, in such a way that individual behavior and social patterns can be distinguished from each other and yet related to each other. The domain is a higher order of abstraction or summarization which is arrived at from a consideration of the socio-cultural patterning which surrounds language choices (Fishman 1965: 75).²⁹

De lo planteado por Fishman para nuestro estudio, dominio sería el nivel macro de interacción comunicativa, donde cada dominio tendrá n-situaciones y para cada situación n-eventos. Los conceptos arriba desarrollados nos permiten enfocar con mayor precisión nuestro estudio sobre la etnografía del habla, como mencionamos antes, en el nivel específico de eventos de habla en los distintos dominios encontrados en las dos comunidades q'irus.

Tomando como base estos elementos teóricos respecto a la etnografía de habla y dado nuestro estudio focalizado en el análisis del uso lingüístico dentro de este modelo, tomaremos como herramienta operativa de trabajo las concepciones de ayllu y no-ayllu de Hornberger (1989) que para nuestro caso serán macro-dominios de la comunidad y no comunidad, respectivamente. El macro-dominio de la comunidad se refiere a todas las situaciones que pertenecen a la vida comuni-

29 El dominio es un constructo socio-cultural abstraído desde temas de comunicación, relacionados entre comunicadores y la comunicación local, de acuerdo con las instituciones de una sociedad y las esferas de actividad de una cultura, así una forma de comportamiento individual y la estructura social pueden ser distinguidas desde la relación entre los actores y también la relación con otros actores. El dominio es el mayor orden de abstracción a la cual se ha llegado desde una consideración de la estructura socio-cultural la cual plantea la elección de la lengua.

taria tradicional y el macro-dominio de la no-comunidad incluye todas las situaciones propias de la sociedad envolvente que han sido incorporadas dentro de la comunidad. En este contexto, el trabajo de Hornberger en dos comunidades de Puno, nos sirve como referencia y contraste de nuestro trabajo dadas algunas semejanzas, aunque los contextos y conclusiones a los que llegaremos se alejarán considerablemente de sus resultados.

Por esta razón, presentamos las características de las comunidades Kinsachata y Visallani en el Departamento de Puno. Estas características contrastan con las particularidades de las comunidades q'irus que se detallan en el capítulo IV correspondiente a contexto:

- Son dos comunidades rurales quechuahablantes, en una funciona el PEEB y en la otra no (llamadas comunidades PEEB y no-PEEB).³⁰
- Comunidades relativamente rurales y monolingües; no son tan urbanas ni están muy cerca de la capital Puno o a otro centro urbano. Se llega en un día de viaje en transporte público y están cerca a la carretera y en la pampa.
- Comunidades relativamente cercanas entre ellas, veinte kilómetros de camino y diez kilómetros en línea recta y geográficamente accesibles.
- Ninguna comunidad tiene electrificación o medios de comunicación como teléfono, pero sí cada familia tiene un radio.
- Las casas en ambas comunidades están dispersas a lo largo de cuatro kilómetros, aproximadamente. “La mayoría de los hogares tiene al menos uno de los siguientes compartimientos: la cocina, donde se prepara los alimentos en una estufa hecha de adobe sobre el piso (...); el dormitorio, donde los miembros de la familia pueden comer, leer, recibir visita o dormir; y el depósito, donde se almacenan reservas extras de comida, hilo, vestimenta y cosas semejantes”.
- Hay ganado lanar, cerdos, llamas y vacas. “Los animales son conducidos generalmente a pastorear en los terrenos más altos hacia el final de la estación seca, en julio, agosto y setiembre”.
- El agua se trae de los ríos. Ambas comunidades basan su sustento en la agricultura y en la crianza de animales.
- Los comuneros, varones y mujeres, se desplazan constantemente a las ciudades y pueden permanecer allí varios años y luego retornan. Viajan a las ciudades en procura de los servicios: posta médica, escuela secundaria y el mercado. Además, viajan en busca de trabajo.
- El párroco visita continuamente a estas comunidades ya sea en las fiestas patronales o en las misas dominicales.

30 Las siglas refieren a El Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno que se inició en 1977.

Estas características son importantes para ver los factores que motivan la elección de lenguas por los comuneros q'irus en contextos distintos a las comunidades de Puno; además, porque hacemos uso, como hipótesis de trabajo, la noción de *ayllu* y *no-ayllu* de Hornberger (ver capítulo V).

3. Lengua, cultura e identidad

El lenguaje en su contexto sociocultural

La relación de la lengua y la sociedad, antes que estructura gramatical desde la noción lingüística, ha sido tratada por la sociolingüística y dentro de ella por varios autores. Pero para el caso de nuestro estudio es necesario hacer algunas precisiones respecto al uso de la lengua dentro de una esfera sociocultural compleja (Fishman 1965; 1995).

En la década de los sesenta Escobar (1968) hacía un llamado a la lingüística moderna respecto de los estudios relacionados con “situaciones culturales y sociales” para una mejor comprensión de una estructura social que usa una determinada lengua, porque se debe “entender la cultura como un complejo sistema de comunicación [...]”; además, lengua y cultura mantienen una relación constante” (*op. cit.*: 105-106). En este mismo sentido, el mismo Escobar (1972) analiza los tipos de roles que las lenguas desempeñan en el contexto social, específicamente sobre las lenguas vernáculas de distintos países. Al respecto Fasold (1984: 1) dice: “not only do people use language to share their thoughts and feelings with other people, they exploit the subtle and not so subtle aspects of language to reveal and define their social relationships with the people they are talking to, with people who can overhear them, and even with people who are nowhere around”.³¹ Schlieben-Lange profundiza más la relación de lengua y cultura en la dinamicidad social: “La lengua común es un medio decisivo para que las culturas se distingan del mundo exterior y para reforzar su cohesión como “in-group”. La identidad de las subculturas va frecuentemente sujeta a la lengua” (1977: 16). Las nociones de Fasold y Schlieben-Lange presentan dos aspectos de la lengua como medio de relación social: (1)

31 “No sólo la gente usa la lengua para compartir sus pensamientos y emociones con otra gente, sino también ellos exploran los aspectos más sutiles y no sutiles del lenguaje, para así revelar y definir sus relaciones sociales con quienes interactúan, con la gente a quienes pueden escucharles y con la gente con quienes no tienen ninguna relación especial”.

la lengua como medio de comunicación (2) la lengua como relación identitaria de grupo o individual. Estos dos elementos permiten señalar que la “lengua no es sólo un instrumento para la comunicación de mensajes” (Appel y Muysken 1996: 23), sino que en ella subyacen simbologías culturales que son transmitidas cotidianamente en la familia y en la comunidad. En este mismo sentido, se menciona que “el grupo se distingue a través de su lengua. Las normas y valores culturales del grupo se transmiten por medio de la lengua. Los sentimientos grupales se enfatizan mediante el uso de la lengua propia del grupo, y los miembros que no pertenecen al grupo quedan excluidos de sus transacciones internas (Giles 1977 cit. en Appel y Muysken 1996: 24).³²

Las concepciones de Giles sobre los aspectos de transmisión a través de la lengua resaltan la función de la lengua como factor identitario y de diferenciación étnica y social, tal y como también señala Halliday:

En el desarrollo del niño como ser social, la lengua desempeña la función más importante. La lengua es el canal principal por el que se le transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una “sociedad” –dentro y a través de los diversos grupos sociales, la familia, el vecindario, y así sucesivamente– y a adoptar su “cultura”, sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y sus valores. (Halliday 1994: 18)

En el mismo sentido de Halliday, Moreno (1998: 201) dice que “la lengua forma parte de un complejo sistema cultural y que mantiene una estrecha relación con la organización social, las relaciones sociales funcionales, los valores, las creencias y las pautas de conducta y conocimiento que se transmiten de generación en generación, mediante procesos de socialización y de culturización”. Esta transmisión intergeneracional permite la continuidad en los estilos de vida y se llama procesos de *endoculturación*. “La endoculturación es una experiencia de aprendizaje parcialmente consciente y parcialmente inconsciente a través de la cual la generación de más edad incita, induce y obliga a la generación más joven a adoptar los modos de pensar y comportarse tradicionales” (Harris 1998: 21). Pero las pautas culturales no se repiten con exactitud en las otras generaciones; existen las innovaciones propias del proceso social y cultural. Este proceso de innovaciones culturales se denomina “abismo generacional”. Es decir, “la endoculturación sólo puede explicar la continuidad de la cultura, no su evolución” (*op.*

32 Giles, H. (1977). *Language, ethnicity and intergroup relations*. Londres: Academia Press.

cit.: 23). En este sentido, “las relaciones entre los hombres, están definidas por reglas y códigos sociales que el niño aprende y progresivamente va poniendo en práctica” (Olerón 1985). Entonces, “el lenguaje parece ser central en este tipo de procesamiento mental, ya que las propiedades formales del lenguaje (el ordenamiento de palabras y la interrelación de oraciones en un contexto, por ejemplo) son los medios por los que se relacionan, vinculan nuestros pensamientos con el fin de presentarlos coherentemente” (López 2003 en prensa).

Como se puede ver se postula esa relación estrecha entre lenguaje y pensamiento de la que Sapir y Whorf plantearon y desarrollaron hace años; además la lengua posibilita la función comunicativa de transmitir mensajes; transmite valores culturales y simbologías propias y; permite la construcción de una identidad propia; también, la lengua posee un significado social y cultural que se transmite en los procesos de socialización rural infantil (Lomas 1999; Uccelli 1996; Rindstedt 2000; Berger y Luckman 2001; Rogoff 1993).

Pero también es necesario entender la lengua no sólo como transmisor de conocimientos y símbolos culturales, sino también como el proceso mediante el cual los usos lingüísticos permiten las diferencias socioculturales en una determinada sociedad. Al respecto se dice que “el uso lingüístico es un espejo de la diversidad (y de la desigualdad) sociocultural de las comunidades de habla a la vez que los usos de la lengua contribuyen de un modo eficacísimo a la construcción de la identidad cultural de las personas y de los grupos sociales (Lomas 1999: 162). Por esta razón, importa considerar el contexto social en el que se dan los usos lingüísticos de los distintos grupos o actores sociales; es decir, importa tomar en cuenta no sólo las interacciones interpersonales (intenciones, situación de comunicación y estrategias de los hablantes), sino, además, ver cómo está organizada la sociedad, cuál es el estatus de cada hablante en los distintos contextos comunicativos y cómo se expresan en el uso de una u otra lengua las desigualdades y diferencias socioculturales (*Ibid*).

Conflicto lingüístico

La concepción de desigualdad y de diferencias debido a los matices del uso lingüístico en una sociedad es ampliada por Ninyoles cuando introduce la expresión “conflicto lingüístico” para referirse a la relación del lenguaje en el contexto social que “no es expresa y ordinariamente consciente”, sino más bien “inconscientes o latentes que en ocasiones trascienden lo que experimentan y conocen los individuos implicados” (Ninyoles 1972: 19).

Podemos llegar a descubrir en la palabra “conflicto” tres significados diferentes: 1) el conflicto como fuente de descontento y oposición de intereses en una sociedad; 2) como fuente creadora de tipos en acción contraria, violenta o no, y 3) como acción contraria y violenta. Distinguir entre la determinación estructural de un conflicto y sus manifestaciones concretas es no sólo útil, sino también imprescindible. En el sentido con que nosotros deseamos emplear este término ha de designarse fundamentalmente “cualquier relación de elementos que pueden caracterizarse por una oposición de tipo objetivo [“latente”] o subjetivo [“manifiesto”], en la cual “la oposición entre los elementos concurrentes puede ser consciente o meramente deducida, querida o impuesta por las circunstancias”. (*op. cit.*)

La precisión teórica de Ninyoles nos permite ver el conflicto lingüístico como un proceso anterior a los procesos de bilingüismo sustitutivo o diglósico. Es decir, en un estado latente de la estructura de la sociedad y que este problema lingüístico “no podrá ser correctamente definido si desconocemos las interrelaciones (y las “contradicciones” o “antagonismos” implicados en esta estructura” (*op. cit.*: 20).

Entiéndase diglosia en el sentido de Ferguson (1959), como una situación lingüística bien determinada donde dos formas de la misma lengua (variedad A y variedad B) se diferencian en su uso en situaciones y ámbitos específicos. Es decir, la variedad A (variedad alta) se usa en situaciones oficiales o formales (universidades, escuela, medios de comunicación, etc.) y tiene tradición literaria; la variedad B (variedad baja) por el contrario, es la lengua popular (la que se habla en la familia y con los amigos) se usa en situaciones no oficiales y no tiene tradición literaria. El concepto de diglosia lo hace extensivo Fishman (1967) a cualquier situación lingüística en la cual se da una diferenciación funcional entre el uso de formas lingüísticas diferentes (que no requieren ser, a decir de Ferguson, de una sola y misma lengua) (Schlieben-Lange 1977: 51-52). También para el caso de contacto de lenguas quichua-castellano en varias provincias del Ecuador, Haboud (1998) caracteriza a estas situaciones como bilingüismo diglósico y diglosia etnocultural. En nuestro caso, es pertinente tomar la última noción más bien como conflicto etnocultural dada, como señala la misma Haboud, la amenaza o influencia constante del castellano y los elementos culturales propios de un contacto; pero que, en nuestro caso, no repercuten todavía en una diglosia lingüística, sino en percepciones y conflictos identitarios entre ambas culturas.

Esta concepción ampliada de conflicto lingüístico nos permite ver, como en el caso de la sociedad valenciana, la implicancia en las concepciones individuales y grupales de la sociedad o comunidad donde coexisten dos o más lenguas; o como en el caso de comunidades andinas

que nos ocupa, donde la lengua nacional es más un referente de prestigio, pues hay un proceso de monolingüismo colectivo. Esto significa que la lengua de uso predominante en todas las situaciones es el quechua, aunque la interacción se dé entre bilingües. En este sentido, el conflicto lingüístico se debe observar no sólo en un bilingüismo diglósico que es la última etapa del conflicto, sino, más bien, en las percepciones, contradicciones, redefiniciones y visiones de los usuarios sobre el aprendizaje de la lengua de prestigio y cómo ella afectaría su cultura y su lengua indígena. Es decir, en el proceso mismo de apropiación y aprendizaje de la segunda lengua.

Actitudes lingüísticas

Los estudios sobre actitudes y valoraciones de los hablantes hacia las lenguas son diversos. Nos centraremos en algunos aspectos relevantes para nuestro caso de comunidades monolingües y con cierto proceso de bilingüismo. Como dice Moreno, Rebeca Agheyisi y Joshua Fishman (cit. en Moreno 1998: 179)³³ hacían notar, en la década de los 70, la importancia de estos estudios para la sociolingüística y en general para la elección de una lengua, la inteligibilidad, la planificación lingüística o la enseñanza de lenguas (*Ibid*). Las actitudes lingüísticas también influyen, en mayor o menor intensidad, en los procesos de variación y cambio lingüístico en las comunidades de habla:

Una actitud favorable o positiva puede hacer que un cambio lingüístico se cumpla más rápidamente, que en ciertos contextos predomine el uso de una lengua en detrimento de otra, que la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera sea más eficaz, que ciertas variantes lingüísticas se confinen a los contextos menos formales y otras predominen en los estilos cuidados. Una actitud desfavorable o negativa puede llevar al abandono y el olvido de una lengua o impedir la difusión de una variante o un cambio lingüístico. (*Ibid*)

Estas actitudes positivas o negativas hacia una determinada lengua o variedad se relacionan con el uso de lenguas y la identidad de un grupo o comunidad. La relación lengua e identidad implica unas actitudes hacia las lenguas del grupo diferenciado por el uso de una lengua distinta, pero también hay otros factores como el económico, histórico,

33 Agueyisi R. y Joshua Fishman (1970). "Language Attitudes Studies. A Brief Survey of Methodological Approaches". *Anthropological Linguistics*, 12. 137-157.

político y social que inciden en actitudes entre grupos étnicos y también al interior del mismo grupo. Las actitudes lingüísticas son actitudes psicosociales, pues las lenguas tienen un significado dentro de la sociedad; es decir, muestran connotaciones sociales y por esa razón son apreciadas y evaluadas de acuerdo al estatus de la lengua misma y también de sus hablantes (*op. cit.*: 180). Sobre las valoraciones hacia las lenguas H. Giles y otros (*cit. Moreno 1998:180-181*)³⁴ han planteado dos hipótesis: a) la *hipótesis del valor inherente* y b) la *hipótesis de la norma impuesta*. La primera hipótesis propone la posibilidad de contrastar dos variedades y que alguna de ellas sea considerada mejor que la otra, por ejemplo el castellano en la zona andina; la segunda hipótesis señala que una variedad puede ser valorada por sí misma como mejor o más atractiva que otra variedad si la variedad es hablada por el grupo de mayor prestigio, por ejemplo el castellano en Estados Unidos. Las investigaciones de Giles y de otros estudiosos confirman la segunda hipótesis; a decir de Moreno, han demostrado que una misma lengua o una misma variedad puede ser objeto de actitudes positivas o negativas tomando en cuenta la valoración que se haga del grupo en que se habla dicha lengua.

García (1999) y Moreno (1998) dicen que uno de los pilares en los que se apoya las actitudes lingüísticas es la *conciencia sociolingüística* de los hablantes de una determinada lengua. Los hablantes manifiestan ciertas actitudes, porque son conscientes de un conjunto de hechos lingüísticos y sociolingüísticos que les afectan o les preocupa, aunque “no puede decirse, sin embargo, que todos los hablantes de todas las comunidades sean conscientes de todas las características lingüísticas y sociolingüísticas de su variedad” (Moreno 1998: 181). Estos hechos pueden pertenecer a su propia lengua, a su mismo grupo o comunidad, pero también a las lenguas de otros hablantes, otros grupos y otras comunidades. En este sentido, los hablantes conocen que su grupo o comunidad prefiere unos usos lingüísticos a otros, diferencian los usos de ciertos grupos distintos a otros y por eso se sienten en la libertad de elegir lo más adecuado para sus propios intereses.

La *conciencia lingüística* se puede definir como “un fenómeno estrechamente ligado a la variedad lingüística-sobre todo en las comunidades bilingües o en territorios donde se habla más de un dialecto-y al estrato social” (*op. cit.*: 182). Otro de los aspectos que señalan los autores

34 Giles, H. (1979). “Prestige speech styles: The imposed norm and inherent value hypothesis”. en W. C. McCormack y S.A Wurm (eds.). *Language and society. Anthropological Issues*. La Haya, Mouton.

respecto de la conciencia sociolingüística de los hablantes es su *seguridad o su inseguridad lingüística*, esto es la relación que hay entre lo que un hablante considera correcto, adecuado o prestigioso y su propio uso lingüístico. *Seguridad lingüística* viene a ser cuando lo que el hablante considera correcto o adecuado coincide con los usos lingüísticos del mismo hablante; la *inseguridad lingüística* se caracteriza porque esa coincidencia desaparece o en otros casos disminuye.

Las afirmaciones de los autores sobre actitudes y la conciencia lingüística se dan no sólo en comunidades bilingües, sino también en comunidades monolingües donde alguno de los miembros, pueden ser los más jóvenes o los niños están aprendiendo una segunda lengua; en este caso, las actitudes y valoraciones de estos hablantes traslucen una *seguridad o inseguridad lingüística* respecto al uso de la segunda lengua.

Dentro de la psicología social hay una perspectiva importante respecto a las actitudes, su composición y sus características más importantes. Fasold (1996), señala dos acercamientos al estudio de las actitudes lingüísticas: la noción mentalista concibe la actitud como una disposición mental, un estado interno del individuo; mientras que la noción conductista ve la actitud como una respuesta o reacción a un estímulo determinado. Es decir, desde el punto de vista conductista las actitudes se encuentran en las respuestas de las personas a situaciones sociales. En este sentido, la actitud se interpreta como una conducta, como una reacción o respuesta a un estímulo dado; quiere decir, a una lengua, a unas situaciones sociolingüísticas específicas. De estas dos posiciones se concluye que la posición mentalista presenta problemas para el método experimental, pues si la actitud es un estado interno y no una respuesta observable depende de lo que los mismos hablantes refieran sobre sus actitudes o también implica inferir las actitudes de los patrones de conducta. Pero como dice Fasold, los datos dados por los propios hablantes muy a menudo son cuestionables o pueden presentar ciertas dudas para el investigador. Por el contrario, la posición conductista facilita la investigación, pues se limita a observar y analizar los comportamientos de los individuos. Fasold señala también que los conductistas ven las actitudes como unidades simples, mientras que los mentalistas creen que las actitudes presentan subcomponentes como la cognitiva (conocimiento), la afectiva (sentimiento), y la conativa (acción).

Dentro de la corriente variacionista López Morales (1989: 232-235 cit. en García 1999: 154-155),³⁵ dice para la concepción mentalista: “así,

35 López Morales, H. (1989). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.

la actitud sociolingüística contendría un componente básico de tipo cognoscitivo, en cuyo seno convivirían las percepciones, creencias y estereotipos que el hablante tenga acerca de los hechos lingüísticos. De la combinación particular que adquieran esos factores surgiría el comportamiento de cada sujeto". López Morales critica las posiciones mentalistas y conductistas. La concepción mentalista, a su entender, no permite tener un acceso directo al objeto de estudio, según su formulación inicial. Mientras que la concepción conductista impide la posibilidad de inferir patrones sistemáticos, de tal manera que el investigador se pierde en los datos (*op. cit.*).

López Morales, tomando nociones de varios autores, hace la distinción entre *actitud* y *creencia*. Las actitudes serían reacciones conativas de aceptación (positivas) o de rechazo (negativas) ante una determinada variante lingüística; mientras las creencias son los supuestos que se manejan como argumentos para justificar las actitudes y éstas tendrían una base cognoscitiva o afectiva en la mente del hablante. Para aclarar esta posición López Morales (1989) recurre, como ejemplo, a la actitud negativa hacia la velarización de /r/ en San Juan de Puerto Rico, sustentada por un conjunto de creencias: (1) el fenómeno es un regionalismo; (2) es típico de zonas rurales; (3) es vulgar; (4) es debido a un defecto anatómico, el frenillo y; (5) es feo.

Respecto al análisis del ejemplo, López Morales expresa que mientras (1) es un hecho real, (2-4) no están motivadas por realidades constatables empíricamente y (5) no es verificable, siendo las cuatro primeras de tipo cognoscitivo y la quinta afectiva. Finalmente, resalta que frente a la tendencia binaria de las actitudes, las creencias conformarían un conjunto de argumentos sobre esas actitudes. En el mismo sentido es importante el planteamiento de Hollander (1982 cit. en García),³⁶ pues centra las actitudes dentro del marco de los valores de una comunidad. De tal manera, las actitudes son definidas como un conjunto de creencias que ocasionan una respuesta individual frente a un hecho lingüístico y los valores vienen a ser un conjunto de actitudes. Con estas posturas Hollander permite que las actitudes pasen a configurar una constelación estructurada en función de núcleos temáticos comunes. También, esas constelaciones traspasan lo puramente lingüístico, por lo cual las actitudes formarían un grupo más amplio de opciones culturales. Además, aunque las actitudes y los valores mantienen un núcleo común, no existe una armonía total entre ellos y esto hace que de un

36 Hollander E. (1982). *Principios y métodos en psicología social*. Buenos Aires: Amorrortu.

mismo conjunto de valores pueden salir actitudes muy diversas. Es decir, el planteamiento de Hollander permite una mayor flexibilidad dentro de las evaluaciones subjetivas de situaciones sociales; además trata de relacionar ciertos hechos lingüísticos dentro de la psicología social que, a decir de varios autores, entre ellos, García (1999) parece ser un “imperativo necesario” para los estudios del cambio lingüístico.

Los aportes teóricos de los distintos autores, arriba tratados, para el análisis de los cambios lingüísticos a partir de las actitudes, posibilitan un camino más claro para el análisis en contextos de contacto de lenguas. El planteamiento de López Morales, por ejemplo, aunque en el terreno del variacionismo, abre un camino interesante respecto de la relación de actitudes y creencias. En este sentido, las actitudes siendo subjetivas y difíciles de inferir en los hablantes permiten relacionarlas con un conjunto de creencias que vienen de las estructuras culturales y de las relaciones sociales que no se pueden dejar de lado. Es en este sentido que el aporte de Hollander es mucho más valioso pues trata de enlazar actitudes, valoraciones y creencias dentro de las comunidades para entender situaciones sociales con hechos lingüísticos dentro del marco de las esferas culturales y de la psicología social.

Dentro de las actitudes lingüísticas relacionado, específicamente, las actitudes hacia la lengua, los estudios se han centrado en las actitudes hacia la lengua misma con diversas preguntas al hablante respecto de la lengua (método directo y método indirecto). Pero también la noción de actitud lingüística se ha extendido para ver las actitudes hacia los hablantes de una lengua o variedades particulares; además se considera las actitudes relacionados con la conservación de la lengua y los proyectos de planificación lingüística (Fasold 1996: 231). Es decir, las actitudes lingüísticas de los hablantes, dentro de los estudios de sociolingüística, juegan un rol importante a la hora de definir situaciones de uso y elección de lenguas que tienen que ver directa o indirectamente con los procesos de cambio y sustitución lingüística y, por ende, con el grado de vitalidad de la lengua en la comunidad.

Las actitudes desde la perspectiva de la sociología del lenguaje

Como hemos visto líneas atrás las actitudes y creencias desde la corriente variacionista (Labov, López Morales y otros) se basan en la conocida co-variación entre hechos lingüísticos y contexto social; es decir hay una clara separación entre conciencia y actitudes (García 1999: 160-161). En razón del avance de los estudios de la sociolingüística y de las

necesidades al campo de estudio de las actitudes, se añaden otros juicios y valoraciones respecto al condicionamiento del comportamiento lingüístico. En esta línea, las propuestas de varios autores van a ser muy distintas de los planteamientos de Labov y sus seguidores.

En 1982 M. Saville-Troike (cit. en García 1999: 160)³⁷ propone un programa para el análisis etnográfico de las actitudes sociolingüísticas. Aunque hasta ese momento las actitudes, dentro de los etnógrafos del habla, eran tratadas en el contexto situacional: roles de los participantes, entorno comunicativo y otros, faltaba un tratamiento “más depurado” y más objetivo. Saville-Troike propone tres grandes campos de actuación desde enfoques tomados de la etnografía del habla:

1. *Propiedad*, en la perspectiva de los sociólogos de lenguaje, trataría de la adecuación de las variedades lingüísticas a cada contexto específico, teniendo en cuenta las restricciones funcionales y de estatus social de los usuarios existentes en cada comunidad.
2. Las cuestiones de *lengua e identidad*, en tanto que los elementos lingüísticos actúen como marcadores de grupo.
3. *El mantenimiento, cambio lingüístico y expansión de lenguas*, procesos evolutivos condicionados por las funciones instrumentales y afectivas encomendadas a una lengua o a una variedad, según se trate de comunidades multi-o monolingües.

En esta propuesta se nota la distancia con el variacionismo, pues cuantitativamente la etnografía del habla, respecto a las actitudes sociolingüísticas, se ocupa de “algo más” que los problemas del estereotipo y el tópico; pero cualitativamente, como indicadores de actitudes sociales, representa una de las más novedosas e interesantes aportaciones a estos estudios (*op. cit.*).

La propuesta de Saville-Troike resalta el análisis a los tópicos sociales indicativos de actitudes hacia el lenguaje y las habilidades lingüísticas. Es en este sentido, que no sólo se incluiría la gama de creencias culturales y sociales acerca del lenguaje y las lenguas, sino además a los proverbios y refranes que hacen referencia al acto comunicativo en distintas situaciones. También se dan actitudes a los nombres que tienen las lenguas o variedades de algunos grupos sociales o étnicos; además se dice que en los registros de los chistes aparecen algunas actitudes hacia las

37 Saville-Troike, M. (1982). *The Ethnography of Communication*. Oxford: Blackwell.

lenguas. Esto permite enfocar la conducta comunicativa desde una red de expectativas socioculturales mayores (*op. cit.*: 161).

Aunque estos estudios sobre actitudes y creencias posibilitan una mayor comprensión de los estudios de cambio lingüístico, hay todavía, como dice García (1999), un trabajo pendiente en la sociología del lenguaje, específicamente en la etnografía del habla.

Reflexividad metalingüística

El estudio de las actitudes lingüísticas, dentro de la teoría sociolingüística, ha marcado no sólo un desafío, sino un avance en los últimos años respecto a los prejuicios, creencias y valoraciones de los hablantes sobre las lenguas de uso en su espacio social (Muñoz 1987).³⁸ Ya en los años setenta Agheysi y Fishman hacían notar la importancia de estos estudios desde la concepción mentalista respecto “al interés persistente en relación a la posibilidad o garantía de una interpretación “sistemática” de los datos metalingüísticos como primer aspecto teórico (*Ibid*). Un segundo aspecto teórico que se plantea es la intervención de las actividades metalingüísticas en el funcionamiento de los procesos comunicativos, ideológicos y sociales de los grupos abordados por varios autores como (Saettele 1978; Schlieben-Lange 1971 y otros cit. en Muñoz 1987: 88).³⁹

Muñoz en el estudio realizado en comunidades otomíes del Valle del Mezquital usa unas bases teórico-metodológicas que representan reflexiones sobre actividades metalingüísticas de hablantes en un contexto de “conflicto lingüístico en proceso” (*op. cit.*: 89). Lo que trata de elaborar en este trabajo es un patrón o estrategia para desarrollar una

38 Para la reflexión teórica sobre reflexividad metalingüística en los estudios de actitudes, tomamos como base el estudio de Muñoz 1987 “testimonios metalingüísticos de un conflicto intercultural: ¿reinvindicación o sólo representación de la cultura Otomí?. Dado el análisis teórico que realiza y la confrontación empírica con los usos del Otomí y castellano en México, es un estudio sugerente y propositivo que posibilita una reflexión teórica más abierta sobre las comunidades q'irus que nos ocupa. También la dificultad de acceso a las fuentes primarias de otros autores sobre este tema nos ha obligado a basarnos en los datos que presenta Muñoz, principalmente, además de Hamel 1987; Teresa Sierra 1987 y algunos datos de internet.

39 Saettele, Hans (1978): “Reflexividad del lenguaje e ideología lingüística”. *Arte sociedad ideología* 6. 55-64. Schlieben-Lange (1971): “La consciencie linguistique des Occitans”. *Revue de linguistique romane*. t. 35 No. 139-140. 298-303.

argumentación metalingüística; también se busca presentar una teoría de la normatividad de los hablantes otomíes, basado en la técnica de calificaciones en castellano y en la lengua otomí. En este sentido es importante el concepto que Muñoz presenta:

De hecho, toda actividad metalingüística consiste en una articulación rica, un tanto misteriosa, de procesos interpretativos (o representacionales) y a la vez modelantes de las formas de organización y de transmisión de los conocimientos, experiencias y expectativas acerca de cómo se dan o deben darse las relaciones hacia dentro y hacia el exterior de una sociedad. Con mayor razón aún, si toda referencia a la lengua, a la comunicación o a los aspectos psicológicos, físicos y sociales de los hablantes se expresa como una práctica conversacional, que recoge las condiciones concretas de los modos de comunicación del grupo correspondiente. (*op. cit.*: 89-90)

Es decir, la actividad metalingüística de los hablantes es un proceso de interpretación y de reflexión a partir de las relaciones dentro y fuera de la comunidad y cómo ésta se refleja en las prácticas comunicativas ya sea en la lengua materna o en la lengua meta. La reflexividad metalingüística, para nuestro caso, es el proceso de interpretaciones sobre sus conocimientos y relaciones socioculturales de los hablantes y cómo éstos influyen en el uso lingüístico cotidiano, dentro y fuera de sus comunidades. También Millacura (2003) la define como “capacidad y práctica interpretativa o dicho de otro modo, racionalidad preteórica acerca de la lengua, la comunicación social y los grupos humanos; no sólo comprende exigencias propias a cualquier objeto de investigación, sino que además confronta la necesidad de hacer patente su impacto en el sector de la realidad social citados por las proposiciones reflexivas”.

La concepción de Millacura incide en esta “capacidad interpretativa” de los propios hablantes acerca de su lengua y de las relaciones comunicativas y sociales que se manifiestan en la realidad cotidiana que a decir de García (1999) y Hollander (1982) conforman una red de creencias y valores culturales. Esta percepción es congruente, siguiendo a Muñoz, cuando desarrolla la concepción teórica de Saettele sobre los procesos de comunicación social en los estudios de las actitudes lingüísticas. Esta concepción propone una ecuación entre *comunicabilidad e intencionalidad* que se opone a una segunda ecuación, *reflexividad=interrupción o redundancia de la comunicabilidad*. “Esto es, se juzga exclusivamente como un hecho ‘normal’ que el lenguaje tenga una función intencional, que se transmita información, que se describan obje-

tos o experiencias, que se causen cambios en el comportamiento del interlocutor o que se resuelvan necesidades diversas” (Saettele, 1978 cit. en Muñoz 1987: 92).⁴⁰ Es decir, los objetivos, la intencionalidad en el uso del lenguaje se dirigen hacia situaciones de naturaleza distinta al lenguaje. Mientras, “la posibilidad de hacer del lenguaje su propio referente, ya no un instrumento de la intencionalidad, se asume como una cosa extra, que no produce comunicación o que interrumpe la intercomprensión, para permitir la exteriorización de un contenido, de un dato lingüístico y asegurar de esa manera la eficiencia como instrumento” (*Ibíd.*). Muñoz también dice que se ha trabajado la reflexividad lingüística dentro de algunas teorías sociolingüísticas como un “dato depositado en la mente del hablante y vano en cuanto a su comunicabilidad” y a raíz de esto se han elaborado técnicas de estimulación o de mediación que se aplican a los comuneros para que broten los datos metalingüísticos.

Estos son, a decir de Muñoz y Millacura, planteamientos donde se toma al hablante como “máquina ejecutora de datos” y se reduce la reflexividad a una información ahistórica. Lo que se quiere en la actualidad, con la nueva metodología de acercamiento al estudio de la reflexividad metalingüística, es el estudio dentro de la normalidad de la actividad metalingüística. Es decir, tomar la dimensión lingüística-comunicativa-discursiva en la actividad metalingüística sin dejar de lado la dimensión predicativa o de los contenidos; además porque “no es posible analizar las diversas producciones discursivas metalingüísticas (enunciados estereotipados, instrucciones de corrección, explicitación de sobreentendidos, narraciones metacomunicativas, etc) si establecer alguna conexión entre la triada de conceptos uso lingüístico, lealtad y cambio social” (Millacura 2003).

Sobre las actitudes en relación a la lengua Schlieben-Lange trata de resolver el problema con la noción de “estructuras de relevancia” dentro de la Sociología del saber en el sentido de Berger y Luckmann; “según él, acerca de todos los objetos de la vida diaria –por tanto también acerca de la lengua–Z se da después un saber cotidiano, que es determinado por una red de estructuras de relevancia. Todo saber queda ya, en consecuencia, determinado por el enfoque” (Schlieben-Lange 1977: 144). Los mismos autores al respecto dicen: “Mi conocimiento de la vida cotidiana se estructura en términos de *relevancias*, algunas de las cuales se

40 Saettele, Hans. (1978).: “Reflexividad del lenguaje e ideología lingüística”. *Arte sociedad ideología* 6. 55 – 64.

determinan por mis propios intereses pragmáticos inmediatos, y otras por mi situación general dentro de la sociedad (Berger y Luckmann 1979: 64). Entonces las opiniones acerca de la lengua se remiten a un contexto específico, el cual se forma por la *estructura de relevancia* de tipo económico, sociocultural o también referida a la constitución del grupo (Schlieben-Lange 1977: 144). Sobre las actitudes hacia la lengua Schlieben-Lange resalta dos aspectos: (1) el valor simbólico de la lengua que permite una identificación con el grupo; es decir, “el idioma aparece como garante de la cohesión interna y de la delimitación hacia fuera”. Esta conciencia de grupo lingüístico surge a raíz de otras *estructuras de relevancia* que pueden ser factores políticos o económicos (op. cit: 145); (2) las creencias, llámese hipótesis cognitivas acerca de la lengua tienen que ver con la situación sociocultural del grupo, además la conciencia lingüística está relacionada con las valoraciones de la comunidad sobre el prestigio de las lenguas de uso.

En definitiva, el planteamiento teórico-metodológico de la sociolingüística respecto al estudio de las actitudes a través de la reflexividad metalingüística de los hablantes nos abre un camino más prometedor para entender ciertas actitudes y valoraciones hacia las lenguas de grupos particulares, sobre todo en la elección de lenguas. En este sentido, las actitudes de los hablantes en la reflexividad metalingüística tendrán que ser entendidas a partir de una relación más compleja de elementos que no sólo tienen que ver con el uso lingüístico, sino con la realidad social en que se desenvuelven: las redes de creencias culturales, sus proyectos como grupo social, sus intenciones comunicativas, identidad, etc. Es decir, se tiene que llegar a hacer una “interpretación sistemática” de la información metalingüística con un planteamiento teórico-metodológico coherente que, a decir de los autores, todavía está en camino.

Lengua e Identidad

La actitud ante las lenguas o variedades y el uso en la actuación, muestran que las lenguas no son sólo formas discursivas y atributos lingüísticos específicos, sino además son capaces de transmitir, significados y connotaciones sociales y valores afectivos propios de una red de relaciones culturales específicas. Es por eso que “las normas y marcas culturales de un grupo se transmiten o enfatizan por medio de la lengua” (Moreno 1998: 180).

De esta misma forma se dice que las actitudes lingüísticas están íntimamente relacionadas con la lengua y la identidad de los grupos que las usan. La relación de lengua e identidad se actualiza en las actitudes

de los usuarios hacia esas lenguas y sus hablantes. En este sentido, la existencia de una identidad étnica diferenciada de otras no implica el uso de una lengua también diferenciada, por ejemplo la identidad étnica de la comunidad Hatun Q'irus frente a la comunidad de Kiko Q'irus. Por otra parte, Fasold (1996) analiza esta relación tomando en cuenta que las lenguas tienen las funciones *separadora* y *unificadora* para los grupos socioculturales, pero también dice que, basándose en estudios de varios investigadores, la pérdida de la lengua no necesariamente puede dar lugar a la pérdida de la identidad.⁴¹ La siguiente concepción de identidad y los procesos que ella implica clarifica mejor la relación lengua e identidad:

La identidad es aquello que permite diferenciar un grupo de otro, una etnia de otra, un pueblo de otro. Hay dos maneras elementales de definir una identidad: bien de forma objetiva, caracterizándola por las instituciones que la componen y las pautas culturales que le dan personalidad, bien de forma subjetiva, anteponiendo el sentimiento de comunidad compartido por todos sus miembros y la idea de diferenciación respecto de los demás. Dentro del concepto de "identidad", definido de cualquiera de las dos maneras, hay un lugar para la lengua, porque una comunidad también se caracteriza por la variedad o las variedades lingüísticas usadas en su seno y, además, porque la percepción de lo comunitario y lo diferencial se hace especialmente evidente por medio de los usos lingüísticos. (Moreno 1998: 180)

En este sentido, una variedad lingüística puede ser un rasgo definidor de la identidad de un grupo o comunidad, es por eso que las actitudes hacia los grupos con una identidad definida son algunas veces actitudes hacia las variedades lingüísticas y hacia los hablantes de esa variedad de lengua (*op. cit.*).

Esta diferenciación étnica a la que se refiere Moreno es parte de un proceso de construcción histórico de etnización (Giménez 1998 y Mires 1992) o etnicidad (Lewin 1996) que tiene su base en la colonización y con la conformación del Estado-nación. En este sentido, es importante

41 Estudio sobre actitudes hacia la lengua albanesa en Grecia en una comunidad conocida como los "arvanitas". El cuestionario de preguntas dio algunos resultados en grupos generacionales. "En cada grupo generacional la mayoría piensa que no es necesario hablar arvanitica para ser arvanita. Sólo los más jóvenes no están de acuerdo con esa opinión. La mayor parte de los grupos generacionales mayores son conscientes de la progresiva desaparición del arvanitica, pero, no obstante, tienen la esperanza de que su identidad étnica pueda conservarse" (Fasold 1996: 247).

distinguir la identidad étnica de la etnicidad como sugiere Bartolomé (1996 cit. en Lewin 1996: 95)⁴² “a fin de diferenciar, por un lado, el contexto histórico de pertenencia e identificación de un grupo específico y, por el otro, aquellos procesos esencialmente políticos en los que la membresía cultural es recreada y manipulada estratégicamente en contextos y situaciones de confrontación política y económica”. Esta diferenciación conceptual es pertinente, en la medida en que los procesos de diferenciación étnica y de pertenencia grupal se dan dentro de una esfera mayor de relación continua y de conflicto social y político, incluso al interior de los mismos grupos étnicos.

Es en este marco de construcción identitaria que los distintos estudios analizan la pertenencia y la diferenciación individual y grupal. Estas concepciones sobre identidad ayudan a comprender mejor las valoraciones de la lengua y cultura indígena dentro de un proceso continuo y dinámico.

(...) en el desarrollo del niño indígena influyen elementos de la tradición étnica y elementos externos que tienden a proyectar una imagen ideal-contradictoria entre ser o no ser indígena. Es la ambivalencia que enfrentan todos los agentes socializadores (padres, escuela y demás), entre formar al niño como indígena o con una identidad diferente. (Cortes y otros 1989: 62)

Estos autores analizan la identidad del niño indígena en ese proceso de construcción de la identidad dentro de la sociedad y en relación con elementos foráneos a la cultura propia. En este proceso, se crean contradicciones en relación a la escuela que es un elemento ajeno a la comunidad, la familia y la cultura como parte de los aprendizajes del niño en la socialización. Hay dos elementos que surgen de este análisis: la cultura propia como receptora de los elementos foráneos y la cultura foránea como transmisora de nuevos conocimientos y, por ende, una relación de conflicto continuo; aunque también, en algunos casos, se produce una simbiosis.

Este proceso de definición identitaria se vuelve una contradicción y un proceso de resistencia, pero también apropiación entre los grupos étnicos de las comunidades y la diferenciación con otros grupos étnicos. También es un proceso de redefiniciones y contradicciones, donde la identidad se da en un contexto y en un tiempo específico de acuerdo a

42 Bartolomé, Miguel A. (1996). “Gente de costumbre y Gente de razón. Las identidades étnicas en México”. *Gente de Costumbre y Gente de razón. Las identidades étnicas en México*. México: Alianza Editorial, (en prensa).

las interacciones y a los cambios que experimentan los grupos. Como señalan los autores, la negación y la recuperación de la identidad se dan en un proceso constante de relaciones con las otras culturas, pero también depende mucho del fortalecimiento de la estructura de la comunidad para la recuperación y fortalecimiento de la identidad (*Ibid.*).

Un análisis más profundo sobre los grupos étnicos, límites étnicos y la identidad étnica es el que presenta Barth (1969). Un primer análisis y crítica de Barth es sobre la “opinión simplista” respecto a la consideración de que el aislamiento geográfico y el aislamiento social constituyen factores críticos de conservación de la diversidad cultural. Para Barth esta percepción carece de fundamento y no se ajusta a la realidad:

Primero, es evidente que los límites persisten a pesar del tránsito de personal a través de ellos. En otras palabras, las distinciones étnicas categoriales no dependen de una ausencia de movilidad, contacto o información; antes bien, implican procesos sociales de exclusión e incorporación por los cuales son conservadas categorías discretas a pesar de los cambios de participación y afiliación en el curso de las historias individuales. En segundo lugar, queda demostrado que ciertas relaciones sociales estables persistentes, y a menudo importantes, se mantienen por encima de tales límites y, con frecuencia, están basadas precisamente en los estatus étnicos en dicotomía. En otras palabras, las distinciones étnicas no dependen de una ausencia de interacción y aceptación sociales; por el contrario, generalmente son el fundamento mismo sobre el cual están contruidos los sistemas sociales que las contienen. En un sistema social semejante, la interacción no conduce a su liquidación como consecuencia del cambio y la aculturación; las diferencias culturales pueden persistir a pesar del contacto interétnico y de la interdependencia. (Barth 1969: 10)

La crítica de Barth es pertinente en la medida en que los grupos étnicos son categorías de adscripción e identificación y son formas de relación usadas por los mismos actores (*op. cit.*: 11). El planteamiento de Barth propone no sólo ver la tipología de las formas culturales, sino más bien analizar los procesos al interior de los grupos étnicos; una relación dialéctica y no estática. En este sentido, “el foco de la investigación (análisis) es el límite étnico que define al grupo y no el contenido cultural que encierra” (*op. cit.*: 17).

Barth en su trabajo *Los grupos étnicos y sus fronteras* toma distancia de las concepciones esencialistas o primordialistas que relacionaban directamente la conducta o comportamiento de los grupos étnicos basándose en un conjunto de elementos culturales que determinaban esas conductas, al mismo tiempo que definía los límites del grupo étnico (Pujadas 1993: 49). Pero como refiere Pujadas, uno de los aportes más im-

portantes de Barth fue precisar la naturaleza cultural de los fenómenos de identidad étnica no como una manera errada de suponer una simple relación entre “unidades étnicas y las similitudes y las diferencias culturales”, sino, más bien, considerando que la noción de grupo étnico supone diferencias culturales, pero los rasgos que son tomados en cuenta no son la suma de diferencias “objetivas”, sino solamente aquellas que los actores mismos consideran significativas” (Barth, 1969: 15).

En esta línea de relaciones dialécticas y adscripciones de los mismos actores que definen su grupo étnico, la propuesta de Berger y Luckman profundiza más nuestro análisis sobre la identidad étnica:

La identidad constituye, por su puesto, un elemento clave de la realidad subjetiva y en cuanto tal, se halla en una relación dialéctica con la sociedad. La identidad se forma por procesos sociales. Una vez que cristaliza, es mantenida, modificada o aun reformada por las relaciones sociales. Los procesos sociales involucrados, tanto en la formación como en el mantenimiento de la identidad, se determinan por la estructura social. Recíprocamente, las identidades producidas por el interjuego del organismo, conciencia individual y estructura social, reaccionan sobre la estructura social dada, manteniéndola, modificándola o aun reformándola. Las sociedades tienen historias en cuyo curso emergen identidades específicas, pero son historias hechas por hombres que poseen identidades específicas. (Berger y Luckmann 1979: 216)

En este análisis los autores enfatizan la diferenciación entre identidad colectiva e individual; es decir para Berger y Luckmann, teniendo en cuenta la relación dialéctica de la identidad con la sociedad, se debe evitar la noción errónea de identidades colectivas pues podemos caer en una hipostatización falsa o reificadora (*op. cit.*). En tal razón, podemos asumir identidades que son más bien individuales y distintas unas de otras. En este sentido, señalan que las sociedades en el devenir “engendran tipos de identidad” identificables en casos individuales, y pueden ser verificadas por los hombres en la relación societal; es decir, los tipos de identidad pueden observarse en la vida cotidiana y se van construyendo en ella. Esta caracterización les permite afirmar, más adelante que “los tipos de identidades son elementos relativamente estables de la realidad social objetiva (el grado de estabilidad, a su vez, se determina socialmente, por su puesto” (*op. cit.*: 217).

Para los autores, entonces influye mucho, el proceso de relaciones de la comunidad con la otra cultura, además del proceso dialéctico al interior del grupo como enfatiza Barth; la relación de la identidad con la estructura social como mencionan Berger y Luckmann; también la dinámica histórica dentro de las transformaciones y resistencias. Sobre este

proceso de resistencias y contradicciones la posición que asume Pujadas es más que esclarecedora:

La identidad consiste esencialmente en la búsqueda de la idea de *continuidad* de los grupos sociales, a través de las *discontinuidades*, los cruces y los cambios de rumbo, en forma de una *confrontación dialéctica* constante entre el bagaje socio-cultural-simbólico identificado por el grupo como genuino y las circunstancias globales “objetivas” que enmarcan, constriñen o delimitan la *reproducción del propio grupo*. (Pujadas 1993: 63)

Lo que señala Pujadas, de alguna manera, se ajusta más a los procesos que están ocurriendo en algunas comunidades indígenas. La confrontación dialéctica se da en relación de los cambios sociales y la estructura cultural de las comunidades y grupos étnicos. Las comunidades no están ajenas a los cambios, es más se integran y se proyectan dentro de esas situaciones, pero también son conscientes que dichos cambios pueden viabilizar sus propias visiones o pueden delimitar “la reproducción del propio grupo”. El juego dialéctico de rupturas o discontinuidades permite, en estas comunidades, un proceso de continuidades. Por eso se dice que “esta *confrontación dialéctica* es la que marca el rumbo y el ritmo en la reelaboración constante que el grupo social hace de su *propia imagen*, así como de su papel en el contexto societario más amplio” (*Ibíd.*).

La posición de Pujadas da a entender que estas transformaciones en la comunidad permiten no una ruptura en el sentido de *separación*, sino una continuidad en el sentido de *transformación y redefinición* con procesos de fortalecimiento del grupo. Los procesos de continuidad no quieren decir ausencia de cambios, redefiniciones, sino por el contrario un proceso de “*continuidad en la discontinuidad*” (*Ibíd.*).

Golte (2002) presenta un aporte interesante respecto a un artículo antropológico de Javier Ávila sobre los cambios y transformaciones que se vienen dando en el culto al “Señor de Quyllur Riti” y al “Apu Ausangate”. Este artículo resalta un proceso de transformaciones de varias décadas sobre las características de los diversos rituales que se realizan en el santuario que se ubica en la provincia de Paucartambo en Cuzco, donde participan, además de otros grupos étnicos, los q'irus. El autor del artículo, denomina *rupturas* a este proceso de cambios. Al respecto Golte dice:

Las identidades de los pobladores del sur andino van cambiando, las sociedades aldeanas campesinas van desterritorializándose, sus pobladores se integran cada vez más a un mundo nacional e internacional con una división acentuada de trabajo. La diversificación en las metas de la vida y la parafernalia que acompaña las existencias, incluso la dolarización, son fenómenos que no

solamente aparecen en el nivel ritual, sino que realmente han acontecido. Sin las muletas de una antropología esencialista, “orientalista” (Said) o “andinista”, los procesos no aparecerían como rupturas sino como continuidad. Por ejemplo, cuando Ávila recurre a los Qeros, estos íconos de la antropología cuzqueña de la invariabilidad de la vida “indígena” en la construcción de una dicotomía entre un pasado auténtico y un presente corrupto, quiéralo o no, cae en la trampa de quitarle a la gente del sur andino la posibilidad de redefinirse en sus propios términos, de redefinir sus fronteras étnicas y las formas de sacralizar su cotidianeidad. (Golte 2002: 302)

Los autores arriba mencionados concuerdan en este proceso dialéctico de cambios y resistencias que se dan en las comunidades, donde las identidades procuran unas continuidades del grupo, de sus culturas. Lo que señala Golte para el caso de las comunidades andinas del sur del Perú, es también un proceso de cambios, de redefiniciones, como dice Pujadas “continuidad en la discontinuidad”. Las comunidades andinas, como observamos en anteriores trabajos de campo, se han incorporado a la sociedad global, a un mundo más ciudadano, pero inclusive en ese contexto mantienen ciertas características culturales que las define y las diferencia. Son procesos también de resistencias como la permanencia de los ritos; es decir, la religiosidad andina propia con otros elementos, pero ese sincretismo cultural permite y refuerza la continuidad de la cultura como bien enfatiza Bonfil (1994), pues es un proceso de *apropiación* para mantenerse en el tiempo.

Para entender este proceso dialéctico, sería bueno volver al análisis que hace Golte sobre los procesos de cambios y transformaciones en las comunidades andinas. Los rituales que hacen los q'irus y otros grupos étnicos en el santuario del Señor de Quyllur Riti son rituales realizados de acuerdo al contexto. Los rituales que se realizan en las mismas comunidades tienen otros elementos y otras estructuras, por ejemplo no aparecen las máscaras y las vestimentas que se menciona en el artículo de Ávila. Es decir, recogemos de Golte la forma de ver las culturas en su proceso de transformación y no en rescatar lo esencial y lo homogéneo de las culturas, pues son esos elementos de apropiación que implican la continuidad y el mantenimiento de las comunidades indígenas.

4. Algunos estudios sociolingüísticos en la región sobre el uso del quechua y castellano

Los aspectos teóricos desarrollados líneas atrás contrastan de mejor manera con los estudios y los hallazgos sobre el uso de las len-

guas quechua y castellano en las comunidades andinas de Perú, Bolivia y Ecuador.

El estudio de *Diagnóstico sociolingüístico del Área Quechua del Departamento de Puno* (1979), por ejemplo, incide en la problemática del bilingüismo en el Perú y cómo el aprendizaje de la lengua de prestigio implica actitudes y valoraciones, además de construcción de identidades que van en contra de la lengua vernácula quechua, sobre todo en la escuela. La vitalidad del quechua en el departamento de Puno está asociada a los procesos de socialización en la lengua indígena, pues “aún en los casos de que los niños [] tengan padres bilingües, en su contexto todo el universo vocabular por su relación con la actividad ganadera es esencialmente quechua” (1979: 192). Es decir, la transmisión intergeneracional es en la lengua quechua, aunque el padre sea bilingüe. Estas son actitudes hacia la lengua y muestran las decisiones de los padres para elegir una de las lenguas en la socialización familiar. Un aspecto contrario muestra el estudio en el dominio escuela donde la imposición del castellano provoca en el niño una interrupción en la comunicación y en el proceso de aprendizaje y, como consecuencia, el abandono de la escuela, muchas veces con aprobación de los propios padres. Un caso extremo serían las actitudes contrarias a la cultura y lengua materna de los niños y niñas, además de algunos padres de familia de la comunidad de Santiago de Larko en Potosí, Bolivia.⁴³ En esta comunidad, estas actitudes provocan un masivo desplazamiento de los jóvenes a las ciudades. De esta manera, la lengua vernácula queda restringida sólo al uso de los adultos y ancianos, pues la generación joven ya no quiere hablarla.

El estudio de Sichra (2003) *La vitalidad del quechua: lengua y sociedad en dos provincias de Cochabamba* nos muestra cómo el quechua convive con el castellano y así se mantiene en distintas situaciones, algunas veces alternando como cambio de código o usando una de las lenguas según las preferencias pragmáticas de los individuos. Aquí el bilingüismo también muestra ciertos matices que tienen que ver más con actitudes hacia una y otra lengua, y el carácter simbólico y ancestral del quechua así percibido por los hablantes. El estudio incide también en que la escuela, aunque pone en contacto con el castellano, no es un factor que modifique el comportamiento lingüístico y cultural familiar y comunal.

43 (2002). *Informe de trabajo de campo. Uso de lenguas en la comunidad de Santiago de Larko*. Potosí, Bolivia: Maestría en Educación Intercultural Bilingüe, PROEIB Andes.

Por otra parte, el estudio de Hornberger (1989) *Haku yachaywasiman: la educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno*, muestra el uso de lenguas en dos comunidades con características distintas, una con escuela bilingüe y la otra no bilingüe. Hornberger presenta, de manera clara, cómo el quechua se usa predominantemente en los dominios del ayllu y el castellano en los dominios del no-ayllu, además se observa cómo el castellano se va filtrando en los contextos propios de la comunidad (ayllu) a manera de cambio de código o préstamos. El estudio concluye, entre otros aspectos, señalando que el mantenimiento del quechua requeriría de dos condiciones: una primera condición sería una diglosia estable (condición lingüística) con situaciones y dominios compartimentalizados y accesibles; y la segunda sería movilidad y ascenso social individual sin tomar en cuenta el castellano, lengua de prestigio y dominante (condición social). Para esto, Hornberger enfatiza la necesidad de una reforma educativa sólida que posibilite una planificación lingüística que eleve el estatus del quechua y de sus hablantes. Una de las conclusiones del estudio es también que la escuela no puede ser factor de mantenimiento idiomático si los miembros de la comunidad no quieren que se use su lengua materna en la enseñanza y aprendizaje. Agrega también que esta decisión no implica que ellos no valoren su lengua, pues pueden querer ampliar su uso, más bien, a dominios extraescolares como medios de comunicación, organizaciones comunales, iglesia, entre otros. Finalmente, se cuestiona si una escuela de educación bilingüe con las características actuales pueda incidir en el mantenimiento idiomático, en todo caso “[esa escuela o programa] debería ser un programa de educación bilingüe de enriquecimiento. Este tipo de educación, de enriquecimiento mutuo, refleja una valoración del quechua por parte de la sociedad no sólo para sus hablantes sino también para los que no lo hablan” (p. 325).

Finalmente, el estudio de Haboud (1998) *Quichua y castellano en los andes ecuatorianos. Los efectos de un contacto prolongado* nos muestra un análisis sociolingüístico y lingüístico sobre la vitalidad de las lenguas quichua y castellano; ambas lenguas, según la autora, son vistas por los usuarios como elementos de poder; el quichua como revitalizador del grupo, de símbolo comunal y el castellano como medio eficaz en la adquisición de poder dentro de la cultura dominante (p. 21). Además precisa que aunque existe una identidad y actitudes muy fuertes hacia el quichua, la situación sociolingüística se caracteriza por un bilingüismo diglósico y una diglosia etnocultural en la que la lengua indígena y sus poblaciones se ven amenazadas por los cambios de la modernidad.

A manera de conclusión de esta revisión somera de trabajos sobre contacto quechua-castellano en algunos países de la región andina, po-

demos señalar que aunque la vitalidad del quechua se mantiene, sobre todo en espacios comunales y familiares, en algunos casos, el aprendizaje del castellano construye, en los más jóvenes, una ideología distinta a la lengua y cultura propia. La consecuencia es el desplazamiento a las ciudades y el monolingüismo castellano, principalmente de los jóvenes. Otro aspecto es el proceso de diglosia y las actitudes de rechazo a la lengua y cultura indígena que caracterizan a las sociedades con estas características de contacto lingüístico. También, el cuestionamiento gira en torno al papel de la escuela y cómo ella puede ser un espacio de fortalecimiento y mantenimiento lingüístico y cultural.

5. Escuela y socialización: procesos de continuidad y resistencia cultural

Procesos de socialización primaria y secundaria

Sobre los procesos de socialización primaria y secundaria se dice que “la socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad” (Berger y Luckmann 1979: 166). Estas formas de socialización nos permiten distinguir dos momentos en la socialización de los primeros años de vida con “la socialización posterior continua e infinita” del individuo en la sociedad (Uccelli 1996: 57).

Estas concepciones son importantes para resaltar la importancia que tiene la primera socialización en la formación del individuo y su posterior inserción a nuevos grupos y procesos de aprendizaje. Los autores resaltan la importancia que tienen los procesos de internalización de conocimientos, símbolos culturales y diversos esquemas propios de las culturas en la primera socialización y cómo se relacionan estos aprendizajes en la socialización secundaria definida como “...la internalización de “sub-mundos” institucionales o basados sobre instituciones”⁴⁴ (Berger

44 Para este análisis y, en general, en nuestro estudio relacionamos socialización secundaria con los procesos de aprendizaje del niño en la escuela como institución ajena a la estructura de la primera socialización en la familia, específicamente; aunque Berger y Luckmann se refieren a la socialización de manera general, pues dentro de la misma comunidad pueden existir estructuras de socialización secundaria que no es necesariamente la escuela.

y Luckman 1979: 174). El planteamiento de estos autores respecto de la socialización permite una mejor comprensión de los procesos de transmisión intergeneracional del quechua y su consecuente proceso de conservación o sustitución en la comunidad; pero al mismo tiempo, plantea algunos cuestionamientos sobre los procesos de socialización primaria y secundaria; más específicamente, en la relación familia escuela. Por ejemplo, ¿cómo se relacionan los procesos de socialización en la familia y en la escuela?, ¿la escuela contribuye al proceso de rupturas con la socialización primera?

El análisis de Berger y Luckmann sobre la relación estrecha entre socialización primaria y socialización secundaria asume una posición muy clara respecto de la internalización de nuevos conocimientos en la escuela, aunque previamente enfatiza la diferencia estructural de los dos procesos:

Se advierte a primera vista que la socialización primaria suele ser la más importante para el individuo, y que la estructura básica de toda socialización secundaria debe semejarse a la de la primaria. Todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización y que le son impuestos. Las definiciones que los otros significantes hacen de la situación del individuo le son presentadas a éste como realidad objetiva. De este modo, él nace no solo dentro de una estructura social objetiva, sino también dentro de un mundo social objetivo. Los otros significantes, que mediatizan el mundo para él, lo modifican en el curso de esa mediatización. (Berger y Luckmann 1979: 166)

El análisis de los autores gira en torno a los procesos de aprendizaje del individuo en la esfera cultural y social donde se desenvuelve. En este sentido, enfatizan la importancia de los dos procesos de socialización en la medida en que la socialización secundaria debe también permitir un proceso de internalización de conocimientos cercana a lo que ocurre en la primera socialización. El planteamiento es más que sugerente, pues permite percibir dos estructuras de socialización que pueden ser continuas antes que representar un proceso de rupturas; es decir, la socialización secundaria debería significar, con las diferencias que la caracteriza, la continuidad de la socialización primaria. Mejor aun, se podría plantear ciertas simultaneidades, pues tanto en la familia como en la escuela, los procesos de aprendizajes son similares y continúan en ambos contextos.

Otro elemento que analizan Berger y Luckmann, relacionado con los procesos de socialización, es el lenguaje como objetivizador del mun-

do, pues transforma los significados y la experiencia en un orden coherente: “Al establecer este orden el lenguaje *realiza* un mundo, en el doble sentido de aprehenderlo y producirlo” (Berger y Luckmann 1979: 193). También dicen que el uso del mismo lenguaje posibilita el mantenimiento de la realidad del hablante;⁴⁵ es decir, permite el desarrollo continuo de la experiencia en la sociedad:

En el más amplio sentido, todos los que usan este mismo lenguaje son otros mantenedores de la realidad. La significación de esto puede, además, diferenciarse en términos de lo que se entiende por un “lenguaje común”, desde el lenguaje idiosincrásico de grupos primarios, hasta los dialectos regionales o clasistas de la comunidad nacional que se define en términos de lenguaje. Existen correspondientes retornos “a la realidad” para el individuo que vuelve a los pocos que entienden las alusiones de su grupo, al sector que corresponde a su acento, o hacia la gran colectividad identificada con una tradición lingüística particular (...). (*op. cit.*)

En los procesos de socialización primaria y secundaria es importante la lengua de uso como vehículo de interpretación de los símbolos culturales, así mismo, como de relación intergrupala. Además, la lengua de uso sirve como identificación identitaria y diferenciación individual y grupal.

Del análisis de esta parte surgen como interrogantes: cómo se dan estas relaciones en la comunidad y cómo se relacionan los aprendizajes en la familia y en la escuela con el uso de lenguas por sus distintos actores. Estas inquietudes que surgen de los planteamientos teóricos sobre socialización hacen necesaria una mayor profundización. En esta línea, la siguiente interpretación responde de alguna manera a nuestras primeras interrogantes:

(...) proponemos entender la socialización como el resultado de múltiples y contradictorias influencias a lo largo del proceso en el que las experiencias cotidianas se acercan o se alejan del “deber ser” y en el que el deber ser es relativo ya que la sociedad no es culturalmente homogénea. Encontrándose no sólo diferentes sino contradictorias interpretaciones de dicho deber ser. (Cortez y otros 1989: 6)

45 Berger y Luckmann se refieren a la realidad subjetiva y la realidad objetiva. El primero se refiere a la interpretación de los significados y símbolos culturales y sociales y el segundo hace referencia a la relación significativa de éstos con la comunidad o grupo social; es decir, la realidad objetiva se refiere a las distintas situaciones que se dan en la cotidianidad de la esfera social y la realidad subjetiva es el significado y las interpretaciones que le da la sociedad.

Esta interpretación nos lleva a ver las relaciones sociales como elementos dinámicos y no estáticos. En este proceso surgen las múltiples oposiciones entre las instituciones propias de la comunidad con los elementos foráneos como la escuela; es una forma de “choque de ideologías” y de relaciones opuestas entre el “deber ser” y la realidad.

Relación entre escuela y comunidad

Si entendemos la relación escuela y comunidad como proceso dinámico y no estático, podemos ver cómo se manifiestan las oposiciones y contradicciones en la socialización comunitaria; es decir, entre dos microsistemas: la escuela y la familia (Uccelli 1996: 77). Debemos entender también que la relación se da entre dos culturas: una cultura andina, rural y otra cultura citadina o urbana, pero ambas no son unidades cerradas, sino abiertas y más bien complejas, donde la construcción de la identidad toma ambos elementos y esto a la larga puede afectar la identidad propia. Es decir, concebimos esta relación como un choque de ideologías, pero también al mismo tiempo son procesos de resistencias de parte de la comunidad a lo que Golte (2002) llama procesos de redefiniciones de la cultura andina.

Un elemento de mayor conflicto es el castellano y cómo éste puede ir penetrando los espacios más íntimos en la familia y en la comunidad como se observa en varias comunidades andinas de Perú y Bolivia; es decir, la escuela suele ser agente de ruptura social y de “apabullante proceso de castellanización” (Albó 1995). Éstas podrían ser características generales, si se quiere, pero también existen otros procesos donde la escuela, se integra, se adecúa, de alguna manera, a la esfera cultural de la comunidad y no es un factor de castellanización, sino más bien de fortalecimiento cultural e incide en la oralidad de la lengua indígena como sucede en las comunidades que nos ocupa. Aquí entran dos aspectos relacionados con la escuela: la lecto-escritura y la oralidad. También estas dos nociones son objeto de conflicto entre la comunidad y la escuela, pues la exigencia y visiones del aprendizaje de la lecto-escritura en castellano por parte de los comuneros no concuerdan con los procesos de aprendizaje en la escuela, más aun en un contexto de comunidades monolingües quechuas. Frente a una castellanización forzada y la homogeneización cultural surge la corriente de la educación bilingüe de carácter intercultural para una mejor atención articulada en contextos rurales (Rivero 1999). En este contexto surge la necesidad de impulsar la educación indígena en sus lenguas maternas y enseñar la segunda lengua en contextos interculturales incidiendo en la cultura propia. Aquí

brotan también la necesidad de la lecto-escritura en la lengua indígena que complejiza mucho más la educación bilingüe y, por ende, el papel de la escuela. Al respecto, siguiendo a Landaburu (2002: 81) se puede decir que una de las dificultades con las que tropieza este planteamiento es “la poca atención que se le da al uso social posible de la escritura”. Esto tiene que ver necesariamente, según Landaburu, con el tamaño del grupo, con sus intereses políticos, sociales, económicos y culturales. Además, se debe considerar que la comunicación escrita en la escuela no va a reemplazar la transmisión de conocimientos que se dan a través de la oralidad de la lengua indígena (*op.cit.*: 88). Pero se debe tomar en cuenta también las ventajas cognoscitivas del proceso de aprendizaje escolar de los niños indígenas en sus lenguas maternas (López 1998). Sobre la lecto-escritura y específicamente sobre la literacidad, Zavala (2002) problematiza más la relación de la escuela con las visiones y concepciones de los comuneros sobre la palabra escrita. La autora enfatiza las percepciones de los comuneros de la zona andina de Umaca, Andahuaylas Perú, respecto a la literacidad en su lengua vernácula como algo “inútil para su vida cotidiana”; por el contrario, la posibilidad de aprender a leer y escribir castellano en la escuela trae ideas de progreso, de menos sufrimiento en un contexto citadino. La autora concluye diciendo que el fracaso de los niños rurales en la escuela no se puede situar ni en el ámbito escolar ni en el contexto del campo de donde provienen, pues ninguna de las dos presenta una explicación coherente sobre el logro escolar; es decir, “Una visión social de la literacidad no polariza las explicaciones entre uno u otro ámbito sino reconoce, más bien, que el problema se ubica en el vínculo existente entre estos dos dominios y en las prácticas discursivas y lingüísticas coincidentes” (Zavala 2002: 193).

De lo expresado líneas arriba, conviene resaltar dos aspectos: (1) la escuela como parte de la comunidad y (2) la escuela como institución impuesta. En el primero, la escuela tomará en cuenta los requerimientos y necesidades de la comunidad; además de su cultura y sus proyectos sociales; es decir, la escuela no debería funcionar aislada y ajena a la comunidad. En el segundo caso, la escuela será, como señala Albó, un factor castellanizante y totalmente desligado del proyecto de la cultura y la comunidad. En ambos aspectos subyace un “tipo de escuela” distinto al sistema estatal y quizás distinto a los programas de educación bilingüe actuales; es decir, una “escuela pensada y creada” por los propios usuarios de la comunidad indígena, donde el discurso se materialice en una real participación comunitaria y social.

Ahora bien, en esta relación de familia, comunidad y escuela se construyen visiones y percepciones respecto del castellano, de la lengua in-

dígena, de la literacidad y la oralidad y esto marca procesos de resistencias y redefiniciones entre sociedades con ideologías distintas. Estos conflictos también se dan al interior de un mismo grupo creando e incentivando ideologías y percepciones contrarias a la estructura simbólica de la cultura propia como señala Bonfil para el contexto mexicano:

En el plano ideológico, la cultura propia se enfrenta día a día con una manera diferente de entender y querer el mundo. La comunidad se divide gracias a la acción de *misioneros, protestantes, maestros “progresistas”,* facciones políticas que se enfrentan por intereses ajenos. Algunas causas ganan mayor partido entre la gente joven y provocan fricciones entre las generaciones. A veces, los mismos padres alientan la desertión de la cultura propia: que sus hijos no hablen “el dialecto”, que sus hijas no vistan la ropa tradicional, que no parezcan indios. Hay que eliminar los signos del estigma. Porque el estigma es uno de los resortes fundamentales de la imposición cultural. (Bonfil 1994: 203)

La cultura impuesta para Bonfil es la relación cada vez más fuerte con la cultura dominante, la cual va creando paulatinamente un estigma en la propia cultura. Los procesos de migración, la escuela, la iglesia y los demás elementos de la otra cultura en la comunidad aceleran el estigma en más dominios de la vida cotidiana (*Ibid.*). La caracterización de Bonfil para el contexto mexicano es pertinente para comprender los procesos de contacto cultural en otras comunidades indígenas. Respecto a lo que menciona Bonfil, las resistencias frente a la otra cultura, son procesos de control cultural, pero también un proceso de cambios y contradicciones en la construcción de las identidades.

6. Control cultural y lingüístico

Un aporte teórico importante respecto a los procesos de resistencias y contradicciones es el que propone Bonfil. Las nociones de control cultural y control lingüístico nos ayudan a entender mejor realidades concretas en comunidades indígenas. El control lingüístico, al igual que el control cultural de Bonfil, se debe entender como un sistema de decisiones y un proceso separado del aspecto puramente cultural, pero al mismo tiempo dentro de una estructura cultural del grupo, donde los hablantes ejercen el “control” sobre el uso de su lengua indígena; pero al mismo tiempo dejan de lado la práctica cultural ancestral. Esta noción es muy compleja, pero lo percibimos así, en primera instancia, pues algunos grupos establecidos dentro del grupo étnico de las comunida-

des q'irus presentan estas características (familias que siendo bilingües, en algún grado, usan sólo la lengua indígena), pero las prácticas culturales propia de los q'irus son dejadas de lado y hasta desdeñadas por influencia de la religión maranata.

Respecto al control cultural es importante señalar los procesos continuos de resistencias que ejercen los mismos hablantes que se identifican como grupo étnico distinto a los otros grupos. Al respecto Bonfil es bastante claro:

El control cultural debe entenderse como un sistema y como un proceso. Al estudiarlo como sistema resulta posible diferenciar los ámbitos de la cultura y establecer la estructura de las decisiones en un momento dado. Al analizarlo como proceso, esa visión estática adquiere movimiento: aparecen las tensiones, las contradicciones y los conflictos que caracterizan toda relación interétnica asimétrica. (Bonfil 1987: 40)

Sobre este punto, Bonfil percibe el control cultural como sistema y como proceso. Es decir, la visión de la esfera estructural de la cultura se relaciona con el sistema de decisiones y elecciones sobre los elementos de la propia cultura en un momento determinado. El carácter dinámico de la cultura como proceso implica, como ya hemos visto, las oposiciones y contradicciones; pero este proceso no sólo debe entenderse con los elementos culturales como estructura general, sino de la lengua como relación específica de transmisión de conocimientos e interpretación ideológica de la realidad.

En este proceso cultural dinámico se requiere "capacidad de decisión" sobre los elementos culturales propios y foráneos para la permanencia o continuidad cultural o para su cambio acelerado en el proceso. Estos procesos se pueden ver como una forma de *persistencia* cultural a nivel individual, familiar y comunal. Al respecto Bonfil dice:

La puesta en juego de los elementos culturales necesarios para cualquier acción exige capacidad de decisión sobre ellos. Ahora bien, las formas en que se toman las decisiones varían dentro de un espectro muy amplio, no sólo de un grupo a otro sino en el interior de cualquiera de ellos, según el nivel de las acciones consideradas. Hay acciones individuales, familiares, comunales, por grupos especiales, macrosociales, etcétera, y en cada una de ellas las decisiones se toman de una manera concreta cuyas características son material de investigación empírica. (op. cit: 27)

El sistema de decisiones dentro de los ámbitos culturales al que se refiere Bonfil también se debate en un proceso de conflictos como dice Maliandi (1984: 131):

(...) la cultura, en cambio, se presenta sumida en una conflictividad radical que da lugar a fenómenos impredecibles. Es una conflictividad *doble*: la cultura nace del conflicto del hombre con la naturaleza, luego, a cada paso, entra en conflicto consigo misma, debido a la pugna entre la tendencia transformadora y la tendencia dirigida a la autoconservación y autoconsolidación. (Maliandi 1984: 131)

En este mismo sentido, Maliandi profundiza más el análisis de estos procesos:

Todo individuo puede, dentro de ciertos límites, transformar parcelas del mundo cultural en que vive; pero esa transformación se hará necesariamente sobre una base de tradición ya existente. Sin embargo, la receptividad humana no es pasiva, sino que implica un trabajo selectivo, un constante discriminar entre lo que ha de adoptarse y lo que ha de modificarse. En esto último se ejerce la aptitud productiva, la creación de *nuevos* bienes culturales, tarea que no es “normativa”, ya que por el contrario involucra más bien una continua violación y ruptura de “normas”. La actividad creadora no consiste en la confección real de una idea preexistente, sino en la elaboración absolutamente inédita de algo que antes no existía, ni siquiera como idea. (*op. cit.*: 134)

El análisis de Bonfil y Maliandi sobre los sistemas de decisiones de los hablantes para la conservación de la cultura y su respectiva continuidad encierra una complejidad para su interpretación en realidades concretas de contacto de lenguas y culturas. Pero como dijera Bonfil más arriba, “las formas en que se toman las decisiones varían dentro de un espectro muy amplio, no sólo de un grupo a otro sino en el interior de cualquiera de ellos, según el nivel de las acciones consideradas”. En el nivel de decisiones de los hablantes de una cultura determinada entran en juego varios factores que es preciso analizarlos e interpretarlos desde una perspectiva sincrónica y diacrónica. En este sentido “el “impulso” cultural consiste en una respuesta creadora, o sea, es, simultáneamente, “resistencia” y “creación” (*op. cit.*). Dentro de estas respuestas se desarrollan procesos culturales y lingüísticos que forman parte de un sistema cultural propio de la dinamicidad de las culturas.

Modernización

A pesar del proceso de resistencia y persistencia cultural la modernización no es ajena a los distintos ámbitos culturales de las comunidades indígenas. Estas comunidades se ven cada vez más afectadas aunque no con la misma intensidad. De esta manera, aparecen algunos

elementos foráneos que posibilitan, de alguna manera, procesos de cambio tanto en la ideología como en las actitudes y comportamientos.

Un trabajo que analiza estos procesos de incorporación de la modernidad y sus consecuencias en comunidades indígenas del Cauca Colombia es el que presentan Cortes y otros (1989). Este trabajo profundiza cómo la modernidad acrecienta, acelera y muchas veces aniquila la cultura propia hasta hacerla irreversible:

El impacto que sobre los modos tradicionales de vida tiene la modernización, genera en ellos una compleja dinámica cuyos resultados son: la pérdida o sustitución por elementos nuevos y la redefinición por incorporación o apropiación de elementos externos. Son resultados que dependen, en cada caso, de la fuerza con que la tradición [cultura propia] y la modernización [cultura foránea] respectivamente concurran a dar respuesta a las necesidades que las comunidades van experimentando. (Cortes y otros 1989: 65)

La influencia de la modernización se da directa o indirectamente en las comunidades indígenas, pero esta influencia también genera otros procesos como las redefiniciones y apropiaciones de las formas foráneas. En el caso de algunas comunidades, aunque la modernidad no ha entrado con toda la intensidad llámese carreteras, televisión, electrificación, vestido, entre otros; hay un proceso más bien de redefinición y apropiación en beneficio de la propia cultura; en otras, se observa un proceso de transformación acelerado. Sobre esto mismo, Bonfil analiza estos procesos para el contexto de las comunidades mexicanas: “mediante la apropiación de esos elementos ajenos crece el repertorio cultural sobre el cual se tiene control, sobre el que se decide de manera autónoma” (Bonfil 1994: 198). Es importante para nuestro estudio el énfasis que hace enseña Bonfil sobre algunas preconcepciones respecto al contacto cultural y a algunos elementos de la cultura occidental que ingresan en las comunidades:

Con lo anterior, también se quiere destacar un hecho que frecuentemente se entiende de manera errónea: la presencia de elementos culturales de origen externo, no indica por sí misma debilitamiento ni pérdida de “autenticidad” de las culturas indias. El problema no está en la proporción de rasgos “originales” frente a rasgos “externos” que contiene en un momento dado una cultura, sino en quiénes ejercen el control sobre esos rasgos: los participantes de esa cultura o los miembros de la sociedad dominante. Y, simultáneamente, es necesario determinar si el proyecto cultural a cuyo servicio se ponen los diversos elementos, es un proyecto propio o es ajeno, es decir, si parte del esquema básico de orientación (que he llamado matriz cultural) del grupo, o de una matriz ajena, impuesta, dominante. (*Ibid.*)

Estos procesos de apropiación repercuten y posibilitan la continuidad y permanencia de las comunidades indígenas. Para el caso de comunidades indígenas en México, Bonfil dice que ellas han pasado por un periodo largo de resistencias que han permitido la apropiación de elementos culturales ajenos y por lo tanto un proceso de control cultural y control lingüístico. Estos procesos históricos, ahora permiten la conservación de su lengua y cultura indígena.

7. Conservación, sustitución y desplazamiento de las lenguas minoritarias

Los fenómenos sociolingüísticos de conservación, cambio o sustitución y desplazamiento lingüístico son procesos que han afectado a las lenguas indígenas desde la invasión europea hasta la actualidad. Estos procesos presentan distintas etapas y características según el grado de contacto con comunidades en contextos multilingües.

Mantenimiento o conservación

Respecto al mantenimiento o conservación de lenguas, Fasold (1996) expresa:

Cuando hablamos de conservación de lengua, queremos decir que la comunidad decide colectivamente seguir empleando la lengua o lenguas que ha usado hasta entonces (...). Si los miembros de una comunidad lingüística son monolingües y no están adquiriendo colectivamente otra lengua, es que, obviamente, están conservando su propio patrón de uso lingüístico. No obstante, la conservación es a menudo una característica también propia de comunidades bilingües o plurilingües. (Fasold 1996:321)

Sobre la última parte, Fasold se refiere a una comunidad que se mueve en un contexto diglósico en un sentido más amplio; es decir, en comunidades plurilingües donde se conservan las lenguas, cada lengua tiene ámbitos específicos de uso y difícilmente una lengua pasa de un ámbito a otro (*Ibíd*). Aquí es imprescindible señalar que el conflicto lingüístico en el cual se mueve nuestro contexto andino implica, además de relación histórica de lengua oprimida y dominada, cuestiones políticas y sociales que se reflejan en procesos continuos de desplazamiento y sustitución de la lengua indígena a favor del castellano. Pero, además, hay otros factores que hacen de la diglosia mucho más compleja en nues-

tra realidad. Es decir, factores que muchas veces no se toman en cuenta como la actividad económica de los hablantes, el grado de alfabetización de los padres, contextos culturales de relaciones interétnicas y de grupo, procesos sociales y políticos, etc.

Pero el proceso de conservación o mantenimiento de una lengua implica la permanencia o vitalidad de la lengua en distintos dominios. En otras palabras, este proceso connota estabilidad; “sin embargo, es subjetiva. Hay muchas situaciones de bilingüismo que no duran más de dos o tres generaciones (Romaine 1996: 68). Pero un factor importante es la decisión de los hablantes para seguir hablando su lengua como menciona Fasold; también Moreno (1998: 250) dice: “el mantenimiento de una lengua supone que una comunidad ha decidido colectivamente utilizar la lengua o las lenguas que ha usado tradicionalmente (...)”.

Respecto al desplazamiento dentro de un proceso de bilingüismo transitorio se señala lo siguiente:

El desplazamiento de una lengua por otra generalmente supone una etapa de bilingüismo (a menudo sin diglosia) como paso previo al eventual monolingüismo en la nueva lengua. El proceso típico es que una comunidad que antes era monolingüe se convierta en bilingüe por contacto con otro grupo (en general más poderoso desde el punto de vista social) y mantenga este bilingüismo de forma transitoria hasta abandonar totalmente su propia lengua. (Romaine 1996: 69-70)

Esta es la relación de la lengua vernácula con el castellano que muestra, en muchos casos, una tendencia de desplazamiento acelerado del quechua como una característica de la diglosia de la zona andina, principalmente.

Romaine dice, además, que las minorías no han tenido la capacidad de impedir la intromisión de otras lenguas en sus propios espacios dando lugar al desplazamiento de su lengua nativa (*op. cit.*: 73). Sobre la afirmación de Romaine debemos expresar, como señalamos párrafos atrás, que los procesos históricos y las situaciones políticas repercuten fuertemente en las decisiones de las minorías para el mantenimiento de sus lenguas indígenas. Al respecto es preciso señalar que no sólo la decisión de los hablantes es un factor de mantenimiento; el proceso es mucho más complejo, pues entran factores sociales, económicos, políticos, educativos, identidad individual y de grupo, demográficos y de redes sociales que refuerzan la lengua en distintos dominios dentro y fuera de la comunidad (Milroy 1987); (Romaine 1996) y García (1999). Estos aspectos pueden dar lugar a una mayor

cohesión de la lengua en la interacción comunicativa y, por ende, a una mayor vitalidad lingüística.

Sobre algunos factores que influyen en el mantenimiento y vitalidad lingüística, Giles, Bourthis y Taylor (1977 cit. en Baker 1997: 85-89) proponen un modelo de tres factores: (1) de estatus (relacionado con los aspectos sociales, económicos e histórico-simbólicos de la lengua); (2) demográficos (distribución geográfica de un grupo de lengua minoritaria, número de hablantes, matrimonios mixtos interlingüísticos y (3) de apoyo institucional (presencia de las lenguas en los medios de comunicación, en textos escritos, en la religión). El primer factor refiere al estatus social y al estatus simbólico de la lengua como factores importantes de vitalidad y mantenimiento de la lengua. El estatus social se refiere al prestigio de la lengua relacionado con el estatus económico de la lengua. El estatus simbólico se refiere a la identidad étnica histórica del grupo que habla la lengua. Los factores demográficos se refieren a la distribución geográfica de un grupo de lengua minoritaria. Hay dos aspectos que se consideran aquí: la diglosia territorial donde dos lenguas tienen sus propios derechos en áreas distintas de un mismo país; el número absoluto de hablantes de una lengua determinada y su "saturación" en un área específica.

También se consideran otros aspectos para el mantenimiento de una lengua: tales como el bilingüismo sin biliteracidad, pues disminuye el estatus de la lengua; cuando la lengua minoritaria está rodeada de la lengua mayoritaria, pues la lengua minoritaria puede ser social y culturalmente activa en distintos dominios; también cuando una comunidad tiene fuertes creencias religiosas, pueden decidir no interactuar con hablantes de la lengua mayoritaria o nacional; los matrimonios mixtos interlingüísticos son otro factor importante. Aquí la lengua de mayor estatus tiene mayor oportunidad para su permanencia. Finalmente, se dice también que una lengua minoritaria es más probable que se mantenga en un área rural que en un área urbana. La idea es que cuando ocurre la migración del campo a la ciudad, la lengua minoritaria, paulatinamente, vaya perdiendo su función. El tercer factor es el apoyo institucional y se refiere a la extensión en el uso de la lengua minoritaria en distintas instituciones de la vida nacional.

Estos factores posibilitan la continuidad de la lengua en los distintos espacios de la sociedad, pero esto no quiere decir que no exista un conflicto con la otra lengua de mayor prestigio; pero en la medida que se garantice su uso cotidiano, no sólo de la lengua, sino también de sus manifestaciones culturales y la propia decisión de sus hablantes, se logrará la vitalidad y continuidad de la lengua minoritaria.

Cambio o sustitución

El cambio o sustitución de una lengua es una forma de elección del uso de una lengua por sus hablantes: "el cambio y la conservación de lengua, dos caras de una misma moneda, son en realidad las consecuencias sociales, a largo plazo, de la elección de lengua. El cambio de lengua se refiere simplemente a que una comunidad abandona totalmente una lengua en beneficio de otra" (Fasold 1996: 321). Sobre este punto se dice que una señal del proceso de cambio es cuando una nueva lengua se usa en dominios donde antes se usaba la lengua tradicional y cuando la comunidad cambia totalmente de lengua; es decir, cuando sus usuarios hablan una lengua nueva se llama muerte lingüística (*Ibíd.*).

No siempre sucede así. Muchas veces se mantienen espacios restringidos de uso de la lengua indígena "casi ocultos" y esto muestra la relatividad que puede resultar estas nociones de procesos de cambio de lengua, pues el proceso de sustitución no ha terminado. En este sentido, en algunos casos sólo los mayores o ancianos usan la lengua en situaciones específicas, en otros los niños interactúan en quechua entre ellos y en espacios más restringidos, además tiene que ver mucho las funciones que cumplen la lengua en la comunidad y la intencionalidad del hablante al usar una u otra lengua. También, el cambio de una lengua se da en una sola dirección; es decir, afecta sólo a la lengua minoritaria, y no así a la lengua mayoritaria. Al respecto, Moreno coincide con Fasold cuando dice: "la sustitución de una lengua supone un abandono completo por parte de una comunidad, en beneficio de otra lengua: cuando ha tenido lugar un cambio o una sustitución, los miembros de la comunidad han elegido colectivamente una lengua para las situaciones y los ámbitos en los que antes utilizaban otra". (Moreno 1998: 250). Sobre esto mismo, el carácter simbólico de la lengua también es un factor de mantenimiento, además de cohesión étnica y cuando este valor simbólico se pierde "la lengua se extingue, cae en desuso" (Schlieben-Lange 1977: 132).

Entonces el valor simbólico de la lengua, además del cambio paulatino de la lengua familiar y comunal por otra en los espacios más propios son indicios de desplazamiento de la lengua vernácula a favor de la lengua nacional. Al respecto se dice lo siguiente:

De hecho, la sustitución lingüística es la redistribución de variedades lingüísticas en determinados ámbitos. Si la sustitución se ejerce a favor de la lengua mayoritaria, esta lengua parece ir conquistando ámbito tras ámbito por medio del estado intermedio de uso bilingüe. Cuando la lengua mi-

noritaria se usa en menos ámbitos, su valor decrece. Esto, a su vez, disminuirá la motivación de los individuos más jóvenes para aprenderla y usarla. (Appel y Muysken 1996: 63)

En la misma línea Aitchison señala dos etapas del desplazamiento de lenguas: (1) el suicidio de una lengua como un proceso extremo de préstamos de la lengua de prestigio en la lengua original hasta que ésta ya no se considere lengua independiente o autónoma. Es como si la lengua nativa cometiera un suicidio destruyéndose a sí misma y eliminando también su identidad y (2) el asesinato de una lengua se refiere al exterminio de la lengua antigua por la lengua nueva. Hay varios estadios para que esto suceda: primero el poco número de hablantes o focos aislados de ellos, la disminución paulatina de su uso, el mayor bilingüismo y la poca necesidad del uso de la lengua (Aitchison 1993: 221-235). Pero como la misma autora dice: “todavía es poco lo que sabemos sobre los estadios concretos por los que atraviesa este tipo de ruptura, pues no disponemos aún de explicaciones pormenorizadas sobre diferentes muertes lingüísticas” (*op. cit.*: 231).

Otro aspecto que debemos mencionar es el proceso de transmisión intergeneracional de las lenguas en los dominios tradicionales de la comunidad. Este es un factor importante de análisis de cambio lingüístico. Al respecto se menciona que el proceso de cambio lingüístico puede darse en forma lenta y durar varias generaciones, pero también si la situación social se muestra cambiante puede influir a que el proceso sea rápido. Appel y Muysken ponen el ejemplo de los inmigrantes y cómo las generaciones más jóvenes, por influencia de la escuela, van introduciendo una nueva lengua en la familia y con la consecuencia de la elección, posteriormente, de la lengua de prestigio (*op. cit.*: 64). Aquí la escuela suele ser uno de los factores más influyentes de cambio lingüístico y un foco de construcción de actitudes positivas o negativas hacia la lengua de la comunidad, característica principal del contexto andino peruano.

Sobre este punto los planteamientos teóricos sobre planificación lingüística respecto de lenguas amenazadas nos ayudan a buscar nuevas formas de mantenimiento de la lengua indígena. El aporte de Fishman en este campo es muy valioso. Fishman (1991) plantea que para que una lengua no sea desplazada o sustituida se deben buscar los medios de recuperación de la lengua, pero también ver las formas de lograr su mantenimiento. Para ello propone la Escala Graduada de Deterioro Intergeneracional para saber el grado de deterioro y amenaza en la cual se encuentra una lengua minoritaria. Esta escala ofrece un plan de ac-

ción y un conjunto de prioridades para la reversión de lenguas (Fishman 1990, 1991 cit. en Baker 1993: 90-105).⁴⁶

Escala Graduada de Deterioro Intergeneracional de Fishman (1990, 1991) para lenguas amenazadas

- Estadio 8 Aislamiento social de los pocos hablantes que quedan de lengua minoritaria. Necesidad de registrar la lengua para posterior y posible reconstrucción.
- Estadio 7 Lengua minoritaria usada por los mayores y no por la generación joven. Necesidad de multiplicar la lengua en la generación joven.
- Estadio 6 Lengua minoritaria transmitida de generación en generación y usada en la comunidad. Necesidad de apoyar a la familia en continuidad intergeneracional (por ejemplo ofrecer guarderías en lengua minoritaria).
- Estadio 5 Literacidad en lengua minoritaria. Necesidad de apoyar los movimientos de literacidad en lengua minoritaria, en particular cuando no hay apoyo gubernamental.
- Estadio 4 Enseñanza formal y obligatoria en lengua minoritaria. Puede necesitar ser apoyada económicamente por la comunidad de lengua minoritaria.
- Estadio 3 Uso de lengua minoritaria en áreas de trabajo menos especializadas que implican una interacción con hablantes de lengua mayoritaria.
- Estadio 2 Servicios gubernamentales y medios disponibles en lengua minoritaria.
- Estadio 1 Algún uso de lengua minoritaria en la enseñanza superior, el gobierno central y los medios de comunicación nacionales.

La escala indica que cuanto más alto está una lengua en el número de la escala, más amenazada está dicha lengua. Las comunidades q'irus por el grado de uso de la lengua indígena en todos los dominios de la comunidad y por los distintos grupos atáreos se ubica en el estadio final (estadio 1). Además porque son comunidades monolingües con cierto proceso de aprendizaje del castellano por los jóvenes, principalmente y con mayor intensidad en la comunidad de Hapu Q'irus. Esta vitalidad de la lengua indígena también plantea ciertas interrogantes para el mantenimiento lingüístico, pues también es una lengua "amenazada" sobre todo en Hapu Q'irus donde se observa mayor contacto con el castellano.

46 Fishman, J. A. (1990). "What is reversing language shift (RLS) and how can it succeed?". *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 11 (1y2). 5-36. (1991), *Reversing Language Shift*. Clevedon: Multilingual Matters.

CAPÍTULO IV

El contexto

El presente estudio corresponde a dos pequeñas comunidades quechuas, Hatun Q'irus y Hapu Q'irus. Estas comunidades se ubican en la provincia de Paucartambo en el distrito del mismo nombre cercanas al departamento de Madre de Dios, aproximadamente a 80 km de la capital provincial y a dos días de camino de la ciudad de Cuzco, Perú⁴⁷ (ver mapas en anexos).

1. Comunidades Hatun Q'irus y Hapu Q'irus

La comunidad de Hatun Q'irus o Q'irus como comúnmente la conocen los lugareños es uno de los ocho ayllus q'irus llamados por los antropólogos “nación q'iru” (Núñez del Prado 1958; Flores y Fries 1989).⁴⁸

47 Los datos más abundantes de la bibliografía corresponden a la comunidad de Hatun Q'irus; no hemos encontrado mayores datos, tanto geográficos o estadísticos de la comunidad de Hapu Q'irus. Los datos que presentamos para esta comunidad están basados en nuestro trabajo de campo y de las informaciones de los comuneros, además del contraste con la distancia de la comunidad Hatun Q'irus.

48 Las ocho comunidades o ayllus Q'irus que se mencionan en la bibliografía son: Hatun Q'irus, Hapu Q'irus, Q'achupata, Markachea, K'allakancha, Q'irus Pukara, Q'irus Totorani, Kiko Q'irus. Pero los comuneros de Hatun Q'irus dicen que la comunidad de K'allakancha ya no es de origen Q'irus, porque ahora ha sufrido cambios socioculturales muy fuertes. Los comuneros de Hatun Q'irus y Hapu Q'irus no se denominan nación q'irus, sino comunidad o los más antiguos todavía dicen ayllu q'irus.

Sobre el significado del vocablo q'irus, González Holguín (1952 [1608]: 306) dice: "Qqeru. Madera gruesa, o delgada todo lo que es materia de carpintero que se labra". También Murra (2002: 92-93) refiere a los q'irukamayoq como los cuidadores de la madera o del bosque, también hace referencia a los kukakamayoq como los cuidadores de los cocales. Es decir, quero o q'iru significa madera como también nos lo han explicado los mismos comuneros en Hatun Q'irus diciéndonos que q'irus se refiere al vaso de madera pero que su pronunciación no es igual al nombre de su comunidad, pues éste es con glotalización de la oclusiva postvelar. Según refiere Cerrón-Palomino (comunicación personal, febrero 2004) el nombre Q'irus significa, arboleda, lugar donde hay muchos árboles y madera. También la -s final no es el plural del castellano sino un morfema perteneciente al quechua antiguo que en la actualidad sólo aparece en la toponimia y en algunas hablas del quechua central del Perú. En cuanto al significado del morfema -s "(...)" podemos decir que es el de un atributivo, que expresa 'calidad de, propensión hacia, abundante en', etc., donde el atributo es el referente del radical, Queros [significa entonces] 'lugar abundoso en madera' (Cerrón-Palomino 2002: 563-4). En adelante usaremos esta denominación para ser fiel al habla actual de los comuneros de Hatun Q'irus y Hapu Q'irus como así ellos se denominan.

Actualmente en los distintos estudios antropológicos existentes se menciona como "Q'irus" a la comunidad de Hatun Q'irus sin tomar en cuenta este nombre que los mismos comuneros refieren;⁴⁹ además por los distintos procesos culturales y sociales que viene pasando en los últimos años. Esta comunidad se ubica a 80 kilómetros de la provincia de Paucartambo cerca de los ríos Qullpak'uchu y Ch'uwach'uwa y entre los 3,000 y 5,000 msnm. Para llegar a esta comunidad se necesi-

49 El nombre Q'irus, desde nuestro punto de vista, es un nombre genérico que sirve para nombrar a los ocho ayllus q'irus de la región de Paucartambo que antes formaban distintas haciendas y la bibliografía refiere como: Hacienda Q'iru de Capana, hacienda Q'iru de Totorani, etc. Según refiere Silverman (1994) La hacienda Kusipata estaba conformada por los ayllus Hatun Q'irus, Hapu Q'irus, Q'irus Totorani y Kiko Q'irus cuyo dueño era Luis Ángel Yábar, aunque la información en la bibliografía actual no es muy clara. También Núñez del Prado (1980), llama "Nación Q'ero" a los ocho ayllus y dice: "de esos 8 ayllus vamos a tomar como tipo el de Hatun Q'ero, por considerarse el más importante". Cuando se instaló la primera escuela en la región q'irus los comuneros eligieron el centro ceremonial de Hatun Q'irus. Parece ser entonces que la hoy comunidad Hatun Q'irus fue una de las más importantes e influyentes antiguamente.

tan dos días: un día en carro hasta la zona de Chiqtakucho, cerca al centro poblado Coline en la carretera a Puerto Maldonado y un día a caballo hasta la comunidad más próxima, el anexo Charqapata. La comunidad de Hapu Q'irus⁵⁰ tiene similares características a Hatun Q'irus, no sólo en lo que respecta a la geografía, sino también en el aspecto cultural. Esta comunidad se ubica a 100 kilómetros de la provincia de Paucartambo cerca al río Hapu y entre los 3,500 y 5,500 msnm. Para llegar a esta comunidad también se necesitan dos días, un día en carro hasta la zona de Chiqtakucho o al centro poblado Coline, en la carretera a Puerto Maldonado y un día a caballo hasta la comunidad más próxima, el anexo Raqchi.

Respecto al origen de los q'irus son interesantes las versiones míticas de los pobladores. Los comuneros, para la explicación de su origen, recurren al mito de Inkarrí. Este mito, en la versión de los q'irus, resulta interesante y sorprendente por la forma cómo se relaciona con su proceso actual de resistencia y conservación cultural. Además, esta versión del mito es totalmente distinta a las referidas por distintos autores. Este mito señala, en una de sus versiones, que Inkarrí salió del monte y llegó a la zona de los q'irus para fundar el Cuzco, pero que los antepasados de los q'irus, los machulas, no le permitieron fundar la ciudad imperial y lo expulsaron del lugar tirándole piedras: *"Inkarrí hamurqa riki, hinas machulakuna rumikunawan qarquparisqaku, hinas ripurqa riki, mana chayqa kaypi qusqu karqa riki..."* 'Inkarrí vino para fundar Cuzco, pero nuestros antepasados expulsaron a Inkarrí, sino quizás esto hubiera sido el Cuzco' (extracto de la versión de un anciano de Hatun Q'irus (C4 14-4-03). Por eso los q'irus dicen ser los descendientes de los incas y tener el mismo valor de sus antepasados, los machulas. Según ellos, estos machulas todavía existen en la actualidad y viven en los grandes cerros y son los que traen las enfermedades cuando se enojan con su pueblo. Una expresión interesante de relación con el proceso actual de los q'irus es la expresión "machulakuna qarquparisqaku" refiriéndose a la expulsión de Inkarrí y *"ñuqayku qarqurpariyku hacindadutaqa"* 'nosotros expulsamos al hacendado, refiriéndose a la resistencia frente al hacendado Yábar. Esta rebeldía de los q'irus persiste hasta ahora y es una característica peculiar de identidad étnica y lingüística.

50 Respecto al nombre de esta comunidad sus comuneros generalmente la llaman simplemente Hapu y no Hapu Q'irus como la llaman los de Hatun Q'irus o algunos autores encontrados en las referencias bibliográficas.

Su medio

Una de las referencias más antiguas sobre esta comunidad es la de Yábar Palacio (1922) quien realiza una descripción de los q'irus que formaban parte de la Hacienda Q'irus de Paucartambo (Flores y Fries 1989: 13). En 1949 Oscar Núñez del Prado conoció a algunos pobladores q'irus durante una fiesta en Paucartambo y esto provocó un mayor interés para la primera expedición en 1955 a Hatun Q'irus (*Ibid.*). Los datos de estos y otros trabajos más actuales señalan un contexto de control de varios pisos ecológicos.

Hatun Q'irus es una de las comunidades q'irus “más estudiadas” y dentro de la antropología quechua actual se le conoce como “los Q'iru, íconos de la antropología cuzqueña de la invariabilidad de la vida indígena” (Golte 2002).⁵¹ Los estudios sobre los q'irus se han centrado en estudios etnográficos y etnológicos sobre la vida en estas comunidades y sus pisos ecológicos por donde se desplazan constantemente. Escobar Moscoso (1958: 169), por ejemplo, describe estos pisos divididos en:

- I. Nivel del maíz y del cedro (zona de puskeru o monte): 2,100 mts. de altitud.
- II. Nivel de las papas y el Llaulli: 3,400 mts. de altitud.
- III. Nivel de la papa Ruk'i y la Khunkuna: 4,600 mts. de altitud.⁵²

Las altitudes que menciona Escobar se refieren al nivel más alto en el que observó los cultivos y la vegetación junto a las viviendas o astana wasi ‘casas o estancias de desplazamiento’. El maíz sólo se cultiva en la zona de puskeru o monte, también selva o montaña, nombres que mencionan los comuneros q'irus a la zona a donde se desplazan para sembrar maíz y traer madera.

La caracterización de Flores y Fries (1989: 27) también distingue tres pisos con las siguientes características:

- La puna o piso de los pastos y de la papa amarga: 4,000-4,600 m.

51 Estas expresiones se encuentran en sus comentarios y críticas al artículo de Javier Ávila “Regionalismo, religiosidad y etnicidad migrante transnacional andina en un contexto de ‘glocalización’: el culto al Señor de Qoyllur Ritti, en Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades”, 2002.

52 El cedro se usa en la construcción de puentes y habitaciones en el monte; el llaulli sirve como combustible y se le deja desarrollar en las chacras, y la khunkuna es el pasto de los auquénidos.

- El piso qhiswa, de abustos y plantas achaparradas; nivel de papas y tubérculos andinos: 3,200-3,800 m.
- El bosque o “monte” (yunga fluvial); piso del maíz: 1400-2000 m.

Los mismos autores dicen que “la llamada zona qheswa tiene en realidad algunas características de la región suni, si la comparamos a la descripción de las ocho regiones naturales del Perú que hace Pulgar Vidal; sobre todo debido a la predominancia de los cultivos de papa y tubérculos andinos. Pero “los q’ero la identifican como qheswa, y por consiguiente se va a emplear esta denominación” (*Ibíd.*)

Sobre estos pisos a los cuales hacen mención también otros autores como (Núñez del Prado 1958; 1980; Dávila 1993; Silverman 1994) es importante mencionar que hay un cuarto piso de desplazamiento de los comuneros de Hatun Q’irus y sólo es lugar de pastoreo de llamas y alpacas, pero de residencia temporal de acuerdo al clima y a la cantidad de pasto para sus animales. Este cuarto piso se ubica a más de 5,000 msnm como refieren los mismos comuneros y son las zonas de Ch’uwa Ch’uwa, Ch’allmachimpana, Hierbakunka, Tiranapata y Charqapata. Ch’uwa Ch’uwa y Ch’allmachimpana son, según nuestra percepción, los anexos y zonas de desplazamiento de mayor altitud, además Ch’uwa Ch’uwa es la zona donde hay mayor cantidad de animales entre caballos llamas y alpacas. Según nuestra observación y la referencia de las familias de esta comunidad, cada familia tiene no menos de 100 animales entre llamas y alpacas y algunas familias llegan a tener de 800 a 1000 como nos comentó la familia Quispe. En los otros anexos sólo tienen de 40 hasta 80 animales entre llamas y alpacas y muy pocos 150 o 200, aproximadamente. Es decir, la crianza de llamas y alpacas es la actividad más importante de estas comunidades y motivo también de su constante desplazamiento por distintos pisos ecológicos. Además, “tanto la altitud, como el clima, el paisaje y los recursos naturales son completamente diferentes en los tres niveles indicados, cuyos centros de ocupación extremos se hallan a cerca de 60 kilómetros, aproximadamente el uno del otro” (Flores y Núñez del Prado Béjar 1983: 113).

A diferencia de Hatun Q’irus, la comunidad de Hapu Q’irus carece de un piso de desplazamiento que es la zona puskeru o monte donde se siembra maíz. Por este motivo y según nuestro estudio realizado podemos señalar sólo dos pisos de desplazamiento y control de pisos al igual que en Hatun Q’irus.

- La puna o piso de los pastos y de la papa amarga: 4,000-5,000 m.
- El piso qhiswa; nivel de papas y tubérculos andinos: 3,200-3,800 m.

La época de la hacienda y la resistencia q'irus

La época de la hacienda en Hatun Q'irus, a nuestro entender, parece haber marcado un proceso de resistencia identitaria individual y grupal que se actualiza en una persistencia a querer seguir siendo q'irus y a una diferencia étnica muy marcada con las otras comunidades q'irus; inclusive una resistencia a un mayor contacto cultural y una cerrada indiferencia a los turistas y a los extraños en su comunidad.

La hacienda de los Yábar o del “loco Yábar” como ahora lo recuerdan los q'irus mantenía un sistema de explotación desde Paucartambo, donde vivía el hacendado Luis Ángel Yábar. En este sentido, cuando se hicieron los primeros estudios “Q'ero presentaba una paradoja impactante. Por un lado era un pueblo conciente como pocos de su pro-sapia andina y custodio de invalores testimonios de supervivencia cultural de nuestra vieja civilización; pero al mismo tiempo era muestra viva de la explotación de un sistema feudal” (Flores y Fries 1989: 16). Por eso, en los años '50 cuando llegó la primera expedición del antropólogo Oscar Núñez del Prado en Hatun Q'irus se encontró que:

Sin embargo en 1955, los q'ero, como muchos otros campesinos, estaban todavía obligados a la realización de la mita, institución colonial abolida por Bolívar en el año 1824, que seguía funcionando en Q'ero, con el mismo nombre y las mismas características que en la colonia. Por ella, grupos de campesinos eran alquilados por el patrón a otros hacendados; ellos recibían solamente veinte centavos de sol para su subsistencia diaria, mientras el patrón cobraba del otro hacendado el salario legal. Los hombres eran obligados a salir en partidas de 20 a 30, e ir a provincias distantes para realizar trabajos en compensación del uso que hacían de una tierra que veneraban y no les pertenecía. (*op.cit.*: 17)

Este sistema de explotación, que era usual en las comunidades andinas del Perú, provocó un desafío para Núñez del Prado que decidió ayudar a los q'irus y expropiar el sistema de hacienda en 1963, luego de intensas luchas y demandas no sólo en Cuzco, sino también en Lima donde algunos comuneros fueron como ahora lo recuerdan con bastante alegría y también tristeza. Los q'irus demandaron al hacendado Yábar, luego lograron su “libertad” y construyeron una escuela fiscal, y por eso ahora ellos dicen “*hacendadutaqa, ñuqayku qarqupariyku*” ‘nosotros expulsamos al hacendado’, “*ñuqayku pampachiyku*” ‘nosotros terminamos con el hacendado’. Pero no sólo esa fue la lucha contra el hacendado y la muestra de resistencia de los q'irus, sino años antes ellos se habían opuesto a la negativa del hacendado de construir una escuela en

Hatun Q'irus y por ese motivo ellos mismos, haciendo caso omiso de las advertencias del hacendado, contrataron una profesora de Markapata y pusieron una “escuela pagante”.⁵³ Esta escuela funcionaba en las lomas a escondidas del hacendado y en forma de desplazamiento donde estaban los niños y las familias: “*lumakunapi yacharqanku, paka pakapi yachaq kayku*” ‘los niños aprendíamos en las lomas a escondidas del hacendado’. Así refieren ahora los ancianos con mucho orgullo, pues se impusieron a la autoridad del hacendado que en esa época era la ley.

En Hapu Q'irus, la época de la hacienda no ha sido un proceso de luchas y resistencias como sí lo fue en Hatun Q'irus. Según nuestra percepción y la información recogida, el proceso de la etapa de la hacienda fue un proceso más pasivo por parte de estos comuneros, pues ellos mismos señalan que no tuvieron ningún enfrentamiento con el hacendado Yábar a pesar de los abusos que sufrían, pero ellos también lo recuerdan como “loco Yábar”. Los comuneros de Hapu Q'irus reconocen la lucha que hicieron los comuneros de Hatun Q'irus ante los abusos del hacendado. Por eso dicen “*paykunaqa quijapi purimunku, ñuqayku mana, ñuqaykutaqa mana imapis ruwawarqakuchu*” ‘ellos (los de Hatun Q'irus) andaban en juicio con el hacendado, pero nosotros no. Con nosotros no cometía ningún abuso’ (entrevista Hapu Q'irus 20-5-03). Quizás los abusos no fueron tanto como con los comuneros de Hatun Q'irus, pero la referencia de los pobladores de esta comunidad nos da a entender que ellos aceptaban pasivamente los mandatos del hacendado y nunca se revelaron; mientras que los comuneros de Hatun Q'irus se revelaron varias veces. Pero esta pasividad también fue una resistencia silenciosa y por eso hasta ahora se mantiene una concepción identitaria y una resistencia para no perder su cultura.

También en Hapu Q'irus los comuneros pusieron una “escuela pagante” a escondidas del hacendado. Esta escuela funcionaba en las lomas donde los niños y sus familias permanecían debido al desplazamiento constante en los distintos pisos ecológicos.

Aspectos demográficos

El primer estudio sobre Hatun Q'irus de Yábar Palacio, describía así la comunidad:

53 La primera profesora en la escuela pagante de Hatun Q'irus, que funcionaba en las lomas (alturas), fue Eliza Ramos natural de Markapata. Los q'irus la recuerdan con mucha nostalgia pues muchos aprendieron a leer y a escribir con ella y dicen que ella todavía vive con su familia en Paucartambo.

(...) en una pampa pequeña ya rica en vegetación i charamosca arborescente, en una especie de península formada por dos ríos se divisa entre árboles de sauco i ñuccho que confunden sus flores marmóreas i rojas, una cincuentena de casitas techadas de paja que se agrupan en rededor de la capilla a cuyo flanco se levanta un morro semejante a torre que en su cumbre lleva como un lunar el calvario del castillo de Khoropampa: es Q'queros su población no pasa de cuarenta familias (Yábar Palacios 1922: 5).

Como el mismo autor dice, en esta comunidad no habitan todas las familias, sólo se reúnen en el pueblo para las fiestas y luego regresan a sus astana wasi “nombre que dan a los lugares altos donde pueda pastar el ganado, especialmente las llamas y pacocho, a cuya crianza prestan atención preferente i cuyo cuidado los obliga a llevar una vida monótona i sacrificada en esas escarpaduras exentas de todo recurso de subsistencia i rigurosísimas de clima” (*op.cit.*: 6).

La comunidad de Hatun Q'irus tiene seis anexos (Charqapata, Qullpa K'uchu, Ch'uwa Ch'uwa, Hatun Rumiyuq, Ch'allmachimpana y Quchamuqu), todos en las alturas y a distintas distancias. Además, cada anexo tiene varios lugares de desplazamiento tanto para la agricultura como para el pastoreo. Actualmente hay alrededor de 130 familias distribuidas de 25 a 30 familias por anexo (datos actuales recogidos de los propios pobladores y de los cuatro anexos visitados). En el censo nacional de 1993, la comunidad Hatun Q'irus aparece con el nombre de Q'ero Grande y se indica la existencia de 100 familias (INEI 1993: 85). El número de integrantes por familia es de 10 a 12 personas (familia extensa) y de 4 a 6 personas (familia nuclear). Hay muchos niños y niñas por familia y en toda la comunidad hay aproximadamente 160 niños, según refieren los comuneros en cada anexo y por los datos proporcionados de los docentes en las escuelas. Hay seis ancianos mayores de 80 años y pocas mujeres jóvenes solteras. Generalmente, las mujeres y los jóvenes forman sus familias a muy temprana edad (16 a 18 años), aunque no todos llegan a casarse. También es importante mencionar que en ambas escuelas (Charqapata y Hatun Q'irus) hay alrededor de 100 niños matriculados y asisten un promedio de 50 niños. Esto lo observamos en los meses de nuestro trabajo en abril y mayo. En la escuela particular de Charqapata hay 70 alumnos matriculados y asisten hasta el mes de mayo aproximadamente 40 niños, con una buena asistencia de niñas; mientras que en la escuela de Hatun Q'irus hay 27 niños matriculados y asisten 12 niños y sólo asiste una niña de las dos niñas matriculadas.

La comunidad de Hatun Q'irus actualmente se encuentra “cohesionada” debido a la permanencia de sus habitantes en sus lugares de origen; aunque está en constante desplazamiento interno por distintos

pisos ecológicos. Es decir, no hay procesos de migración a las ciudades o a otros pueblos. Algunos jóvenes varones salen a las ciudades cada cierto tiempo para vender lana de alpaca y llama; también los jóvenes trabajan como porteadores⁵⁴ guiando turistas en Cuzco y trayendo turistas a la comunidad. Algunos ancianos también salen a Cuzco sobre todo para trabajar en los rituales y curaciones, pues los q'irus tienen gran prestigio en los pueblos del sur como sabios de la medicina indígena. Las mujeres de Hatun Q'irus no salen a las ciudades, sólo los varones, pues ellas se quedan al cuidado de sus animales en los lugares de desplazamiento, en las alturas.

Con respecto a la comunidad de Hapu Q'irus, en la bibliografía encontrada sobre los q'irus no hay referencia de estudios etnográficos u otros estudios sobre esta comunidad. Sólo Silverman hace esta referencia a manera de una descripción de algunas comunidades de Hatun Q'irus comparándolas con otras comunidades andinas donde se nota la presencia de la época colonial:

Q'ero, en cambio, aclara el patrón de asentamiento incaico. Las residencias permanentes están ubicadas en la puna, a causa de su cercanía a los pastizales que los rebaños de alpacas necesitan. El centro ceremonial se encuentra en la zona qheswa. Pueblos tales como Hatun Q'ero, Q'ero Totorani, Hatun Kiko y Hatun Hapu están caracterizados por la presencia de una pequeña iglesia. Las calles tampoco están alineadas por manzanas; las casas están dispuestas por agrupamientos y son más grandes que las que se encuentran en la puna, pues durante el carnaval se reúnen aquí familias extensas. (Silverman 1994: 2)

Hapu Q'irus tiene cinco anexos (Quchamarka, Liq'ipampa, Yana ruma, Raqchi y Qachimuqu), todas ellas al igual que en Hatun Q'irus se ubican a más de los 4,000 msnm y cada una tiene más o menos 25 a 30 familias según las informaciones de los mismos comuneros. Según nuestra observación en cada familia hay por lo menos tres niños y en la escuela hay 60 niños matriculados y asisten 45 niños, aproximadamente.

Aspectos socioculturales

Organizaciones sociales

En ambas comunidades hay tres organizaciones políticas:

54 Los q'irus llaman porteador a aquellos jóvenes, principalmente, que trabajan guiando a turistas y haciendo rituales para ellos en el Cuzco o llevando turistas a Hatun Q'irus y a Hapu Q'irus.

1. Organización ancestral: en Hatun Q'irus y Hapu Q'irus hay una estructura organizativa comunitaria tradicional. La integra el alcalde mayor o warayuq, el albácer que son los alcaldes menores y cumplen la función de apoyar al alcalde (son tres albáceres), y el arariwa que es elegido en asamblea comunal por un año y se encarga del cuidado de las siembras en los anexos más el centro poblado; además de un fiscal que es un anciano de la comunidad. Esta organización comunal, según los mismos comuneros, permanece desde la época de los incas. La comunidad les tiene un gran respeto y sus decisiones son apoyadas por toda la comunidad (Hatun Q'irus C.C1 4-5-03). A diferencia de Hatun Q'irus, los comuneros de Hapu Q'irus dicen que esta organización ya no representa la organización ancestral, pues ya no cumple sus funciones como antes; es decir, la organización ancestral en esta comunidad se está debilitando (C.C1 16-5-03).
2. Directiva de la comunidad: la organización tradicional coordina con la junta directiva de la comunidad que está compuesta por un presidente de la comunidad, un vice-presidente, un secretario, un tesoroero y dos vocales representando una estructura organizativa moderna. Esta directiva comunal también la integra el consejo menor que está compuesto por un alcalde y dos regidores. Las asambleas comunales las dirige el cuerpo directivo actual, mientras que el warayuq y sus acompañantes observan la asamblea; pero lo interesante de esta estructura organizacional es que todos los que participan en la asamblea primero se dirigen al warayuq o alcalde mayor con mucho respeto (C.C1 Hapu Q'irus 13-5-03).
3. Organización religiosa: los *qhawaq*, son los sabios que están en un proceso de aprendizaje para llegar a ser *paqu* o *altumisa* también llamado *rimachiq* que es el cargo de poder y sabiduría más alto en q'irus. Los qhawaq pueden hacer curaciones menores con hierbas del lugar y también a través de la coca. Los pampamisa o paqu, son los sabios adultos y ancianos que se han hecho el karpay o rito de iniciación. En q'irus pueden llegar a ser paqu tanto mujeres y varones, pero generalmente sólo son varones.⁵⁵ En el nivel más alto están los altumisa o rimachiq que son aquellos que pueden hablar con los Apus y la Pachamama. Según nuestra investigación en la comuni-

55 En la actualidad, en la comunidad de Kiko Q'irus hay una mujer altumisa. Dicen que es la única mujer con poderes de rimachiq de todas las poblaciones q'irus.

dad de Hapu Q'irus, hay menos paqu que en Hatun Q'irus y esto se debe, según los comuneros, a la presencia de la religión maranata. La religión maranata está dando lugar a un proceso de ruptura con la concepción q'irus y este proceso es más fuerte que en la comunidad de Hatun Q'irus.

En la cosmovisión q'irus la coca es el elemento principal para todas los actos de ritual y en la vida diaria. Los q'irus usan coca antes de ingerir cualquier alimento, después de cualquier comida y siempre están viendo su suerte en la coca. Los qhawaq pueden ser jóvenes desde los 20 años aproximadamente, pero generalmente ya tienen la sabiduría primera a partir de los 30 años (para estudios anteriores al respecto ver Núñez del Prado Béjar 1983 y para estudios actuales ver Uscamayta 2004).

Actividad económica

Ambas comunidades se dedican a dos actividades principales: la agricultura y la ganadería de alpacas y llamas (ovejas en menor proporción); además de la textilería artesanal en algunas familias. Los productos agrícolas más importantes son la papa, maíz, lisas (olluco) y ñu. Aunque como señalamos líneas arriba Hapu Q'irus no es productor de maíz, pues no tiene el piso climático del monte o puskeru.

Hatun Q'irus no es una comunidad comercial ni mucho menos monetaria, pues la mayoría de los pobladores de la comunidad no conoce el dinero, tampoco su valor. Sin embargo, los jóvenes, los varones, sobre todo, llevan a vender sus mercaderías a las ciudades como Ocongate, Paucartambo y Cuzco. Las mercaderías más comunes son lana, mantas (lliklla) y ponchos para conseguir un poco de dinero y comprar sal, fósforo, coca y kerosene, siendo los cuatro productos de uso indispensables en la comunidad.

En Hapu Q'irus, la cantidad de llamas y alpacas por familia no pasa de 60; mientras que en Hatun Q'irus cada familia tiene más de 50 y algunos hasta 1000 como en el anexo de Ch'uwa Ch'uwa. Esto significa, en comparación con Hatun Q'irus, una carencia económica sobre todo para la adquisición de los productos básicos como sal, kerosene, coca y fósforo. Por esta razón, quizás, Hapu Q'irus sea una comunidad más comercial que Hatun Q'irus, pues varias familias se dedican al negocio y ya tienen una referencia mayor de la transacción y el valor del dinero, aunque muchas familias permanecen todavía en la actividad artesanal y agrícola. Los jóvenes, principalmente, salen a trabajar frecuentemente a las ciudades. Los jóvenes trabajan en Cuzco en fábricas como portea-

dores guiando turistas y otros trabajan en los lavaderos de oro en la selva de Puerto Maldonado.

Servicios y medios de comunicación

Hatun Q'irus, a diferencia de Hapu Q'irus, cuenta desde hace tres años con agua instalada a través de piletas que se ubican fuera de las casas. Ambas comunidades no tienen electrificación, servicios de teléfono ni postas de salud. En Hatun Q'irus Hay dos escuelas, una en el pueblo de Hatun Q'irus desde el año '60 (escuela fiscal) y otra escuela en el anexo Charqapata; ésta es una escuela particular dirigida por la ONG Muhu construida hace tres años.⁵⁶ En Hapu Q'irus hay sólo una escuela estatal construida también en los años '60 y es más grande que la de Hatun Q'irus. Ambas comunidades ni ninguno de sus anexos cuentan con vías de comunicación como carreteras. El acceso a estas comunidades es por camino de trocha que sólo los comuneros del lugar conocen, pues por el clima inestable de las alturas los caminos se hacen borrosos para un extraño. Las familias generalmente tienen un radio, pero a veces este medio de comunicación queda inoperativo por mucho tiempo, porque no pueden conseguir las pilas o batería.

Manifestaciones culturales

En las dos comunidades se celebran tres fiestas principales: la fiesta de carnavales en el mes de febrero y los comuneros le dan un valor identitario por lo que representa para su comunidad como el *ser q'irus*. La fiesta de Pascua en el mes de abril donde desde hace dos años se ha incorporado la fiesta de los jóvenes con música chicha y huaynos modernos que se escucha a través de un equipo de sonido con batería, pero también mantienen algunos rituales en los cerros. En esta fiesta de Pascua se hace el ritual a los tres santos de la capilla durante cuatro días; también *el arco* a la virgen del Carmen donde participan todos los varones y el *takanakuy* que es un juego de fuerza con los hombros realizado por mujeres y varones. La tercera fiesta es el Corpus (Corpus Christi) en el mes de junio donde los q'irus van al Santuario de Quyllur Rit'i cerca

56 Recientemente, en octubre del 2003, el Estado peruano estaba construyendo una escuela primaria más grande en el anexo de Charqapata, junto a la escuela particular. Según referencias y la observación nuestra de los materiales, la escuela es construida con barro, piedras, madera y triplay, similar a las otras escuelas.

al nevado Ausangate para hacer sus rituales con distintos matices culturales de la región (para mayor referencia al respecto ver Ávila 2002).

Finalmente, las casas de ambas comunidades no tienen divisiones o espacios definidos: en una esquina se ubica generalmente la cocina (q'uncha) y a los costados se disponen, en el piso (también de ichu), las camas con cuero de oveja y de llama, además mantas de lana a la hora de dormir. Las casas de los anexos y de los lugares de desplazamiento son relativamente pequeñas que las casas del pueblo y todas son hechas de piedra, madera, barro y paja.

CAPÍTULO V

Presentación de resultados

1. El uso de quechua y castellano en las comunidades de Hatun Q'irus y Hapu Q'irus⁵⁷

En términos generales nuestros datos nos permiten afirmar que en ambas comunidades el uso del quechua es predominante en los distintos grupos etéreos y en los distintos dominios y contextos, aunque la diferencia en el grado de dominio de castellano y mayor cantidad de hablantes bilingües la tiene Hapu Q'irus. Esta diferencia se limita sólo a un bilingüismo a nivel individual, pues a nivel societal también se observa una tendencia hacia el monolingüismo en las dos comunidades, aun cuando algunos de sus miembros sepan castellano, en algún grado. Tomando en cuenta este hecho que caracteriza a las comunidades q'irus decimos que la competencia de castellano de algunos hablantes jóvenes es una forma de apropiación del elemento de la otra cultura (Bonfil 1994) y acomodación Giles (1973) para comunicarse en distintas situaciones, principalmente fuera de la comunidad y en algunas situaciones dentro de la comunidad pero como una forma de alternancia de códigos más no como el uso sólo del castellano.

En estas comunidades el conflicto lingüístico no es diglósico, sino más bien etnocultural (Haboud 1998); también conflicto latente (Ninyoles 1972). Este conflicto se actualiza en el proceso de la cultura q'irus que se

57 Los ejemplos en quechua que presentaremos en nuestro análisis corresponden a la variedad de quechua de estas dos comunidades q'irus y hacemos énfasis en su pronunciación y en sus características peculiares de esta variedad distinta a las otras hablas quechuas del departamento de Cuzco.

ve amenazada por el castellano y por otros elementos de la otra cultura como la religión evangélica, el turismo y la modernización, entre otros. Además este conflicto está enmarcado en la diferenciación de grupo social y étnico que maneja una lengua ancestral y con cierto estatus dentro y fuera de la comunidad frente a los otros bilingües o monolingües castellanos. Esta diferenciación idiomática de los q'irus visibiliza, por el contrario, un mayor monolingüismo en Hatun Q'irus y cierto proceso de bilingüismo reciente en Hapu Q'irus antes que un proceso de "bilingüismo sustitutivo o diglósico" (López 1990).

En esta línea, más bien, debemos tomar en cuenta la relación de conflicto del quechua con el castellano en la comunidad de Hapu Q'irus, principalmente, pues aquí ya se nota un proceso de mayor bilingüización, mientras que en Hatun Q'irus todavía la comunidad es mayoritariamente monolingüe quechua. Pero esta relación de conflicto del quechua con la lengua de mayor prestigio, no es de subordinación sino, más bien, de oposición y de resistencia a esa probable subordinación. A nuestro entender, tal comportamiento es una actitud consciente del valor de la lengua indígena, el quechua frente al castellano y también una forma de control cultural. Por ejemplo, cuando en Hatun Q'irus dicen: "*ñuqaykulla inka llaqta kayku, wakinkunaqa manaña*" 'sólo nosotros somos los antiguos incas, las demás comunidades ya no (porque ya hablan castellano y ya entró la escuela, además ya no se visten como los antiguos q'irus). Esta concepción muestra un proceso de resistencia y control cultural para decidir sobre el uso de su lengua y su cultura indígena.

Teniendo estos conceptos como marco general y dado el monolingüismo a nivel societal, característica de estas comunidades, el análisis que hace Fishman (1980 cit. en Baker 1997: 69-72)⁵⁸ respecto a una de las cuatro situaciones sociolingüísticas en las que se entrecruzan el bilingüismo y la diglosia, nos ayuda a entender mejor la situación sociolingüística actual de las comunidades q'irus. Aquella en la que no hay "ni bilingüismo ni diglosia" se asemeja a lo que observamos en Hapu Q'irus, sobre todo cuando Fishman se refiere al caso de "...una pequeña comunidad que usa su lengua minoritaria para todas las funciones y que insiste en no tener relaciones con la lengua mayoritaria vecina" (*op. cit.*: 71). Estos dos últimos aspectos describen mejor la situación de las dos comunidades q'irus donde los procesos de contacto con la otra cul-

58 Fishman, J. A. (1980) "Bilingualism and Biculturalism as individual and as societal phenomena", *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 1. 3 - 15.

tura implican, al mismo tiempo, procesos de resistencia continua y de *persistencia* sobre su cultura y su lengua materna.

Esta configuración sociolingüística es realmente compleja, pero al mismo tiempo nos permite comprender casos específicos como el que nos ocupa; además, permite abrirnos a nuevas perspectivas teóricas a la luz de los datos encontrados en comunidades todavía monolingües a nivel colectivo y del inicio de procesos de mayor bilingüismo a nivel individual.

En el caso de Hatun Q'irus la lengua *default* (en Sichra 1999; 2003) en los dominios de la comunidad y no-comunidad es preferentemente quechua, mientras que en Hapu Q'irus la lengua *default* en lo dominios de la comunidad es quechua y en la no-comunidad, sobre todo en el dominio encuentros ocasionales (comunero-extraño), es castellano con el extraño y quechua entre los comuneros en la misma situación de interacción; es decir, en este dominio la lengua *default* tiene matices peculiares. Pero en ambas comunidades, dada la intencionalidad del hablante, éste se sale del marco *default* por medio del cambio de código.

Tipos de hablantes

En el curso de nuestro estudio, en las dos comunidades, hemos encontrado los siguientes tipos de hablantes:

Tipo 1 (+Q): hablantes que sólo hablan quechua y su repertorio en castellano se limita a la comprensión de algunas frases y a la producción de algunas palabras o saludos en castellano.

Tipo 2 (+Q-C): tienen dominio mayor del castellano que los del Tipo 1, sin embargo, en situaciones intergrupales, amicales, comunales y familiares prefieren usar el quechua; mientras que con un extraño lo hacen en ambas lenguas y la mayoría de las veces con el quechua como lengua predominante. Vale decir, en los micro-dominios de la comunidad (cf. Hornberger 1989) optan por el quechua, mientras que en aquellos micro-dominios de la no-comunidad o no ayllu (*op. cit.*) pueden alternar entre quechua y castellano, para acomodarse también a su interlocutor.

Tipo 3 (+Q+C): tienen dominio similar de ambas lenguas tanto en la producción como en la recepción, pero prefieren hablar quechua en situaciones comunales y familiares y, la mayoría de las veces, sólo castellano con personas extrañas.

Estos tipos se encuentran en ambas comunidades, aunque el tercero con mayor predominancia y frecuencia en Hapu Q'irus.

En lo tocante a la alternancia de lenguas observadas entre los hablantes de los tipos 2 y 3, según nuestros datos los q'irus usan dos tipos de alternancia: (1) el metafórico tiene que ver con los efectos comunicativos que el hablante trata de provocar; es decir, hay un cambio de lengua pero el oyente, lugar, tema y demás componentes no han cambiado o en otras palabras cambia sólo el recurso estilístico del hablante; (2) la alternancia conversacional es cuando el uso alternativo de formas lingüísticas afecta la relación hablante-interlocutor, y además cuando remarca sobre la identidad de ambos.

Nuestro análisis del uso de lenguas en estas comunidades se basa, por una parte, en la noción de dominio de Fishman (1965) y en la distinción entre dominios "ayllu y no-ayllu" que Hornberger (1989) identificó en comunidades quechuahablantes de Puno, Perú, para nosotros macro-dominios de comunidad y no-comunidad, respectivamente;⁵⁹ así como, en el modelo SPEAKING de Hymes (1968; 1972; 1974). En el análisis establecemos cruces entre estas categorías y las etnocategorías de análisis de edad y sexo referidas en las mismas comunidades para los distintos grupos etáreos: (1) niños (as) (wawacharaq 5-15 años), (2) jóvenes (irqicharaq 16-35 años), (3) adultos (kuraqkuna 40-65) y (4) ancianos (machukuna, yachaqkuna 65-a más).⁶⁰

Macro-dominios de la comunidad y no-comunidad

Las macro-categorías de comunidad y no-comunidad son tomadas como hipótesis, pues dado el carácter monolingüe a nivel colectivo de ambas comunidades, la macro-categoría de no-comunidad nos llevará a afirmar si es que verdaderamente, en este dominio, se usa sólo castellano como afirma Hornberger o es que se dan los desajustes en la elección lingüística en la relación de dominio y rol de los actores.⁶¹

59 En este trabajo preferimos usar las macro-categorías dominios de comunidad y no-comunidad en oposición a ayllu y no-ayllu, respectivamente de Hornberger, dado el uso cotidiano de la expresión comunidad antes que ayllu por los comuneros q'irus. Aunque debemos resaltar que algunos ancianos, algunas veces, usan este término para referirse a las familias de su comunidad.

60 Estas etnocategorías corresponden y se usan en el proceso de socialización del hombre q'irus, sobre todo cuando se refieren a la adquisición y aprendizaje de conocimientos propios de su cultura.

61 Con el término rol nos referimos, de manera general, a las funciones que cumplen los distintos actores en la sociedad ya sean campesinos, paqu, padres de familia, hijos, docentes, visitantes, etc.

En nuestro estudio, hemos comprobado la validez de esta primera categoría, pues en el dominio de la comunidad en las dos comunidades q'irus el quechua se utiliza en todas las situaciones que pertenecen a la vida comunitaria y en los distintos eventos de habla de los micro-dominios: corral de llamas, hogar, tejido, chacra, wasichakuy (construcción o arreglo de la casa), fiestas, pastoreo, ritos, faena comunal, asamblea comunal, encuentros ocasionales (en la escuela o en la misma comunidad entre los mismos comuneros) y la escuela.⁶² La escuela la incluimos en la macro-categoría de comunidad dado que los mismos comuneros q'irus consideran a la escuela como algo suyo, como parte de su comunidad, como lo veremos en detalle, más adelante, cuando nos refiramos a la escuela como visión de los comuneros (pág. 193) y también en la parte de factores que posibilitan la conservación de la lengua quechua (pág. 197).

El macro-dominio de la no-comunidad incluye a micro-dominios como: viajes (incluye actividades laborales y educativas en las ciudades) y encuentros ocasionales (comunero-extraño); además de actividades deportivas.⁶³

Dentro de los macro-dominios de la comunidad y no-comunidad se habla predominantemente quechua en ambas comunidades, aunque la excepción es la comunidad de Hapu Q'irus donde en el micro-dominio de encuentros ocasionales (comunero-extraño) la elección idiomática de los jóvenes bilingües es sólo castellano con el visitante y entre ellos es en quechua. Por ejemplo (tipo 3), “en el anexo de Raqchi, tres jóvenes de 25 años aproximadamente estaban pescando trucha en el río hablando quechua entre ellos y haciéndose bromas. Me acerqué para ver y los saludé en quechua: *imaynalla*, y uno de ellos me dice: *¿trucha quiere comer?, ahora va a sacar, pero no hay. Y luego le dice a su compañero: manachu hap'in caraju, kunachallan, imanaqtin mana kanchu. Sus compañeros le contestan diciendo: kaypiqa mana hap'iswanchuqa, haqaypi kanman aswanpuni.*

62 La etnografía de aula sólo se realizó en las escuelas de Hatun Q'irus (en la escuela del pueblo Hatun Q'irus y en el anexo de Charqapata); de la comunidad de Hapu Q'irus tenemos información sólo a través de las entrevistas realizadas a los distintos grupos etáreos. La información sobre el uso de lenguas en los viajes corresponde a datos recogidos mayormente de las conversaciones informales y de las entrevistas; también algunas observaciones nuestras durante nuestra visita a estas comunidades.

63 Respecto al micro-dominio de actividades deportivas no tenemos muchas referencias (sólo dos actividades en la clausura escolar de la escuela del anexo de Charqapata; por esta razón no lo incluimos en nuestro análisis, pero sí lo tomamos como referencia para el contraste con los otros dominios.

Y el otro dice: kanpuni, kanpuni. Y seguían conversando en quechua entre ellos, mientras algunas veces me hablaban en castellano y en quechua diciéndome: ya va a agarrar trucha, ya listo, hap'ishanña truchaqa, a veces hay clarito y no sale, así es. T: Me acerqué para ver y los saludé en quechua: ¿cómo están? y uno de ellos me dice: ¿trucha quiere comer?, ahora vamos a sacar, pero no hay. Y luego le dice a su compañero: la atarraya no agarra (red) y por qué no hay truchas? Sus compañeros le contestan diciendo: aquí no vamos a pescar nada, sería mejor más abajo. Y el otro dice: sí hay, sí hay. Y seguían conversando en quechua entre ellos, mientras algunas veces me hablaban en castellano y en quechua diciéndome: ya va agarrar trucha ya listo, ya está agarrando la trucha, a veces hay clarito y no sale, así es (Hapu Q'irus C.C2 18-5-03).

En este caso, se ve cómo el hablante bilingüe trata de acomodarse al extraño, primero con distanciamiento usando sólo castellano y luego convergiendo a través de la alternancia de código. Aquí se observa la alternancia conversacional donde se enfatiza el aspecto relacional del hablante y el interlocutor, además resalta la diferenciación identitaria del hablante q'irus. Para estas situaciones extragrupalas la lengua *default* es el castellano, pero muchas veces por nuestra permanencia en la comunidad, en estos mismos casos, la lengua de uso era quechua. Esta situación de elección de lenguas, como forma de conservadurismo lingüístico, se puede explicar de otra manera con el modelo de preferencias (Spolsky 1992), pues los hablantes prefieren usar el quechua entre los comuneros y castellano vía cambio de código con los extraños.

Otros casos de elección de lengua se dieron también con algunos turistas y representantes de ONGs que hablaban castellano y que ellos mismos servían de guías, como veremos en los siguientes ejemplos:

- a) (Tipo 3) En el camino a Hapu Q'irus dos jóvenes guiaban a cuatro turistas y conversaban con ellos en castellano mientras cargaban sus mochilas y jalaban sus caballos. Pero los dos jóvenes entre ellos hablaban en quechua. A: *kay waskaqa such'ushanmi riki, manachus allinta watarqanki riki B: manan, allin kashan, paskakunmanchuqa. Uno de los turistas pregunta por el nombre de una cordillera que se veía a lo lejos: ¿cómo se llama ese cerro negro, allá? (y señala con su brazo). Los guías se preguntan entre ellos como dudando del nombre. A: ¿Liq'ipampachu chay, riki? B: mana riki, muntimá chayqa, Liq'ipapaqa haqayllapi riki? Y uno de ellos contesta al turista. B: ese es monte ya. T: ¿la selva? A: sí, selva*
A: esta sogá se está aflojando (las mochilas que cargaban los caballos), creo que no lo amarraste bien B: no está flojo, está bien. No se va a desatar. Uno de los turistas pregunta por el nombre de una cordillera que se veía a lo lejos: ¿cómo se llama ese cerro negro, allá? (y señala con

su brazo). Los guías se preguntan entre ellos como dudando del nombre. A: ¿ese es Liq'ipampa? B. no, lo que se ve ya es la selva, Liq'ipampa está allá. Y uno de ellos contesta al turista. B: ese es monte ya.T: ¿la selva? A: sí, selva. (Hapu Q'irus C.C2 15-5-03)

- b) (Tipo 2) Camino a Ocongate en el camión cisterna nos acompañaban tres jóvenes de Hatun Q'irus y un grupo de chicas de la selva de Puerto Maldonado les conversaban y les hacían bromas. Los jóvenes q'irus entre ellos conversaban en quechua riéndose de lo que las jóvenes les decían. En un momento también ellos empezaron a fastidiarlas haciéndoles bromas en quechua, pero no les hablaban en castellano. *Uno de ellos les dijo: wasiki hina puñushanki (las jóvenes estaban sentadas en un colchón tapadas con unas frazadas). Una de las chicas contestó: no te entiendo háblame en castellano. Y el joven q'irus dice: castillanutachu munashanki. Una de las chicas dice: ven para que te abriguemos. El joven q'irus dice: manan, ven tú. Entre ellos se fastidiaban. A: hamunman riki, munaspaqa, ¿ciertuchu? B: munashankuyá riki, manachu.*

Uno de ellos les dijo: (las jóvenes estaban sentadas en un colchón tapadas con unas frazadas) estás durmiendo como en tu casa. Una de las chicas contesta: no te entiendo háblame en castellano. Y el joven q'irus dice: ¿quieres que te hable en castellano?. Una de las chicas dice: ven para que te abriguemos. El joven q'irus: manan, ven tú. Entre ellos se fastidiaban. A: si quieren que vengan ellas ¿tengo razón o no? B: ellas quieren venir, ¿cómo no van a querer? (Hapu Q'irus C.C2 22-5-03)

- c) (Tipo 2) En casa de la familia Uscamayta, en Cuzco, jóvenes q'irus y ancianos compartían la cena con toda la familia. La conversación, en ese momento, giraba en torno a los rituales que ellos hacían en Cuzco y en su comunidad. La conversación era en quechua y en castellano sobre todo por la familia Uscamayta, mientras que los q'irus, especialmente los ancianos, lo hacían en quechua. Aquí observamos que los jóvenes conversaban entre ellos en quechua y cuando se dirigían a la familia o a nosotros, en especial, trataban de hacerlo en las dos lenguas. *A: así es, paqukuyku riki, todo eso hacemos hiná B: gustan bastante, para familia, trabajo. Para...llaqtankupi mana ima llakikuq riki, para vivir bien, allin kawsakunankupaq riki, eso quiri. ¿Rikichu?*

A: así es, hacemos el rito de curación, todo eso hacemos. B: les gusta bastante, para la familia, quieren para el trabajo. Para que en su país no les pase nada, para que vivan bien, eso quieren. ¿es verdad no? (les dice a los demás compañeros q'irus). (Cuzco C.C1 4-10-03)

En estos micro-dominios se puede ver los principales parámetros de elección de lenguas de los hablantes en ambas comunidades. Aunque, como señalamos, la interacción es preferentemente en quechua hay algunas variaciones referidas a alternancias de códigos y préstamos lingüísticos del castellano como vemos en los ejemplos (a, b y c). En estos procesos influye más el interlocutor antes que el dominio, además

del grado de competencia del castellano sobre todo del grupo de los jóvenes varones. En estos casos de situaciones extragrupalas, la lengua *default* es el castellano para (a), y para (b) y (c) quechua. Aquí aparecen también las alternancias conversacionales y metafóricas como marcas identitarias y estilísticas como se observa en (b) y (c). Muchas veces hemos notado que ambas alternancias se dan como un continuum; es decir, no podemos separar una de la otra, pues ambas coexisten o se influyen mutuamente. Por ejemplo. El estilo directo en (b) cuando el joven q'irus dice: "manan, ven tú" está mostrando también, al mismo tiempo, una adscripción identitaria, además que ya al final de la conversación éste converge con el habla de la chica monolingüe castellano. Es decir, usa la misma lengua de su interlocutor, el castellano.

Como se podrá apreciar con los ejemplos, la distinción de Hornberger para nuestro caso no funciona así, pues son contextos totalmente distintos. Mientras que en las comunidades que la autora refiere, los comuneros eligen una de las lenguas según el dominio o escenario donde se encuentran; para nuestro caso ocurre lo contrario, pues aquí el interlocutor es el referente más importante. Además, en algunos casos, el referente más importante es el tema de conversación y el dominio de la lengua como sucede en (c). Pero esta elección va más allá del solo hecho de hablar una determinada lengua o del dominio de ambas lenguas, sino tiene que ver más con la actitud y la intencionalidad del hablante de mostrar su identidad q'irus, de dar a conocer a los demás que ellos pertenecen a otra cultura donde las costumbres son distintas. Aquí también entra otro aspecto y es el *estatus* que tiene la cultura q'irus fuera de su comunidad, y de eso los q'irus son conscientes por eso dicen: *ñuqayku kayku inka runa, maypipis* 'nosotros a donde vayamos somos descendientes del inca, nos tienen que ver como tales' (Prudencio Apaza, Hatun Q'irus 3-10-03). No obstante, nos parece conveniente, para un mayor análisis, recurrir a la distinción ayllu y no-ayllu de Hornberger.

Transmisión y uso del quechua en las comunidades q'irus (¿Dónde se transmite quechua o castellano y quiénes usan estas lenguas?)

Uso del quechua y castellano en los micro-dominios de la comunidad

En la macro-categoría o macro-dominio de comunidad, en el caso de las comunidades q'irus, los micro-dominios, presentados líneas atrás, se caracterizan por la formalidad de las situaciones y su estructuración, factores que determinan tipos de habla más formales. A diferencia de ellos, hemos encontrado también otros micro-dominios caracterizados

por interacciones breves y de carácter informal, a los cuales por ello denominamos “encuentros ocasionales”, viajes y actividades deportivas. Se puede decir que los diferencia el carácter más ritual de los primeros frente a la ausencia de ritualidad de los segundos.

Corral de llamas

En este dominio se observan distintas situaciones donde la comunicación es predominantemente en quechua entre los distintos actores de la familia: niños, jóvenes, adultos y ancianos, mujeres y varones. La siguiente evidencia obtenida a través de la observación muestra la interacción verbal en el corral:

- a) (Tipo 1 y Tipo 2) Los niños también ayudan a agarrar las llamas. Luego de ver dos curaciones a las llamas, las otras dos familias se van a sus corrales a hacer lo mismo que la familia Quispe. Luego de curar a algunas llamas y alpacas el Sr. Toribio Quispe abre el corral y su hijo Lino de cinco años las lleva a pastear a los cerros, silbando a las llamas y hablándoles en quechua: *riychisyá, puriychis*. A: *allinta purimunki, allinta qhawanki*. N: *arí, qhawasaqmi, qhawasaqmi riki, manapunichu*. A: *shayna kay paquchakuna, nishuta unqukun*. A: *¿qaliyanmanchu?, manachusina, nishu kashan, chakichanpis k'iriña kashan riki, ñawichanpis, imaraykuchá hinas kashan*. A2: *arí, nishu kashan, qaliyanqapaschá riki, suyasunchis, ima kanqa, shayna hampisunchis riki*. A: *waqaychay chayta paqarinpaq* A3: *arí, tukushañña riki*.

N: vamos ya, caminen. Su papá le dice. A: vas a caminar bien cuidando a los animales. N: sí claro, tengo que cuidar bien a los animales. Los adultos conversan. A: así se enferman estas alpacas, ¿se curarán?, no creo. Está muy enferma. Tiene una herida en su pata y en sus ojos, no sé por qué está enferma. A2: sí, está muy enferma, quizás se cure, esperamos para ver qué pasa, pero seguiremos curándole. A: guarda el remedio para mañana. A3: sí, pero ya se está terminando. (Hatun Q'irus-Hierbakunka familia Quispe C.C 1. 15-4-03)

En esta observación, en el corral de llamas, el niño de nombre Lino habla con su padre en quechua en el momento de sacar las llamas para llevarlas a pastear. Algo importante que destacar es que el padre sabe un poco de castellano pero en la interacción familiar y en la comunidad sólo habla quechua (Tipo 2). Su hijo y su esposa son monolingües quechuas (Tipo 1). La interacción del joven con su esposa y con su padre, anciano paqu de la comunidad, es también en quechua. Toribio es muy conocido en la comunidad por ser un “viajero”, pues trabaja como porteador guiando turistas tanto en la ciudad de Cuzco como llevando

turistas a Hatun Q'irus. Aunque Toribio, en su comunidad, no habla castellano con nosotros, por ser extraños, en algunos momentos, intenta hacerlo, como por ejemplo cuando nos explica sobre las enfermedades de las llamas:

- b) *Hinapuni riki unquy uywapaqpis, runapaqpis.* E: ¿qankuna yachankichis hamp'iyta? T: sí, claro pe, pero es así nomá. Mucho ya no. Ya no puede, *ima hampipis mana atinchu, ¿rikichu?* A: *hinapuni riki, hina unquyqa, q'alata tukun hinan hamuspaqa, mana ch'ullapis saqimunchu* T: *hinayá, imayna kanman ichaqa hampikunman.* A: *huk watapis hina riki* T: *hinapuni wakinkunapi q'ala imapischu.*

T: así es la enfermedad para los animales y también para la gente E: pero, ¿ustedes saben curar esas enfermedades? T: no puede ningún remedio, ¿verdad? A: Así es cuando viene la enfermedad acaba con todos los animales y no queda ni uno. Así es, ojalá los animales se curen. A: el año pasado también fue así T: sí, así fue, murieron todos los animales de las otras familias. (Hatun Q'irus-Hierbakunka C.C1. 16-4-03)

En las situaciones (a) y (b) podemos notar claramente cómo Toribio siendo bilingüe habla sólo en quechua con sus familiares monolingües quechuas (Tipo 1), mientras que con nosotros (visitantes) algunas veces usa ambas lenguas; es decir, alterna entre los dos códigos. Cuando este joven bilingüe se dirige al resto de la familia, monolingüe quechua, la interacción es sólo en la lengua vernácula. Estos ejemplos nos muestran de manera clara la elección de lengua que hace el hablante bilingüe q'irus dependiendo de su interlocutor; además se puede ver la variabilidad de la elección de lengua teniendo en cuenta que en este dominio la lengua *default* es el quechua. Esta elección se puede explicar mediante la teoría de la acomodación de Giles (1973) y Giles y Taylor (1977), pues el hablante bilingüe se acomoda a la lengua de su interlocutor y también marca su identidad cuando usa su lengua indígena.

La predominancia del uso de quechua también se da en Hapu Q'irus como se aprecia en el caso (c). En el corral de llamas, cada mañana, participa toda la familia para contar los animales y para ver si están sanos:

- c) (Tipo 1) Las hijas menores cuidan la puerta del corral para que no escapen las llamas y alpacas. El papá de las niñas les habla en quechua advirtiéndoles que no dejen salir a los animales. P: *allinta qhawankichis, amaraq luqsinqakuchu.* Una de las niñas contesta N: *arí, allinmi kashan mana luqsinqakuchu.*

P: van a cuidar bien, todavía no van a salir. N: están bien, no van a salir. Y luego las niñas entre ellas conversan en quechua y los adultos dentro del corral agarran algunos animales para revisarlos y ver si tienen heri-

- das al mismo tiempo que conversan en quechua. (Hatun Q'irus-Hierbakunka C.C1 11-5-03)
- d) (Tipo 1, Tipo 2) En el anexo de Raqchi en la comunidad de Hatun Q'irus en el corral de llamas los adultos y los niños hablan en quechua. Aunque hay algunos jóvenes bilingües éstos entre ellos y con los demás integrantes de la familia conversan sólo en quechua, notándose la presencia de algunas palabras del castellano en el discurso quechua. Los dos jóvenes agarraban las alpacas para revisarlas. A: *awir kayta hap'iy, yuraqchata, unqushanmi*. B: *kaypis hinapuni kashan, ishkaytachu*. A: *arí*. B: *yastachu, hamp'iykischisri, nishu kashan kayqa, k'ishkacharukusqapuni*. A: a ver, agarra el de color blando, está enfermo. B: este también está enfermo. ¿Agarramos los dos? A: sí, los dos. Los jóvenes luego de revisar a las alpacas les dicen a los demás que necesitan curar sus heridas. B: ya está listo, ¿dónde está el remedio?, esta alpaca tiene una herida muy grande. Le había entrado espina. (Raqchi, Hapu Q'irus C.C2 16-5-03)
- e) (Tipo 2, Tipo 1) La familia Machaqa: el padre y el hijo, ambos bilingües conversan limpiando y arreglando el cerco del corral de llamas. P: *kunanchu Hapuman rinki, paqarinñachu*. H: *kunachallan risaq, faltashanraq papa allaypis riki, chaymantaña*. P: *entonces, purimusunchisyá*. La esposa del hijo, monolingüe quechua, también interviene. E: *manachu qanlla paqchakunata qatiwaq, ñuqa purimusaña, rikichu*. H: *arí, rillay, rillay*. En algunos momentos se dirigen a nosotros también en quechua. P: *¿profesor, hapuman risunchis?*
P: ahora vas a ir a Hapu o ya mañana. H: voy a ir ahora mismo, todavía me falta cosechar papa. P: entonces, vamos de una vez. E: ¿puedes tu llevar las alpacas?, mientras yo voy yendo a la chacra. H: sí, vaya yendo, vaya yendo. P: profesor, ¿vamos yendo al pueblo de Hapu? (Hapu Q'irus-Raqchi C11 21-5-03)

Como se puede ver de los datos recogidos en el dominio del corral de llamas, en ambas comunidades, la interacción es mayormente en quechua. La presencia de jóvenes bilingües no implica el uso de castellano entre ellos, aunque sí aparecen préstamos del castellano y algunas veces cambio de código como se aprecia en (b), cuando un joven bilingüe interactúa con un extraño: sí, claro pe, pero es así nomá. Mucho ya no. Ya no puede, ima hampipis mana atinchu, ¿rikichu?. Aunque en este dominio la lengua *default* es el quechua, a veces la elección de lengua se torna variable, sobre todo en la interacción con un extraño. En estos casos, la elección de lengua es sólo a nivel de cambio de código teniendo como lengua predominante el quechua. Además, aparecen las alternancias conversacionales como una forma también de resaltar la identidad y la pertenencia étnica.

Estas situaciones de elección de lenguas de los bilingües con un comunario monolingüe u otro bilingüe también se explican mediante el

modelo de las preferencias de Spolsky (1992) como forma actitudinal de mantener y conservar la lengua de uso cotidiano entre los mismos comuneros, en este caso la lengua materna o indígena.

Hogar

Este es otro de los dominios donde se reúne la familia q'irus y la interacción es solamente en quechua, aunque hay algunas palabras y expresiones en castellano insertas en la comunicación en quechua. Cabe mencionar que las familias observadas están integradas por más de 8 personas en la mayoría de los casos, pues obedecen a la noción de familia extensa donde una familia está compuesta por otras familias menores donde están las familias de los hijos mayores, principalmente (ver cap. II). Las reuniones en el hogar en las mañanas (5 a.m) y en las noches (8 p.m) están llenas de conversaciones de distintos temas, chistes y canciones en quechua. La interacción familiar a estas horas se da alrededor del fogón y todos siempre realizan una actividad; es decir, todos ayudan a cocinar el “caldo”.⁶⁴

(Tipo 1, Tipo 2) En casa de la familia Quispe estaban 9 personas entre niños jóvenes y un anciano, el Sr. Bernabé (paqu). Como sucedía en Hierbakunka a las 5 a.m todos se levantan para preparar el caldo. Todos alrededor del fogón cocinan, los niños alcanzan agua y pelan las papas, otros lavan los servicios. Antes de comer los adultos ya están chakchando coca y después de comer también, todos conversan en quechua y comentan sobre la fiesta y además se alistan para ir a casa del carguyuq que también está preparando caldo para todos. A1: *kunanqa Carminpi caldutaña ruwashanku rikichu*. A2: *maypachá*. A1: *hina riki kanqa, paqarinpis, tutapis hina karqa riki, kunan p'unchaypis hinallapipuni kanqaku rikichu*'. N: *nuqa mana risaqchu*. A1: *hina kachun, chaqraman rinqa riki*. A2: *arí chaqraman rina riki mana tukusunchischu riki*.

A1: ahora están preparando caldo en la casa del padrino de la fiesta don Carmen. A2: hace mucho que empezaron a cocinar. A1: así será, mañana también y ahora todo el día hasta la noche seguirá la fiesta. N: yo no voy

64 En las dos comunidades llaman “caldo” a la comida tipo sopa compuesta generalmente de agua, chuño y papa; sólo algunas veces contiene arroz o fideos. Esta comida se realiza todas las mañanas antes de salir a la chacra o pastoreo y en las noches al regresar de sus labores. El caldo también va acompañado siempre del “harmu”, ‘papa cocida’. Este harmu o quqaw, en otras comunidades andinas, sirve también como alimento mientras trabajan durante todo el día.

a ir'. A1: déjala, va a ir a la chacra. A2: sí, tenemos que ir a la chacra porque no vamos a terminar el recojo de papas (Hatun Q'irus C.C1. 20-4-03).

En esta interacción familiar participan una niña de 10 años, los padres de la niña y el abuelo donde sólo el padre de la niña es bilingüe, pero la interacción es sólo en lengua quechua en los dos eventos de habla: fiesta de Pascua y la cosecha de papa. En este dominio el hablante bilingüe no tiene problemas de conversar en quechua con su familia y con nosotros (visitantes). Aquí es preciso resaltar la transmisión intergeneracional en la familia q'irus a través de la lengua quechua, lo que Harris (1998) llama proceso de endoculturación; también se dan los procesos de socialización y el reforzamiento de la identidad (Berger y Luckman 1979; Uccelli 1996; García 2000).

Al respecto los distintos actores expresan que en sus casas y en la comunidad todos hablan quechua. Este es un nivel de reflexividad y conciencia sociolingüística que tienen los hablantes y resalta la identidad del hablante q'irus y la instrumentalidad del quechua para todas las funciones y situaciones. Los siguientes ejemplos de las entrevistas aclaran más esta afirmación:

- a) (Tipo 1) E: *¿Wasiykipi imapi rimankichis?: wasiyipi, wasiyipi quichuallapi rimayku, maypipis quichuallapipuni, manan pipis castillanutaqa yachankuchu, quichualla. ¿En tu casa qué lengua hablan?: en mi casa, sólo hablamos en quechua, hablamos quechua en todas partes, aquí nadie sabe castellano. (entrevista, Martha Quispe 10ª Hatun Q'irus C1 12-5-03)*
- b) (Tipo 1) E: *Kaypiqa llapansis quichuallapi riki, mana castillanu yachanchischu, wakillan pisi pisi yachanku purispa riki. Aquí todos hablamos quechua. No sabemos castellano. Algunos saben poco porque viajan. (entrevista, Bernabé Quispe 68ª Hatun Q'irus 12-5-03)*

En Hapu Q'irus la situación es similar según nuestra observación en el dominio hogar y de las afirmaciones en las entrevistas:

- c) En las familias visitadas y en la comunidad la interacción es en quechua. Los niños y niñas hablan con sus padres en quechua y la interacción es a través de bromas, anécdotas y algunas veces con canciones. (Hapu Q'irus C.C2 15-5-03)
- d) (Tipo 2) *Wasiyipi rimayku runa simillapi, Hapupipis hinalla, kaypipis hinalla, mana riki castillanuta wasapaykuraqchu, wakin waynakuna aswan yachanku, nuqayku mana. En mi casa hablamos sólo quechua, aquí en la comunidad también. En Hapu también. Todavía no aprendemos castellano, pero algunos jóvenes varones saben castellano, nosotros no. (entrevista, Juana Machaqa 25ª Hapu Q'irus C11 20-5-03)*

De la afirmación en el ejemplo (d) podemos decir que algunas mujeres jóvenes como la Sra. Juana sabe un poco de castellano y puede estructurar algunas frases y oraciones, además comprende una conversación en castellano, pero no puede seguir una conversación en la L2, pues sólo tiene competencia pasiva en esta lengua. Esto lo comprobamos cuando le conversamos algunas cosas en castellano y respondía en quechua y algunas frases en castellano. Sobre este aspecto hemos notado cierto temor de las mujeres para afirmar que saben un poco de castellano. Todas, las que saben algo de castellano, dicen no haber aprendido castellano en la comunidad; es decir, en la escuela, sino, más bien en los viajes a las ciudades. Esto es un claro proceso de bilingüismo tardío (von Gleich 1989), característica peculiar en ambas comunidades, pues el castellano se aprende en la socialización secundaria y fuera de su comunidad. Hay pocas mujeres jóvenes en Hapu Q'irus que saben un poco de castellano a comparación de Hatun Q'irus donde la mayoría son monolingües quechuas: esto se da porque también algunas mujeres viajan a ciudades como Cuzco y Ocongate. Es decir, el input lingüístico de castellano es mayor en los jóvenes (varones y mujeres) de Hapu Q'irus que en Hatun Q'irus. Pero aquí también entra otro elemento importante y es la predisposición del hablante para querer aprender castellano. Y este factor se nota más en Hapu Q'irus que en Hatun Q'irus.

Chacra

La chacra es otro dominio de interacción familiar donde trabajan niños y adultos y la comunicación también es sólo en quechua. En este dominio de la comunidad algunas familias trabajan en el *ayni* tradicional (trabajo de ayuda mutua familiar) y otras familias prefieren trabajar solas; depende también de la extensión de las chacras y de la cantidad de cosecha para ese año como sucede en esta observación.

- a) Varias familias están trabajando en sus chacras. La familia Quispe en su chacra de Hatun Q'iru recoge okas, lisas y papa. Las niñas Gloria de 5 años y Martha de 10 años ayudan a la mamá a recoger oqa cada una con su allanay (azadón). El trabajo de las niñas es igual al de los adultos, pues cada una tiene una parte específica donde trabaja y va llenando a una manta todo lo que recoge. La interacción es también en quechua con bromas y juegos entre niños y adultos. (Hatun Q'irus C.C1 16-4-03)
- b) (Tipo 1) En algunos momentos la mamá Sra. Dominga se molesta con sus hijas porque las ve jugando y les dice: *aqllaychis, aqllaychis, tutayamunqaña, manan tukusunmanchu rikichu, aqllaychis* 'recojan, recojan ya está anocheciendo y no vamos a terminar de recoger'. Los adul-

tos trabajan masticando coca; luego del almuerzo también siguen masticando coca, conversando y haciendo bromas en quechua; las niñas se suben a la espalda del abuelo y juegan riéndose y conversando en quechua. Él también les bromea en quechua. (Hatun Q'irus C.C1. 20-4-03)

- c) En el trabajo de la chacra todos los integrantes de la familia interactúan en quechua. Hay presencia de varios jóvenes que son bilingües, pero aquí también la interacción entre ellos y con el resto de la familia es en quechua. Los niños a partir de cinco años ayudan a juntar la papa y llenar los costales, y ellos conversan también en quechua. (Hapu Q'irus C.C2 23-5-03)

En este espacio de socialización familiar los niños van aprendiendo las prácticas agrícolas, así como también van incrementando su vocabulario quechua escuchando las bromas de los adultos y algunas anécdotas e historias que cuenta el abuelo o el papá. Por ejemplo, los niños de cuatro años van pronunciando y reconociendo palabras como: *warwichu* (barbecho) 'preparar el terreno para la siembra', *allay* 'recoger', *rancha* 'enfermedad de la papa'; también observan y participan de los rituales con la hoja de coca en varios momentos de la faena agrícola. Generalmente, la interacción de los niños y adultos se da a través de juegos, chistes y canciones en quechua. En la chacra y en otros dominios de la comunidad siempre está presente la coca como símbolo cultural q'irus. Los niños también participan en estas actividades y la interacción siempre es en quechua como se deduce de los ejemplos (a) y (b). Los adultos varones y mujeres mastican coca a cada momento y siempre miran su suerte en la coca pidiendo a los Apus y a la Pachamama por su bienestar y siempre lo hacen en quechua. En estas situaciones también están presentes los niños escuchando atentamente lo que hacen y dicen el abuelo, la mamá o el papá. En (b) el abuelo Don Bernabé Quispe, anciano paqu (curandero) monolingüe quechua, siempre está bromeando y jugando con los niños (nietos), algunas veces contando chistes, cantando o contando anécdotas de la comunidad. Los niños, también monolingües quechuas, cuentan chistes, anécdotas y cantan con el abuelo o con la mamá en quechua. Algunos niños cuentan chistes como: *imasmari*, *imasmari*, *yuraq qip'icha yana ñawicha*, *imas kanman (uwija)*; *ñawin challawaqtan*, *patan umaluja (waqra)*. Algunas niñas cantan: *mamicha awki pacha*, *mamicha awki pacha*.... Esta interacción recíproca es muy común en las familias q'irus, pues el niño o niña hace bromas a sus padres y a su abuelo y estas bromas son bien recibidas por los adultos, pues ellos también contestan con otras bromas en quechua.

El proceso de transmisión intergeneracional llamado endoculturación (Harris 1998), en este dominio, juega un rol importante en la

transmisión de elementos culturales de parte de los adultos hacia la nueva generación a través de la lengua indígena; además del fortalecimiento de la simbología identitaria q'irus.

Tejido

El tejido es otro dominio de la comunidad donde la interacción también es sólo en quechua. En este dominio participan mayormente mujeres: niñas, jóvenes, adultas y ancianas. A diferencia de otros dominios, aquí la presencia de préstamos del castellano o expresiones en esta lengua son mínimas. La interacción en quechua se da en varios eventos de habla en el transcurso de esta actividad que dura casi todo el día. Las historias y anécdotas son comunes en las conversaciones, además de bromas donde también participan las niñas. La actividad del tejido (*away*) se combina con la actividad del hilado (*pushkay*). Es decir, mientras unas tejen las mantas otras hilan preparando las lanas en ovillos (*q'aytu*) para luego tejer las mantas (*lliklla*).

- a) (Tipo 1) En el tejido, las mujeres se reúnen desde muy temprano para tejer sus *llikllas* o ponchos. Muchas veces se reúne una sola familia: la mamá y su hija menor que ya está aprendiendo a tejer; también se pueden reunir dos o tres familias y cada una con su tejido tejen todo el día conversando sólo en quechua. En la conversación de las mujeres se presentan pocos préstamos del castellano ya asimilados a su lengua materna como por ejemplo: *awujachawan* 'aguja', *wulsacha* 'bolsa', *naylunkuna* 'plástico', *wasija* 'vasija para guardar lanas, hilos, agujas', *cintilla* 'cintas de colores en el tejido', *arunucha* 'adorno', *philuchan* 'pelo de alpaca', *culur* 'color', entre otros. (Hatun Q'irus C.C1 14-4-03)

En Hapu Q'irus también sucede algo similar. El dominio del tejido es también un espacio de reunión de familias donde no sólo participan mujeres de todas las edades sino también varones que realizan el *pushkay* como refiere un anciano de Hapu Q'irus:

- b) (Tipo 1) *Nuqayku hina huñunakuyku, samakuspa hina riki. Warmikuna awan, irqichakunapis, qharipis pushkallantaq hiná...* nosotros así nos reunimos como una forma de descanso. Las mujeres tejen, también los niños tejen e hilan y los varones también hilamos, así es siempre. (Hapu Q'irus C.C2 19-5-03)

Este debe ser uno de los dominios donde el proceso de adquisición de conocimientos (aprendizaje inconsciente) alterna con las enseñanzas de los adultos y aquí también entra la lengua como instrumento de en-

señanza y aprendizaje. Al respecto, es interesante el siguiente ejemplo de un padre joven bilingüe y su hijo de cinco años: El padre estaba arreglando la lana para que su esposa teja, mientras su hijo de cinco años manipulaba la rueca (huso para el pushkay) también con una niña de su misma edad. La madre y las demás mujeres jóvenes les miraban sonriendo, pues los niños imitaban lo que hacían sus madres. En un momento, el niño rompió el hilo de la lana con el que intentaba hilar y el padre sin enojarse le dice a modo de enseñar: *hiná riki nishuta chutaqtikiqa, anhinallata ruwanki, sumaqchata. Allimanta yachanki, chaymantaña imakunatapis awanki, pushkankipis ima, ¿rikichu?* ‘así es cuando jalas muy fuerte, tienes que hacerlo despacio (y le enseña con el mismo huso). Así vas a aprender con calma y después podrás tejer de todo, ¿así es no? Este proceso de socialización es un claro ejemplo del proceso de enseñanza y aprendizaje q’irus, a lo que Vygotsky (1979) llama la zona de desarrollo próximo, pues los adultos con un nivel cognitivo superior orientan y refuerzan el aprendizaje de los niños. Cuando le preguntamos al joven padre, que además es bilingüe, por qué le hablaba en quechua y no en castellano, nos contestó: *runasimillapi yachachina, irqilla kashan riki, chaymantaña iskuylapiña castillanutapis yachanqaña, hiná riki* ‘cuando es niño todavía se debe de enseñar sólo en quechua, después en la escuela aprenderá castellano’ (Hatun Q’irus C.C1 14-12-02).

Esta percepción del aprendizaje del castellano en la escuela y no en la casa es muy general en los q’irus, a pesar de que los padres bilingües pueden hablarles a sus hijos en castellano. A nuestro entender, en esta concepción, influye mucho el proceso de aprendizaje de los q’irus, donde no sólo la lengua indígena es instrumento, sino permea todos los matices de su esfera cultural, y por eso “el aprendizaje en casa debe ser en quechua, no puede ser en castellano”.

Wasichakuy

La chacra y el wasichakuy son dos dominios de la comunidad donde las familias trabajan generalmente en el ayni. Aunque el ayni en el dominio de la chacra se da con la participación de otras familias, en el dominio del wasichakuy la participación es, mayormente, con la familia extensa; es decir, aquí participan los miembros de las familias que pertenecen a la familia mayor compuesta por tres o cuatro subfamilias. En el wasichakuy trabajan niños y niñas (wawacharaq) desde los cinco años al igual que jóvenes (irqicharaq), adultos (kuraqkuna) y ancianos (machukuna, yachaqkuna). Aquí el trabajo es por etapas: un primer momento es cuando juntan el ichu (paja) del monte. Este trabajo es rea-

lizado por jóvenes adultos y ancianos varones y mujeres generalmente. Los niños participan muy pocas veces. El segundo momento es el arreglo de la paja para el techado que tiene dos actividades: esparcido de la paja (siphniy) y el ordenamiento (suqay). En ambas actividades participan todos los miembros de la familia. El tercer momento consiste en el techado de la casa con nueva paja. Hay varias formas de wasichakuy, desde el cambio de paja del techo cada tres o cuatro años hasta el arreglo de las paredes con el tapado de los huecos con barro (t'uru) y la construcción de la nueva casa (musuq wasi).

La interacción en este dominio es en quechua, la presencia de castellano es a nivel lexical generalmente y en ocasiones algunas frases o expresiones que son casi cotidianas en la comunidad, principalmente por los varones jóvenes y adultos. La presencia del castellano es generalmente con transferencia de la primera lengua (refonologización) como por ejemplo: apurayá 'apurar', kuhichu 'cosecha', sigurayamuy 'asegurarse', tinda 'tienda', jurnal 'jornal', a vicisnin 'a veces', entre otros. Por un lado, según nuestra opinión los hablantes no son conscientes de los préstamos que usan a menos que sean jóvenes bilingües que tienen mayor contacto con las ciudades y por lo tanto también mayor dominio del castellano. Por otro lado, hay una conciencia lingüística de que el quechua que hablan es un poco distinto a otros pueblos, pues dicen: *ñuqaykuqa huqniraychata rimakuykuqa riki* 'nosotros hablamos un poco distinto a otros pueblos' (Pascual Samata Hatun Q'irus C.C1 14-12-02). Según don Pascual, los mayores todavía hablan como los antiguos, mientras que los jóvenes ya están incorporando formas del castellano en su habla quechua. Se refiere a algunos préstamos del castellano que los jóvenes introducen en su conversación que para los mayores les parece un proceso que va en contra de su variedad de quechua. A nuestro parecer tiene que ver más bien con estilos de habla, sobre todo en la pronunciación quechua como por ejemplo: los mayores dicen hiná riki 'así es', mientras que los jóvenes ya no le dan ese acento final y dicen: hina riki; phusphúru 'fósforo', para los jóvenes fúsfuru, entre otros. Este proceso se nota más en Hapu Q'irus, pues entran en consideración, además, procesos morfofonológicos en el quechua de los jóvenes distintos al habla de los adultos y ancianos⁶⁵.

65 Sobre este punto es importante ver, por ejemplo, la simplificación consonántica de los morfemas: inclusivo -chis en -sis; pasado -rqa en -ra, también del desgaste de la oclusiva postvelar si la pronunciación es todavía -rqa; las variantes del progresivo -chka como -sha, además de otros morfemas que necesitan un estudio más cuidadoso para ver procesos fonológicos y morfofonológicos en grupos etéreos.

En Hapu Q'irus el trabajo en el wasichakuy es más a nivel individual familiar; es decir, no participan varias familias como en Hatun Q'irus, pero la interacción en este espacio también es en quechua en todos los grupos etéreos con las características mencionadas.

Fiestas

En este dominio de encuentro comunitario y familiar la interacción es sólo en quechua. Aquí también se observa que los bilingües (jóvenes) hablan sólo en quechua con sus pares bilingües y con los demás miembros de la comunidad. La fiesta y la chacra son dominios donde aparecen situaciones como los ritos, las curaciones y el tejido.⁶⁶ Las interacciones en los distintos eventos de habla son en quechua. En este dominio entran las canciones en quechua como forma de relación comunicativa entre mujeres y varones. Una de las canciones que cantan es la llamada phallcha:⁶⁷ “*phallcha, phallcha ma mama waqayamushani, phallcha ma mama urayamushani, phallcha ma mama waqayamushani, paquchakunata, fistakamusunsis...*”. Otros préstamos son: carnavales ‘carnavales’, targu ‘trago o licor’, sirpintina ‘serpentina’, talcu ‘talco’, juygu ‘juego’ entre otros. La presencia de castellano en las canciones es mínima limitándose a algunas palabras, generalmente con transferencia del sistema de la lengua quechua (refonologización).

- a) En la fiesta de Pascua en Hatun Q'irus todos se reúnen en la casa de los tres padrinos o carguyuq. Entre rituales, bailes y cantos en quechua todos participan de la fiesta y la interacción es sólo en la lengua quechua. (Hatun Q'irus CC1 12-4-03)
- b) En la fiesta se reúnen varios jóvenes bilingües que han llegado de Cuzco por la fiesta de pascua. Uno de ellos tiene un radio y están escuchando música. Conversan entre ellos en quechua y también con el resto de la comunidad. En esas reuniones los jóvenes no hablaron nada de castellano más allá de algunos préstamos como música, casete, equipo (equipo de sonido), disco, radio, wila ‘pila’, etc. (Hatun Q'irus 12-5-03)

66 Estas actividades son situaciones o espacios de eventos de habla que se dan al interior de los mismos micro-dominios y no son separables, pues todas estas situaciones se pueden dar en un tiempo y espacio determinado del micro-dominio fiesta o chacra.

67 Phallcha es una canción ritual que se canta en las fiestas cada año a favor de la siembra y la cosecha. Esta canción recibe el nombre de una flor lugareña de flores rojas y amarillas que representan la fertilidad. En las fiestas de carnavales con estas flores se adornan a los animales y también los comuneros las llevan en sus sombreros junto con sus trajes tradicionales.

Como se puede deducir de los registros del cuaderno de campo en Hatun Q'irus, los jóvenes bilingües en la interacción comunitaria en los distintos dominios, usan sólo quechua, su lengua materna. Por ejemplo en la fiesta de Pascua tres jóvenes conversan sobre el rito del takanakuy: A1: *paqarin takanakuy qallarinqa riki* A2: *riki, kanqapuni, paqarinña urayamusaq, chaymantaña warwichuman risaq* A3: *manachu kaypi qhipanki, carguyuqkuna hamunqaku riki, yanapasunsis* A2: *riki, tutamantachá riki fistapaqa, hina riki* A1: mañana va a empezar la competencia de los golpes A2: claro, de todas maneras, mañana vendré para eso y luego iré al barbecho A3: y no te vas a quedar aquí, van a venir los padrinos de la fiesta y dicen que tenemos que ayudarles A2: claro, pero eso será en la mañana, para la fiesta, así va a ser.

En la comunidad hemos observado otras situaciones parecidas comprobando que aunque algunos jóvenes saben un poco de castellano en su comunidad nunca hablan castellano aunque la interacción sea entre dos jóvenes bilingües como ocurre en la fiesta de Pascua. (Tipo 2): dos jóvenes sentados al lado de la capilla conversan en quechua. Uno de ellos tenía un radio y sintonizaba música y a cada momento acercaba la radio a su oído (se escuchaba huaynos en quechua y en castellano y también música chicha en castellano). A: *kunan p'unchayqa ruphachamushanmi, ¿mayman rinki, wichayman?* B: *arí, lisasta tukuparatamusaq, kashan allincharaq, ¿qanri, allashankiñachu, manaraq?* B: *manan, chimpaman risaq, hina kashan barbichu*. A: hoy día está soleando. ¿Adónde vas, arriba a la chacra?. B: sí voy a terminar de cosechar las lisas, todavía hay buena cantidad, ¿y tú ya estás cosechando o todavía? No, voy a ir al frente (a Wanuna) todavía no empiezo el barbecho (preparado de la tierra para la próxima siembra) (C.C1 13-4-03).

Por eso, afirmamos que el bilingüismo en estas dos comunidades es sólo a nivel individual en algunos jóvenes principalmente, pero la interacción en la comunidad es solamente en quechua aunque la conversación sea entre dos jóvenes bilingües. Al respecto, la competencia en castellano que estos jóvenes tienen les sirve más para interactuar en la ciudad y no en la comunidad como ellos mismos afirman: *kaypiqa quichualla riki, manan pipis yachankuchu, aswanmi Qusqupiqa castillanuta rimani, atisqayman hina riki* 'aquí hablo sólo quechua porque todos saben sólo quechua. Más bien en Cuzco hablo castellano como pueda' (Hatun Q'irus C.C1 26-4-03). En estas conversaciones es muy rara la presencia de alternancia de código (code-switching); más bien aparecen algunas palabras a manera de préstamos (code-mixing), pero casi siempre con transferencia del sistema de la lengua quechua como la expresión *fistapaqa* en el ejemplo anterior, donde interactúan tres jóvenes bilingües. Esta elec-

ción de lenguas entre bilingües es otro caso del modelo preferencial (Spolsky 1992) donde los hablantes eligen el quechua como la lengua *default* entre los comuneros como una forma de conservadurismo lingüístico. Esto muestra también la actitud y la intencionalidad de los hablantes no sólo hacia su lengua indígena, sino también hacia su cultura.

Un aspecto interesante sobre la incorporación de préstamos en el habla de los jóvenes como se ve en el ejemplo (b) es ya la ausencia de formas más propias de referirse a la música como lo hacen los adultos. Por ejemplo, respecto a la música de los q'irus hay formas de nombrar tipos de canciones como phallcha y walqay 'adornar las llamas', que son expresiones que hablan de las épocas de siembra y de sus fiestas, y estos nombres se van incorporando cada año y se van creando nuevas canciones con estos nombres. Ahora pareciera que estas expresiones se vienen perdiendo, o se irán perdiendo paulatinamente en la generación joven con las nuevas expresiones de música, casete, disco y otros, pues el referente de estas expresiones es otra cultura, además de otra clasificación de música.

Estos cambios intergeneracionales son procesos naturales en las culturas y son parte de los procesos de endoculturación, pues en ésta entran también procesos de innovaciones en la generación joven al cual se denomina "abismo generacional". Esto es, "las antiguas pautas [culturales] no siempre se repiten con exactitud en generaciones sucesivas, y continuamente se añaden pautas nuevas" (Harris 1998: 23). A este proceso Harris lo denomina ruptura en el proceso de endoculturación, pues dice los padres no han sabido inducir de la mejor manera sus propias pautas de pensamiento y conducta (*op. cit.*). A nuestro modo de ver, este proceso de innovaciones de la generación joven, en Hatun Q'irus, no es un proceso de ruptura, sino, más bien, un proceso de continuidad como una forma de redefinición, incorporación y adecuación de elementos culturales ajenos a la cultura propia, pues la esencia cultural q'irus se mantiene (Bonfil 1994; Pujadas 1993; Golte 2002).

Pastoreo

En este dominio generalmente participan niños y niñas desde los cinco años (wawacharaq). Pero también en el pastoreo participan jóvenes (irqicharaq), adultos (kuraqkuna) y ancianos, mujeres y varones (yachaqkuna). Aquí hay varias situaciones de habla como en los otros dominios, principalmente cuando participan los niños. Una de esas situaciones y la más común es la búsqueda de hierbas medicinales por los niños y niñas, pero como una forma de juego y no tanto para llevarlos a

su casa. También la tarea de juntar leña es un trabajo cotidiano, pues ningún niño llega a su casa sin su leña en la espalda (q'ipi). La interacción entre los niños es en quechua, algunas veces con canciones y bromas. Las niñas a partir de los ocho años generalmente ya están hilando y no dejan nunca su huso (pushkay) cuando pastean sus llamas y alpacas; también, algunas niñas llevan sus tejidos para tejer sus mantas mientras cuidan sus animales. Los niños también hilan al igual que las mujeres, pero a partir de los doce años.

- a) (Tipo 1) A: *kaychata apakusunchis, chay raphichakunatapis apamuy*. B: *kaypiña kashan riki, lantakuna*. A: *kaykunawan thaniyachisunchis riki*. A: vamos a llevar estas plantas, también lleva esas ramas. B: aquí están ya todas las plantas. A: con estas plantas vamos a curar a todos. (Hapu Q'irus C.C2 19-5-03)
- b) (Tipo 1) A: *Llant'achata huñusunchis. Kaykunapi kashan achhupayapis ashka kashan, ch'akisqaña, hiná rikuni*. B: *naylunchaykipi, apamuy naylunta, kaypipis kashan llant'aqa riki*. A: *arí, arí apamuy, ch'akikunallatayá. Pushkaykita churay kayman q'ipirikunapaq*. A: vamos a juntar lena. Aquí hay bastante achhupalla seca.
B: vamos a cargar en tu plástico (el naylon es un plástico grande que sirve como protección para la lluvia); aquí también hay leña, dame tu plástico. A: sí, junta sólo los más secos. Tu rueca ponlo aquí para llevarlo en la carga. (Hapu Q'irus C.C2 19-5-03)

El término naylon para referirse al plástico es un préstamo del castellano que ha sido incorporado al quechua y a su habla natural y cotidiana, pues los hablantes no son conscientes de que provenga del castellano. Así ocurre con otros términos como albácer 'alcalde menor', alma 'alma', armakuy (proceso de curación con hierbas),⁶⁸ ratuchalla 'rato', lanta 'planta' apuray 'apurar' (en algunos jóvenes), entre otros.

Ritual

El ritual es uno de los dominios más comunes de interacción y de relación familiar y comunal entre los q'irus y con una representación simbólica cultural muy significativa para los comuneros. Para las personas Hay tres tipos de rituales: el que se hace sólo a la Pachamama, al

68 Proceso de curación en el cual la herida se moja con agua de hierbas como: markhu, hierba buena, yawarchunqa, entre otras. Las hierbas se hierven y luego de que repose se moja la parte afectada; Finalmente, se cubre con una manta o con cualquier tela.

Apu y a ambos. Estos rituales dependen de la gravedad del mal y del propósito de la curación o del ritual. Por ejemplo, cuando una persona está muy grave se hace el tercer tipo de ritual; es decir, a los Apus y a la Pachamama. Dentro de estos rituales también se dan procesos y rituales menores que incluyen preparación del pago o rikadu y los rezos. Estos rituales pueden durar entre media hora que es el más simple hasta toda la noche, pues incluye cinco o seis tipos de pagos. Además este tipo de rituales se puede hacer una sola vez y hasta más de tres veces si el mal es muy complicado; pero lo usual es hasta tres veces cada una con un lapso de tiempo. Hay otros rituales simples y cotidianos cada mañana y lo hacen todos los adultos. Otros rituales para las fiestas patronales, para la siembra, para la cosecha, para las enfermedades de los animales, y todos se hacen con la hoja de coca. *Qunukuy* es un ritual que se realiza, principalmente, en Semana Santa, el día de viernes santo: se hace fuego con bosta, luego se quema algunas unkunas, ají, ojota o jebe y coca. Este ritual sirve para auyentar las enfermedades o espíritus malos, tanto para animales como para la gente. Un ritual muy distinto a los anteriores es el *karpay* o *qarpakuy* o ritual de iniciación para hacerse paqu o curandero y son tres veces como mínimo. Este ritual también puede ser de dos clases: uno es para hacerse sabio, paqu o rimachiq y el otros es simplemente para prevenir todo mal o para la suerte y puede ser sólo una vez. La gama de rituales, su clasificación y sus finalidades en los q'irus es muy compleja y necesita de un estudio más específico, pues corresponde a un tema poco abordado en los estudios encontrados.

En este dominio participan todos los grupos etéreos y la interacción es en quechua. Aquí se observa un registro de uso de quechua distinto a otros dominios, principalmente en el uso de quechua de los ancianos paqu (sabios curanderos de la comunidad), además de préstamos del castellano como por ejemplo: lavil o laybicha 'clavel', azucarcha 'azúcar', chancaca, pasascha 'pasas', winucha 'vino', tragu 'licor', pallar, entre muchos otros. Aunque no todas las palabras provienen del castellano como chancaca del nahua: chiancaca 'azúcar moreno' o del quechua ch'amqay 'triturar', todas son de uso común en el castellano peruano. Todos estos términos se usan cuando se prepara y se escoge el rikadu.⁶⁹ El registro de los ancianos contiene principalmente los siguientes términos o expresiones: *Pachamama*, *santa terra*, *qankunata apukuna*

69 El rikadu o pago para los Apus o para la Pachamama contiene un conjunto de alimentos y cosas con las cuales se hace un envoltorio y sirve para las curaciones que durante el ritual se quema.

waqashaykichis; hamp'iy kay wawaykita, hamp'iy Apu Quri Punku, hamp'iy Apu Chapeton, Apu Wamanlipa, hamp'iy...'señores de la tierra y de los cerros, a ustedes les llamo para que curen y sanen a este niño. Curen Apu Chapeton, Apu Quri Punku, les pido que curen a este niño...' (Hatun Q'irus C.C1 9-12-02). El estilo de quechua de los ancianos también es muy interesante de resaltar, sobre todo en la pronunciación de las oclusivas complejas diferenciándose claramente con el quechua coloquial. Por ejemplo, las formas glotalizadas y aspiradas son más notorias, las oclusivas postvelares y las palabras con sufijos no muy comunes aparecen a cada momento tales son el caso de: -puni y -rqa en *hinapunitaq, hampirqaripuniña, urqurqarichikunpuni, paquchikunpunitaq, hap'iy 'agarrar', hamp'iy 'curar' q'asa 'helada', phaqchimushan 'está reventando', phallcha 'flor amarilla'*, entre otras. El registro de quechua de los ancianos es comprendido por todos, pero en la interacción del ritual, los asistentes no usan ese registro específico, sólo lo hacen los paqu o pampamisa.

- a) (Tipo 1, Tipo 2) En la fiesta de Pascua en Hatun Q'iru varias familias se reúnen en la casa del carguyuyq (padrino de la fiesta) para conversar y tomar chicha. El grupo de ancianos y dirigente de la comunidad se van a un rincón de la casa y empiezan a hacer un ritual con la hoja de coca mientras todos en silencio observan. Los ancianos hablan en quechua en voz baja. Los presentes también hablan en quechua mientras mastican coca y algunos pasan coca y trago diciendo: *hallparukusun 'mastiquemos coca', uharukusun 'tomemos chicha'*. Luego que termina el ritual tres de los jóvenes hacen sonar sus putututos (caracolas) tres veces seguidas y luego todos conversan en quechua y siguen tomando chicha y masticando coca (Hatun Q'irus C.C1 12-4-03).
- b) (Tipo 1, Tipo 2) En casa de la familia Quispe el paqu y su esposa hacen un ritual para curar al hijo de dos años. El paqu escoge el rikadu para hacer el pago a la Pachama y a los Apus. La conversación durante el ritual es sólo en quechua, a pesar de que el paqu y el joven padre de familia son bilingües. Los niños que están observando el ritual también conversan en quechua. Al final del ritual el paqu y su esposa rezan por separado diciendo oraciones en quechua y en voz baja. Al terminar la ceremonia del ritual todos mastican coca y conversan en quechua sobre la curación y la enfermedad del niño (Hapu Q'irus C.C2 21-5-03).
- c) (Tipo 1) En el rito para las enfermedades el paqu levantando el pago o rikadu dice: *Apu Pachamama, santa terra, kaypitaq rikuwashankichis, hankunamanta hiná kashaykupuni riki, makiykichismantayá. Kay unquy, kay q'inchakunata wañuchiypuni: hamp'iy Pachamama santa terra, hamp'iy wawaykikunata.*
Apu Pachamama, santa tierra, ustedes nos están viendo aquí. Gracias a ustedes nos mantenemos así, depende de la voluntad de ustedes. Aca-

ben con esta enfermedad, acaben con esta mala suerte: madre tierra cura a tus hijos (C.C1 Hapu Q'irus 18-5-03).

El ritual también es otro dominio de la comunidad donde se reúnen varias familias, entre ellos niños y la interacción es sólo en quechua. El quechua hablado por los paqu en el ritual es un quechua más formal y más cuidado. Los mismos paqu dicen: *kaypiqa manan cumuntachu rimana riki, yachanapaqyá, ima hampipaqpis, ima ruwanapapqpis* 'aquí se habla conociendo cómo es el ritual, es para los que saben para qué sirve la curación y qué es lo que se debe de hacer' (José Jirillo Hapu Q'irus 20-12-02). Es un dominio donde la transmisión intergeneracional de la lengua quechua y los símbolos culturales q'irus se mantienen vivos en todas las familias de ambas comunidades. Aquí se puede notar el léxico propio del ritual que usan los paqu o ancianos de la comunidad y a quienes se les respeta por su sabiduría y su "poder". En este sentido, por ejemplo, para los jóvenes el referente más cercano de concededores y sabios son los paqu y los ancianos aunque no tengan esa categoría. Es decir, en el proceso de endoculturación, los ancianos y paqus (*yachaqkuna*) son los que posibilitan la reproducción cultural y la transmisión de los conocimientos q'irus, así como la adquisición de la lengua indígena y de eso los jóvenes son conscientes.

Faena comunal

Este es un dominio, junto con el de asamblea comunal, casi exclusivo para los varones. Es decir, la presencia de las mujeres en estos espacios es pasiva sobre todo en las asambleas. En la faena comunal, generalmente trabajos en la escuela, participan los varones desde niños de doce y quince años (*wawacharaq*) hasta ancianos. La interacción comunicativa entre los distintos grupos etéreos es sólo en quechua, aunque aquí se observa también algunos préstamos del castellano, especialmente en los jóvenes. Las bromas y los chistes en quechua son parte de distintos eventos de habla que se presentan en estos espacios comunicacionales: A: *haqaypiqa warmiwanña kashanki riki, sigurasqaña*. B: *¿Qusqupi?, mana purispaqa ichapaschá mana purimunichu, llank'ayllapi riki*. C: *mana, warminayakushanña qhawariyá, sigurisqasqaña rikichu*. A: allá en Cuzco seguro que ya tienes tu mujer. B: ¿en Cuzco?, no, quizás si viajara más, pero no viajo, solo trabajo. C: no creo, seguramente que ya tienes mujer, ¿verdad? (Hatun Q'irus C.C1 17-4-03). En la faena comunal muchas veces participa el docente en algunas conversaciones con los comuneros y la relación siempre es en quechua, aunque el docente intro-

duce algunas expresiones en castellano como parte de su estilo comunicacional, generalmente para abrir la conversación, pero el diálogo es sólo en la lengua vernácula. Por ejemplo, (Tipo 3) *P: cómo están, allinllachu, llank'ashankichis. Allinmi, kutimuspaña rimasunchis. B: purfisir, allinlla kashayku, yaqaña tukushayku. P: kutimusaq, kutimusaq, chikuchakuna sapallan kashanku. P: ¿cómo están?, ¿cómo está el trabajo? Está bien, cuando regrese conversamos. B: estamos bien profesor. Ya vamos a terminar. P: ya regreso. Dejé solos a los alumnos (Hatun Q'irus C.C1 22-4-03).*

Como vemos, el estilo del docente es abrir la conversación en castellano y luego sigue en quechua. Lo mismo hace con los alumnos como veremos más adelante. Esta alternancia conversacional la inicia el docente introduciendo la lengua de prestigio, pero el comunero bilingüe mantiene su lengua quechua en toda la conversación. Esta forma de actuar de los q'irus pareciera que son ellos los que definen qué lengua se va a usar y no el extraño. Tampoco se puede afirmar que se usa quechua porque el docente ya es conocido por su permanencia en la comunidad, pues en Q'irus las clases recién habían empezado esa semana y el docente era nuevo y estaba sólo dos semanas en Hatun Q'irus. Es en este sentido que decimos que la lengua *default* en estas situaciones es el quechua y no el castellano como podría pensarse. La resistencia a usar sólo quechua, en todo caso, es la del docente y no de los comuneros; aunque, como señalamos, es una estrategia de interacción, además de la intencionalidad del docente para provocar el uso de castellano por los comuneros, además de su aprendizaje. Otra explicación es que los docentes y, en general, la escuela ha mantenido una relación estrecha con la comunidad y más bien se ha ido adecuando al contexto cultural q'irus por medio de la lengua quechua y no del castellano (para los q'irus la escuela como institución y el docente forman una sola entidad por lo tanto es dinámica, adscribible y transformable, por eso dicen: *purfisir, munaspaqa yachachinman, purimuspa ruwanman riki, hiná riki* 'si el profesor quiere, puede enseñar (castellano u otra materia), conociendo la cultura de la comunidad, así debería ser (Hapu Q'irus 3-6-03).

Asamblea comunal

La asamblea comunal es quizás uno de los dominios más tradicionales de los q'irus. En este dominio participan en la discusión y en la interacción directa sólo los varones, mientras las mujeres observan en grupos conversando y discutiendo entre ellas sobre los puntos materia de discusión. A la hora de la votación participan todos. Las mujeres hacen una fila y los varones otra y en orden van votando (en el caso de la

elección de la junta escolar en la escuela del anexo de Charqapata 16-12-03).⁷⁰ En la asamblea comunal cuando intervienen algunos bilingües usan algunos préstamos del castellano en su discurso, otras veces como una manera de marcar la diferencia con los monolingües y otras, creemos, como parte ya de su habla natural.

- a) (Tipo 1, Tipo 2) A: *animalqa mana huchayuychu riki*. B: *runan huchayuy*. A: *animalqa uywasqa chayqa michinamanta hark'anamanta riki, chaninmi chayqa*. B: *hark'anamantayá, mana imamantachu*. A: *mana, mana sigurisqalla riki, kunan simri pagana riki, manachu, hayk'aqkama chayqa hasta encontromanpis chayanqapuni riki*.

A: el animal no tiene culpa B: el hombre tiene la culpa A: el animal es para llevarlo a pastear y cuidar, el daño tiene precio B: sólo depende de cuidar no depende de otra cosa A: siempre los animales estuvieron cuidados, ahora de todas maneras se tiene que pagar por el daño y esta discusión cuándo se va a solucionar, seguro que llegará hasta El Encuentro (reunión comunal donde toda la comunidad sanciona según la falta). (Hatun Q'irus C.C1. 23-4-03)

Los varones que hacen uso de la palabra son, generalmente, los más jóvenes y se nota el uso del castellano a manera de préstamos más no como cambio de código:

- b) A: *bueno cumpañirukuna, pascuaman chay payapusupuniyá simpri consisansis kashan animalninsis yachakushaqtin* B: *tutal punkutapis ruwarupuni imata animal haykunman*. A: *imaynachá runa kakún nishutapunichá yuyayta winsiriwansis riki, animal winsiwansis, yuyay winsiwansis gulpi winsiwansis, runata yastá uh hina karukunsis*. B: *chayna kashan cumpañiru chay*. A: *mana ñuqqa riqsinichu kunan mana iqhuripunchu, manaña* B: *yasta, listo* A: *yastachu*. A: *ya está lista tutarayawasun hucha tarirunpis*. B: *listata waqamuyasis, sapankama lista waqaramuychis'*. C: *huk pisita cumpañiru ñuqayku dañuyku kayku huk pisita uyariwayku, sapanka haykusqanmantachu pagapusun, sapanka dañuyuy, icha ñuqallachu hina*. A: *sapanka haykusqa pagapunqa pagapunqakama* B: *haynapuniyá karqan, tawa kuti haykusqa winti sulis*. A: *arí, winti sulis*.

A: bueno compañeros por la fiesta de pascua vamos a tener que pagar. Siempre debemos ser conscientes para asumir lo que hacen nuestros animales B: si la chacra tenía una puerta ¿cómo ha entrado el animal?

70 Este tipo de votación es muy común en los q'irus. Otro caso de votación por grupos de varones y mujeres lo apreciamos en la misma comunidad donde hacen dos filas, en una fila primero están los varones luego las mujeres y si un varon llega tarde y quiere hacerlo en la fila de mujeres, ellas no lo permiten.

A: cómo habrá estado el dueño que se descuidó del animal, perdemos el conocimiento, el golpe nos vence y como si fuéramos extraños nos culpamos y eso es todo B: Así es compañeros A: yo no conozco al dueño del animal, hoy no ha aparecido. B: ya listo. A: ya terminemos A: llamen lista, nos va a llegar la noche, si ya se encontró la pena terminemos B: llamen la lista a cada uno C: un momento compañeros, nosotros somos los responsables del daño, vamos a pagar cada uno o sólo yo (se paga cinco soles por cada vez que el animal entró a la chacra) B: el daño es cuatro veces se paga veinte soles. (Hatun Q'irus C.C1. 23-4-03)

Aquí la lengua *default* también es el quechua. La presencia de castellano en el discurso quechua en las asambleas es uno de los aspectos más interesantes que hemos notado en Hatun Q'irus. El uso de préstamos y alternancia de código del bilingüe es también una forma consciente de usar el castellano como lengua de prestigio, pero creemos, la forma del discurso formal obliga al uso de este estilo; además, el cambio de código no es muy frecuente como vemos en (b): *ya está lista tutarayawasun hucha tarirunpis*. También, es una forma de diferenciación ante los demás que son monolingües quechuas y la asamblea posibilita estas intervenciones y la demostración de un discurso más formal.⁷¹ Esto también es explicable desde las actitudes e intenciones de los hablantes hacia su lengua y cultura propia, para preferir la lengua de uso cotidiano como una forma de conservar y mantener la lengua indígena en su comunidad (Spolsky 1992). Otro aspecto que debemos considerar es la presencia nuestra, del investigador como persona extraña, pues podría influir en el uso de algunas expresiones en castellano en el discurso quechua. Sin embargo, creemos que no es así, puesto que contrastando con otras situaciones, percibimos que es un estilo propio de habla del bilingüe y en general de los q'irus, pues todos han incorporado, en alguna medida, términos del castellano y esto se observa en la competencia pasiva de algunos comuneros. Esta percepción se justifica pues no hemos nota-

71 Hemos observado muchas asambleas donde participan todos los anexos. Hay dos tipos de reuniones, una donde participan varones y mujeres y generalmente cuando es necesario la votación de varón y mujer, y otra donde participan sólo varones y no hay necesidad de votación. En ambas se discuten diversos problemas de la comunidad. Estas reuniones duran todo el día (10 a 12 horas) y los discursos de bilingües y monolingües son muy prolongados durando éstos hasta treinta minutos a más y la mayoría de las veces participan, con estos discursos, sólo seis a ocho personas de cien a 120 personas (adultos) aproximadamente de toda la comunidad. Los demás asistentes participan sólo unos minutos.

do muchas situaciones donde haya cambio de código, sino, más bien, presencia de préstamos del castellano (code-mixing) y estilos más formales e informales como ocurre en los rituales y en las asambleas. Otro aspecto es que en las asambleas está presente el warayuq (alcalde mayor) al que se le tiene un gran respeto por ser un símbolo ancestral de la organización comunal q'irus y toda intervención tiene que ser dirigida primero al warayuq como autoridad principal de la comunidad. Es decir, la presencia del warayuq como referencia identitaria q'irus, obliga, de alguna manera, a los usos de estilos más cuidados o formales.

Encuentros ocasionales (entre comuneros)

Entendemos por encuentros ocasionales, situaciones más informales de interacción, debido a los estilos de habla y a la estructura misma del micro-dominio.

En este dominio se puede notar claramente la predominancia del quechua en la comunidad, porque en estas ocasiones cotidianas de encuentros en el camino, en el río, en los cerros, recogiendo leña, etc, la interacción es también en quechua, como se registra en nuestro cuaderno de campo en ambas comunidades:

- a) Dos mujeres jóvenes y una anciana conversan con dos jóvenes que iban a la fiesta de pascua en Hatun Q'iru. La conversación fue en quechua con algunas bromas de los jóvenes bilingües a las mujeres. *M: maytataq rishanki phawaychalla, pascuamanchu V: arí, carguyuqman rishani, mana chayqa fiesta kanmanchu riki M: kanqayá, ñuqaykuwan qanllawanchu V: manamá, kanqapuni riki.*

M: ¿adónde vas tan apurado, a la fiesta de Pascua? V: sí, estoy yendo a la casa del padrino, si no voy no habrá fiesta M: de todas maneras habrá fiesta con nosotras, no sólo contigo V: sí, va haber fiesta. (Hatun Q'irus C.C1 10-4-03)

- b) Una anciana del anexo de Liq'ipampa se encontró con un joven bilingüe en el camino a Hapu. El joven la saludó y conversaron en quechua. El joven le preguntó por una persona y la anciana le dijo que estaba trabajando en la chacra. El joven no habló nada de castellano ni siquiera porque yo (extraño) estaba presente *J: maymantam hamushanki, manachu taytayta rikurqanki haqaypi A: urayamushanmi, ñaqacharaqmi, chaypiñachá kashan, allaypi, riki J: ya, phawaramusaq sapallan atinmanchu, llamapis apana riki A: riy, riy.*

J: de dónde vienes, no habrás visto a mi papá A: hace rato estaba bajando, seguro que ya llegó, ya estará recogiendo papas J: ya, voy a ir rápido, no va a poder solo, también tengo que llevar las llamas A: anda, anda. (Hapu Q'irus C.C2 12-5-03)

Las interacciones en los encuentros cotidianos entre los distintos grupos étnicos son siempre en quechua a excepción de los saludos, pero sólo algunas veces. Es decir, el idioma *default* es el quechua, aunque participe un bilingüe. Aquí hemos notado un aspecto importante respecto del uso de los saludos en castellano. En la mayoría de los casos, en las casas, el saludo es en castellano: cuando entra un comunero saluda “buenos días” o “buenas tardes”, pero en los encuentros cotidianos a los que hacemos referencia no siempre sucede así. Aquí el saludo es generalmente en quechua (imaynalla) o se entra de lleno a la misma conversación sin un saludo formal como sucede en la mayoría de los casos observados. En otros casos, el saludo se inicia diciendo el nombre de la persona o con una pregunta como sucede en (a) y (b), y en el siguiente ejemplo: en el camino a Hatun Q’irus se encuentran en el camino una mujer adulta y un joven bilingüe. La señora inicia la conversación. A: *¿mayta rishanki?* B: *Q’irusman, papachata tukushani* A: *¿manachu wichaypi yana paquchayta rikunki?* B: *¿manamá?* A: *¿adónde vas?* B: voy a Hatun Q’irus, todavía no he terminado de cosechar papa A: *¿no has visto arriba (en la altura de Hierbakunka) mi alpaca negra?* B: no la he visto (Hatun Q’irus C.C1 16-12-02). Esta forma de saludo es propia de ellos y es muy distinta a la nuestra. Respecto al uso de los saludos más formales de la cultura occidental mencionados líneas atrás, creemos que es por nuestra presencia o por la presencia de un extraño. Pero también cabe resaltar que estas formas de saludos irán incorporándose y asimilándose con más fuerza en el uso cotidiano de los comuneros, dado que ellos conocen su significado y sus formas de uso.⁷² Es decir, como vimos líneas atrás, son procesos de innovaciones dentro del proceso de endoculturación llamados “abismos generacionales” (Harris 1998), pero son procesos que no implican ruptura cultural, sino continuidad con adaptaciones, incorporaciones y transformaciones en la cultura propia (Bonfil 1994).

72 Según mencionan los comuneros, había antes un tipo de saludo en quechua que ahora casi ya no se usa. Estas formas son: (1) cuando se saluda a todos (a varones y mujeres) se dice: *awmarapisima tayta mamakuna*. (2) cuando se saluda sólo al varón: *qursaytiy*; la respuesta del saludo al varón es: *simpi taytay*. (3) cuando se saluda sólo a una mujer: *kunsumay*; la respuesta al saludo de la mujer es: *simpi mamay*. Estas formas de saludo ya casi no se usan en Q’irus, pero algunas veces hemos escuchado este saludo entre los mayores, y esto indica que todavía se mantienen estas formas para espacios y situaciones, creemos, más íntimas y, algunas veces, más formales como refieren ellos. Alguno de estos saludos lo escuchamos de boca de los mismos q’irus cuando visitaron Cochabamba en el mes de octubre, 2003 para el Encuentro de Sabios Indígenas realizado y auspiciado por el PROEIB Andes.

Escuela

La escuela es un dominio donde la interacción entre los niños y el docente, padres y docente toma ciertos matices distintos a los otros dominios respecto al uso del quechua y castellano, aunque siempre aparece el quechua como lengua predominante o preferencial.

- a) (Tipo 1) En la mañana los niños llegan a la escuela (de 4 hasta 15 años), todos tienen vestimenta distinta a la ropa tradicional q'irus (la ropa tradicional para el varón consiste en un ch'ullu, poncho, unku (túnica sin mangas), pantaloneta o calsona que llega hasta las rodillas y ojotas. Las mujeres se visten con una chompa roja, sombrero, un saco tejido con bayeta roja (aymilla) y una falda tejida con bayeta de color azul oscuro o negro, y ojotas de jebe de llanta). Hay un alumno con uniforme casi completo (pantalón plomo, camisa blanca, chompa azul y ojotas), todos están con ojotas y hay tres niños con ch'ullu q'irus y la niña de 9 años con su vestimenta tradicional. Los niños al llegar a la escuela (antes de las 9 a.m. hora de inicio de clases) juegan fútbol en el patio, la niña también, por momentos juega con ellos. Todos hablan quechua y algunas palabras en castellano: *allinta ya está, pasay*. N: *kaypi, pasay a, pilutata pasamuway a*. N: *gulta mitisaq riki, pasay* N: *gul riki, nishayki riki gulpuni kanqa*. N: *ya está bien, pásame la pelota* N: *pásame la pelota aquí* N: *voy a meter gol* N: *de todas maneras meteré gol*. (Hatun Q'irus C.C1. 23-4-03)

Cuando llega el profesor, algunos niños lo saludan y le dicen "buenos días purfisor" y el profesor responde: "*buenos días niños, ¿allinllachu kashankichis?*" y algunos niños dicen: "*arí, allillanmi*". El profesor les dice: "vayan jugando, puqllaychis, puqllaychis" 'sigan jugando' y se va al salón a dejar sus cosas y luego viene a ver el juego de los niños (Hatun Q'irus C.C1. 23-4-03).

En estas dos observaciones de situaciones de juego de los niños en la escuela, la lengua *default* es el quechua. La interacción de los niños es en quechua, pero con el docente emplean una expresión en castellano: "buenos días profesor", pues ya es una expresión asimilada a su lengua materna. Esta expresión muchas veces no se produce con la pronunciación del castellano estándar, sino con transferencia del quechua en algunas palabras como en: *buenos días purfisor; buynus días purfisor*. La presencia de palabras del castellano a manera de préstamos en la comunicación en quechua de los niños también es muy notoria, pero ningún niño de la escuela y de la comunidad puede hablar castellano con fluidez, aunque algunos presentan bilingüismo pasivo; es decir, pueden comprender algunas expresiones en castellano. Las palabras del caste-

llano que mayormente aparecen en el habla de los niños son: pilutawan, gulta, arcu, arquiru, guliadur, jugador, purfisir, cuarirnu, libro, huja, lapez, lapecero, carirpita, etc. Respecto al uso del saludo formal por los niños “buenos días”; siendo una expresión asimilada al quechua, además usada por los adultos y jóvenes, notamos que la escuela no está logrando que los niños aprendan castellano, menos a leer y a escribir como manifiestan algunos padres de familia: *manaraq liyiy yachankuchu, atishankuchu* ‘todavía no aprenden a leer’ (Hatun Q’irus C.C2 22-5-03). Otra característica importante en la comunicación de niños y docentes es la comunicación del docente con sus alumnos que casi siempre es primero con una expresión en castellano y luego en quechua. Lo mismo sucede cuando el docente interactúa con un joven, adulto o anciano q’irus en la escuela como observamos en la siguiente situación comunicativa donde se dan dos eventos de habla: cuando el docente ordena a los niños que ingresen al aula y cuando el docente conversa con los adultos en el patio de la escuela:

- b) (Tipo 1) El profesor les dice: *haykuychis, haykuychis. Allinchu, haykusunchis irqikuna, haykuychis*. El profesor saluda a algunos padres que estaban llegando para realizar la faena escolar: buenos días, *imaynalla*. PP: purfisir, buynus días *hamushaykuña*. P: *allinmi, allinmi chaymanta parasunchis*. PP: *riki purfisir, rimasunchis* “. Otro padre de familia también saluda al profesor.: P: cómo está, buenos días *imaynalla allinllachu*. PP: *arí, allillanmi*
P: ¿está bien?, entren niños, entren, entren. Ya han jugado, ahora a estudiar P: ¿cómo está? PP: buenos días profesor, ya estamos llegando para la faena P: está bien, después hablamos PP: sí, después conversamos profesor PP: buenos días profesor P: ¿cómo está?, ¿está bien? PP: sí, estoy bien profesor. (escuela de Hatun Q’irus C.C1. 23-4-03)

En ambos eventos de habla, con actores distintos, el docente pone primero el saludo en castellano y luego continúa la conversación en quechua. Este estilo de conversación del docente con los niños y con los adultos ha sido frecuente durante nuestra permanencia en esta comunidad. Como se observa, los comuneros sólo usan quechua, aunque la interacción sea con un bilingüe.

Los niños de Hapu Q’irus también dicen que la profesora usa quechua y castellano cuando conversa con ellos en la escuela:

- c) *Prufisurayku ishkeyninpi rimawanku. Castellanupi riman hina tiqran quichuaman, hina riman* ‘nuestra profesora nos habla en las dos lenguas. Nos habla en castellano y luego lo traduce al quechua’. (Hapu Q’irus, José Quispe 12^a C11 15-5-03)

- d) Un anciano, el Sr. Julio Jirillo nos dice que en la escuela la profesora enseña en las dos lenguas, pero más enseña en quechua porque los niños todavía no saben castellano. (Hapu Q'irus C.C2 17-5-03)

Parece ser que en Hapu Q'irus el estilo de la profesora es usar primero castellano y luego traducir, pero otras observaciones de los padres nos dan a entender que al igual que en Hatun Q'irus el docente usa más quechua y mientras que el castellano es empleado sólo con algunas expresiones a manera de alternancia en el discurso mayor quechua. La observación de una madre de familia corrobora en algo este análisis:

- e) *Prufisura payqa runa simillapi riman, runa simillapi yachachin. Hina rikuni. Mana castillanuta nishuta rimanchu* 'la profesora habla solamente en quechua, enseña sólo en quechua. Así la he visto que enseña. No habla mucho castellano'. (Hapu Q'irus Justa Apaza 24^a 22-5-03)

Algunos casos interesantes que contrastan con los ejemplos arriba mencionados son las conversaciones en castellano que tuvimos con niños y niñas de Hapu Q'irus. Conversamos en castellano con Juana de 11 años y ella nos entendía, pero nos respondía en quechua (Hapu Q'irus C.C1 23-5-03). También a Julio de 13 años le hicimos algunas preguntas en castellano y nos respondía en quechua. Cuando le preguntamos ¿dónde aprendió castellano?, nos dijo en Cuzco, pues él estuvo en esa ciudad dos meses hace tres años. ¿Y en la escuela no aprendes castellano?, le preguntamos: *pisillata, mana nishutachu* 'poquito, no mucho'. A nuestro entender, de todas maneras, el input de castellano que reciben en la escuela de Hapu Q'irus parece ser mayor que la que reciben en la escuela de Hatun Q'irus, pues encontramos unos ocho niños, entre varones y mujeres con bilingüismo pasivo que no hallamos en Hatun Q'irus. Además, no todos los niños habían salido a las ciudades. Es decir, aquí hay una referencia muy fuerte de que sólo en las ciudades se puede aprender castellano, mientras que en la escuela no, pues la exposición a esa lengua es mínima.

Otro aspecto que debemos considerar es la enseñanza de la lecto-escritura en la escuela en ambas comunidades. Al respecto este es el registro de la observación de aula en Hatun Q'irus:

- f) La profesora del segundo ciclo (tercero y cuarto grado) enseña las partes del cuerpo humano. Habla primero en castellano y luego traduce al quechua: cabeza 'umanchis'; tronco 'wiksa kasqanpi'; extremidades superiores, 'makikuna'; extremidades inferiores 'chakikuna' (mientras va explicando va señalando con una regla un papelógrafo donde están

dibujadas y escritas las partes del cuerpo). Luego pide a los niños que ellos expliquen lo que han comprendido: qankunalla rimaychis 'ahora ustedes digan las partes del cuerpo'. Los niños explican: uma, tronco nisqa, brazumi. P: Muy bien. Luego la profesora les dice: kunanqa llapanchisña yuyashanchis, ¿llapaykichistaña tapuykichis? 'ahora todos ya sabemos las partes del cuerpo'. Un niño dice: nuqa manaraq 'a mi todavía no me ha preguntado' y la profesora le pregunta en quechua: allin Dimaku ¿ima partis del cuerpo? Y el niño responde: umanchis, troncu, chakinchis, brazunchis P: allinmi. Luego la profesora forma grupos y les da un papelógrafo para que dibujen las partes del cuerpo. Los niños dibujan y copian en castellano los nombres de las partes del cuerpo del papelote que está en la pizarra. (Hatun Q'irus C.C1 6-5-03)

- g) La profesora del primer ciclo (primero y segundo grado) enseña los números naturales: kunanqa numerukunata yachasunchis. Y escribe el título en la pizarra: "conociendo los números naturales". Saca varias láminas del 1 al 10, del 10 al 30, del 30 a 50 y los coloca en la pizarra. La profesora señala los números de las láminas mientras cuenta en voz alta y los niños también repiten con ella: [tréswan serówan], [tréswan onówan] para decir 30, 31...los niños entienden las indicaciones en quechua, pero cuando la profesora les habla en castellano los niños no entienden o por lo menos no reaccionan: ¿dos es uno? Por eso la profesora mayormente les habla en quechua y los niños, entre ellos, hablan sólo quechua y con la profesora de igual manera. Un niño le dice a su compañero: qaparinki, wasitaraq kuyuchinki 'tu grito hasta hace mover las casas'. P: kunanqa numerokunata umaman hap'isun mana pantaspá 'ahora vamos a memorizar los números sin equivocarnos'. Los niños salen a la pizarra y cuentan hasta el 30 siguiendo los números que están en las láminas: [óno, dos, tris, kwátro, sénko, sáis, shéte...]. La pronunciación mayormente es con transferencia de la lengua materna. Luego forman grupos de trabajo para copiar los números en sus cuadernos. La profesora pasa de grupo en grupo y dice: uno, dos tres, qhawariy allinta chaymanta llank'ay 'esto es uno, dos, tres. Miren bien y después copien'. Los niños no pueden escribir las palabras de la pizarra y la profesora les enseña cogiendo las manos de los niños. Los niños hablan y bromean en quechua mientras hacen sus trabajos. (Hatun Q'irus C.C1 5-5-03)

En estos ejemplos, la profesora no les pide a los niños que traduzcan del quechua al castellano, pues sus respuestas son mayormente en quechua; tampoco les corrige su pronunciación cuando hablan en castellano. Este ejemplo demostraría, de alguna manera, la incidencia de la oralidad de la lengua indígena en la escuela semejante a la socialización en la familia y en la comunidad, porque el *input* lingüístico que reciben los niños en la segunda lengua por parte de los docentes es mínimo. Pero se nota también algunos problemas de lectura y escritura en los

niños de ambos ciclos. Si esto es similar en Hapu Q'irus, ¿por qué entonces aquí hay mayor bilingüismo en los niños? Creemos que la respuesta está en “la mayor exposición del castellano y la escritura” en la escuela; además tiene que ver mucho las estrategias metodológicas que usan los docentes para que los niños puedan aprender castellano. Sumado a esto está la exigencia de los padres para que sus hijos aprendan castellano. Pero un elemento fuerte es también el desplazamiento a las ciudades de niños, jóvenes y adultos, y con ello una concepción y predisposición distinta al aprendizaje del castellano.

Respecto al aprendizaje de la literacidad observamos que no hay una metodología de enseñanza de segundas lenguas, aunque se incide en la oralidad de la lengua materna, tampoco se enseña a escribir en esta lengua. Al respecto una de las docentes dice: les enseñamos en quechua porque [los niños] no entienden castellano, ellos hablan quechua, nada más (entrevista Hapu Q'irus C13 5-5-03). De esta afirmación y de nuestras observaciones deducimos que, efectivamente, no hay una metodología adecuada para la enseñanza de quechua y castellano, pues cada día se enseña en ambas lenguas, aunque con mayor predominancia del quechua. Respecto a la escritura en quechua, que no se dan en las escuelas q'irus, debemos tomar en cuenta que “la comunicación y la transmisión de conocimientos se ejerce a través de distintos registros de oralidad, a veces muy sofisticados que se prestan mal a la comunicación escrita, incluso que pueden ser antinómicos con la comunicación escrita” (Landaburu 2002: 88). Es decir, como señala Landaburu, no se espera que la escritura indígena reemplace la comunicación oral y la transmisión de conocimientos, sino que la literacidad puede cumplir una “función adyuvante de apoyo mnemónico, de estímulo para los jóvenes”; sobre todo en estas comunidades. Esto también tiene que ver con el proyecto de la comunidad, sus aspiraciones, sus visiones y en función de la vitalidad de la lengua indígena.

Uso del quechua y castellano en los micro-dominios de la no-comunidad

En este macro-dominio de la no-comunidad nos referimos al micro-dominio de los encuentros ocasionales distinta a las situaciones presentadas en el macro-dominio de la comunidad, pues aquí hay presencia de ambas lenguas. También nos referimos al micro-dominio de viajes en distintas situaciones y eventos de habla, donde el quechua sigue siendo la lengua *default*, aunque con alternancia de códigos en la mayoría de los casos.

Encuentros ocasionales (comunero-extraño)

Uno de los dominios de la no-comunidad donde el uso del castellano está presente es en la interacción de los jóvenes bilingües, principalmente con gente extraña que llega a la comunidad ya sean trabajadores de ONGs o turistas castellanos hablantes. Aquí se nota la mayor competencia de castellano que tienen algunos jóvenes de la comunidad de Hapu Q'irus frente a un mínimo dominio de algunos jóvenes de Hatun Q'irus, aunque se puede decir que en ambas comunidades hay jóvenes que tienen buen dominio del castellano. La diferencia radica en que los primeros pueden seguir una conversación sólo en castellano más o menos extensa sin presencia del quechua, mientras que el castellano de los segundos es generalmente con presencia del quechua; es decir, se nota, en algunos casos, una alternancia de códigos generalmente con transferencia fonológica de la lengua materna.

- a) (Tipo 2) Un grupo de turistas llegó a Hierbakunka (lugar de desplazamiento en las alturas) para la fiesta de Pascua en Q'irus. Sólo uno de los turistas hablaba castellano y pertenecía a una agencia de turismo de Cuzco y hablaba con su guía Pablo Quispe. *T: Pablo, me vas a conseguir otro caballo porque con este no llego a ningún lado, compadre. P: sí, claro ya cosiguí, apamuniña riki, ahí está T: bueno, está bien entonces a las diez salimos ¿no? P: arí, diezta de la mañanata luqsisunchis, ¿allin ura rikichu?, timprano nomá alista, hina kanqa riki T: bueno, temprano salimos P: arí, timpranuchallata, achiqayllata.*

T: Pablo, me vas a conseguir otro caballo porque con esto no llego a ningún lado, compadre P: sí, claro, ya conseguí. Ya he traído el caballo. Ahí está T: bueno, está bien, a las diez salimos ¿no? P: sí, salimos a las diez de la mañana, ¿esa hora está bien ¿no? Te alistas temprano, así va a ser T: bueno, temprano salimos P: sí, salimos bien temprano, ni bien amanezca. (Hatun Q'irus C.C1. 10-4-03)

En este dominio, para los q'irus, la lengua *default* es el quechua, pero con ciertos matices. La afirmación en (a) permite ver el uso de lenguas entre el turista y el comunero q'irus, donde los préstamos del castellano con transferencia del sistema fonológico quechua son más recurrentes. También se observa el cambio de código y la traducción del castellano al quechua, además de mezcla de códigos en "...diezta de la mañanata luqsisunchis". Éste es un estilo muy recurrente en los hablantes bilingües q'irus, aunque con poca presencia de mezcla de códigos. En este ejemplo hay una alternancia conversacional donde el comunario q'irus trata de mostrar su identidad étnica y lingüística, pues podría hacerlo sólo en castellano. Pero también hay una alternancia metafórica, pues el

hablante q'irus usa un estilo directo en el cual enfatiza siempre su pertenencia al grupo al traducir al quechua algunas de sus expresiones en castellano, sin importarle que su interlocutor le entienda o no. Hay otros casos donde se observa mayor presencia de préstamos y poca alternancia de códigos sobre todo de los jóvenes bilingües en el encuentro con un extraño:

- b) (Tipo 2) El presidente de la ONG Muhu Richard Aguayo, representante de la escuela particular de Charqapata, cuando llegó a la clausura de la escuela hablaba sólo castellano. R.A: *buenos días, cómo están.* A: *allillanmi* A: *bien nomá Richard.* A: *allinmi, allinmi. Algunos los más jóvenes le entendían y le contestaban en castellano y en quechua, otros, muy pocos, sólo en castellano.* R.A: *hola cómo han estado, bien?* A: *buenos días, bien nomá Richard.* A: *buynos días, allinmi, allinmi kashayku. Los mayores y las mujeres le contestaban sólo en quechua.* A: *allinmi wiraqucha Richard, allinmi kashayku* R.A: *cómo está su escuela, ¿están trabajando bien o no?* A: *allinmi llank'ashaykupuni, listu kashan* R.A: *bien, muy bien, se ve que están trabajando, ha mejorado la escuela, ¿y tu poncho? (le pregunta a un joven que estaba con una chompa de lana)* A: *wasiypi kashan* R.A: *vaya a ponerse su poncho, su chullo, ¿por qué están así? (varios se fueron a sus casas a ponerse su poncho y su chullo)* A: *mana chirirayku hina churakuyku, no abriga eso wiraqucha Richard* R.A: *mentira, cómo no va a abrigar, quiero que se vistan con su ropa, no pierdan sus costumbres, ¿me entienden? (el profesor le servía de traductor y traducía todo lo que hablaba Richard Aguayo).*
R.A: *buenos días, cómo están.* A: *bien gracias* A: *bien nomá Richard.* A: *bien, estamos bien. Algunos los más jóvenes le entendían y le contestaban en castellano y en quechua, otros sólo en castellano.* R.A: *hola cómo han estado, bien?* A: *buenos días, bien nomá Richard.* A: *buenos días, estamos bien. Los mayores y las mujeres le contestaban sólo en quechua* A: *estamos bien señor Richard* R.A: *cómo está su escuela, ¿están trabajando bien o no?* A: *está bien, ya está terminado* R.A: *bien, muy bien, se ve que están trabajando, ha mejorado la escuela, ¿y tu poncho? (le pregunta a un joven que estaba con una chompa de lana)* A: *está en mi casa* R.A: *vaya a ponerse su poncho, su chullo, ¿por qué están así? (varios se fueron a sus casas a ponerse su poncho y su chullo)* A: *así nos ponemos por el frío, no abriga eso señor Richard* R.A: *mentira, cómo no va a abrigar, quiero que se vistan con su ropa, no pierdan sus costumbres, ¿me entienden? (Charqapata-Hatun Q'irus C.C1. 10-12-02)*

Como se puede apreciar en el ejemplo (b) en Hatun Q'irus, la interacción comunero-extraño es más bien con presencia de préstamos del castellano y estilos de habla como las traducciones, pero poca presencia de cambio de código: *mana, chirirayku hina churakuyku, no abriga eso wiraqucha Richard.* Aunque debemos resaltar la presencia sólo de caste-

llano por algunos jóvenes como en ‘*buenos días, bien nomá Richard*’. Pero estas expresiones son formas de saludo que ya casi todos los grupos etéreos las han asimilado a su lengua indígena. La siguiente afirmación refuerza de alguna manera nuestro análisis, pues permite contrastar lo observado con las afirmaciones de los comuneros. *E: ¿paykuna (turistas) imapi rimasunkichis? A: castillanuta yachanku paykunaqa riki E: ¿qankunari, imapi rimankichis? A: ¿ñuqayku?, ñuqaykuqa runa simillapi. Mana yachaspa, mana yachaykuchu riki, wakinqa pisilla riki E: ¿los turistas en qué lengua les hablan? A: ellos saben castellano E: ¿ustedes en qué lengua les hablan? A: ¿nosotros?, nosotros les hablamos sólo en quechua, pues no sabemos hablar castellano; algunos saben poco (Hatun Q’irus C.C1 10-4-03). Los hablantes son conscientes de su competencia limitada del castellano, aunque algunos pueden usar ambas lenguas, prefieren usar quechua; además, la mayoría son monolingües o presentan un bilingüismo pasivo.*

Un caso interesante de comportamiento de los q’irus, especialmente de algunos bilingües fue cuando los turistas llegaron al pueblo a la fiesta de Pascua:

- c) Cuando el turista que hablaba castellano habla con un joven q’irus que también sabe castellano. *T: queremos entrar al pueblo a ver la fiesta y sus costumbres, vamos a acampar aquí tres días, ¿cuándo empiezan la fiesta? Warayuq: mana ñuqqa cunsintiymanchu, imapis munaqtikichispis. Kanmi kaypi auturidaskuna, paykuna ninkuman imapis. T: me entiendes lo que te hablo, queremos ver un rato y filmar algunos momentos de la fiesta. Ven Pablo (el turista al darse cuenta que el joven q’irus no le entendía, le llama a uno de sus guías q’irus que ya le había dicho que podía conversar en castellano, pues al joven que le estaba hablando era el alcalde mayor (warayuq) y sabía castellano), dile que queremos filmar, ¿se podrá? Guía (al alcalde): yachashankiña riki, imataq niykiman ñuqa riki. Warayuq: arí, manayá futupaschu kay riki, yachashanki qanpis imapaq apamunki kay runakunatari, chaymantaña rimasunchis.*

T: queremos entrar al pueblo a ver la fiesta y sus costumbres, vamos a acampar aquí tres días, ¿cuándo empiezan la fiesta? A: yo no puedo darles permiso de ver la fiesta del pueblo, tampoco puedo darles lo que ustedes piden. Aquí hay autoridades y ellos son los que deciden T: (a unos de sus guías) pablo dile que queremos filmar ¿se podrá? G: tú ya sabes lo que te está diciendo, qué más te puedo decir yo W: claro, la fiesta no es para estar tomando fotos, tú sabes eso, ¿para qué has traído a estos hombres?, después conversamos. (Hatun Q’irus C.C1. 21-4-03)

Este ejemplo muestra claramente cómo los hablantes tratan de distanciarse del oyente (extraño, turista) al hablar sólo en quechua, como una forma de establecer barreras, de no adaptarse al oyente en su len-

gua castellana (Giles 1973; Giles y Taylor 1977); también se explica por el modelo de preferencias (Spolsky 1992). Por eso, el hablante bilingüe usa sólo su lengua materna sin importarle que su interlocutor entienda lo que le está diciendo. Aquí entra también otro aspecto donde el guía q'irus se “confabula” con su par q'irus y muestran una actitud de rechazo al extraño al hablar entre ellos en quechua. Este es un estilo muy peculiar en los q'irus, pues “cuando usan ese estilo de habla se están apartando voluntariamente de la sociedad blanca dominante y sus valores” (Romaine 1996: 100). Los ejemplos anteriores también muestran este estilo “divergente”, aunque con formas del castellano y algún cambio de código los hablantes q'irus se resisten a una asimilación a la lengua del extraño, por eso optan por distintos estilos de lenguaje como las traducciones y las expresiones en quechua al final de la interacción como vemos en (a). Es decir, los hablantes buscan distintas formas de situarse en un contexto determinado para enviar el mensaje y cómo lo debe de interpretar el interlocutor. Un aspecto importante a tomar en cuenta en este análisis es la concepción de Grosjean (1986) sobre el “modo bilingüe” que adopta el hablante dependiendo de su interlocutor, pero que aquí esta noción es discutible. Es decir, no siempre el bilingüe adopta la lengua de su interlocutor en el modo monolingüe si su interlocutor, en este caso el turista, es monolingüe castellano, sino que puede hacerlo en el modo monolingüe, pero usando su lengua materna distinta a su interlocutor. Es decir, mostrando divergencia, distanciamiento de su oyente.

En Hapu Q'irus parece suceder una situación muy distinta respecto del uso de lenguas de algunos comuneros con los extraños:

- d) *E: cuando vienen los turistas ¿en qué le hablan? N: manan ñuqaykuwan parlankuchu. E: ¿pikunawan rimanku? N: profesorawan, profesorawan castellano, kunan hamunqakuchá ducitachá chayamunqaku, asamblea kanqa nispa ninku, Dinis hamunqa Kikumanta, imaynayá hamukunqasu, manataqsu imaynatayá chay nishan papallay asambleas kanqa paqarin nisha E: ¿chay Denis quichuatachu riman asambleapi N: mana, castellanollapi riman pay, hukmi kutichinku hinaspi uyariyku rimasqanta.*
E: ¿en qué lengua hablan con los turistas? N: con nosotros no hablan E: ¿con quiénes conversan? N: sólo con la profesora conversan en castellano. Ahora deben venir a las doce, dicen que habrá una asamblea. E: ¿el tal Denis habla castellano en la asamblea? A: no, él no habla quechua, otro le traduce. (Hapu Q'irus Raymundo Apaza Quispe 11a C11. 13-5-03)
- e) El visitante Denis (V) de la ONG Muhu llegó con dos guías (G), dos jóvenes de Hapu Q'irus y conversaban en castellano. Los jóvenes de la comunidad tenían dominio del castellano y sólo entre ellos, en algunos momentos, hablaban en quechua, pero con el visitante, era sólo en caste-

llano. Ya en una casa de la comunidad sus guías le invitaron almuerzo y seguían conversando en castellano. *V: qué habrá pasado con el presidente si ya habíamos acordado la fecha de la reunión, no me vaya a hacer venir por gusto compadre, ahí si está fregado para volver otro día. G1: han dicho ahora, en la mañana estaba en Liq'ipampa y ha dicho él mismo que venía a asamblea. V: bueno pues, no sé, ustedes son los perjudicados, queremos hacer el puente ya. G2: ¿dinero ya está listo? G1: claro, eso ya está financiado. V: ya está listo, sólo faltan algunos documentos nada más G1: haqaypi kashan, haku púsaratamusunchis G2: manan kanmanchu, maypachá luqsimurqan, rikichu. G1: debe de estar arriba en su casa, ¿vamos a traerlo? G2: no creo que todavía esté, ya habrá salido hace rato, ¿no? (Hapu Q'irus C.C2. 13-5-03)*

En Hapu Q'irus se nota mayor dominio de castellano, aunque también bilingüismo pasivo como el caso del niño Raymundo en (d). El bilingüismo toma otros matices en los jóvenes frente a un extraño, pues se acomodan al habla del foráneo como un estilo “convergente”, porque el habla de quien la practica se acaba pareciendo al de sus interlocutores (Romaine 1996: 99). Un aspecto que se debe resaltar aquí es que mientras en Hatun Q'irus hay una muestra muy directa de distanciamiento con el habla del extraño con los estilos mencionados, en Hapu Q'irus también se da de esa manera pero con distintos matices, pues los bilingües al mismo tiempo que se acomodan al habla del interlocutor, como una forma de asimilación verbal; también se distancian y se autoafirman como tales hablando su lengua materna entre ellos y en presencia del extraño. Aquí se podría decir que la lengua *default* toma dos direcciones en las mismas situaciones: castellano cuando la interacción es con el extraño y quechua cuando la interacción es entre comuneros; es decir, se puede enfatizar que la elección de lengua no cambia aun en estas situaciones, pues hay como dos subdominios donde cada una mantiene la lengua *default*. Esta alternancia conversacional donde en un momento se usa sólo castellano y en otro sólo quechua, creemos que es otra forma también de adscripción étnica y cultural; diríamos, una forma más consciente de seguir siendo q'irus en distintos contextos. Aquí la elección de lengua es clara dependiendo del interlocutor, pues muestra una intencionalidad de los hablantes q'irus de resaltar su estatus, su identidad frente al extraño.

Viajes

Este dominio es un espacio comunicacional donde el contexto del castellano es mayor y los comuneros q'irus, sobre todo bilingües, tratan de hablar castellano con otros bilingües en el discurso mayor del quechua,

pero nunca sólo en castellano, sino en las dos lenguas. La presente interacción sucede en una familia en Cuzco, donde varios comuneros q'irus estaban alojados.

- a) (Tipo 2) Los comuneros de Hatun Q'irus (5) conversan en quechua con un grupo de jóvenes y adultos bilingües donde estaban alojados. Uno de los jóvenes q'irus trata de explicar en castellano el tema de la falta de trabajo en la ciudad de Cuzco; dice algunas expresiones en castellano con transferencia del quechua y luego continúa la conversación sólo en quechua. Luego el otro joven también usa algunas expresiones en castellano y luego continúa la conversación en quechua, mientras el resto de la familia habla sólo en quechua A: *riki, acá no hay trabajo, también busca en mercado, tindakuna, piru no hay, mana kanchu riki, hinata hamp'ikullayku imachapaqpis, isu nomá* B: *a vicisninqa hina, trabaju no hay, para comprar rikadutapis, no hay, pero ahora hay poco nomá.*
A: claro, aquí no hay trabajo. También buscamos en los mercados, en las tiendas, pero no hay. No hay, así trabajamos curando para ayudarnos, eso hacemos B: a veces es así, no encontramos para curar. No tenemos para comprar el recado, pero ahora al menos hay un poco de trabajo. (Cuzco 30-10-03)
- b) José Machaqa nuestro guía (G) bilingüe de Hapu Q'irus, en el centro poblado de Coline, pequeño pueblo bilingüe al pie de la carretera camino a Cuzco, habla con una mujer adulta (A) en su restaurante en quechua y castellano. Aquí por ratos hablan en castellano y luego en quechua, pero nunca sólo en castellano G: *chayamushayku, visitaq hamunku, wasiypi qhipanku, ya vinirun otra vez iskay kutiña* A: *ah, vienen siempre, ¿estudiantes, icha profisurchu kanku?, hina purimunku riki, askha hamunku* G: *arí, hamunku riki riqsiq, piru no paykunaqa mana turistachu, no es turista yachaq hamunku, imayna iskuyanchis, imayna tiyashanchis chayta qhawakuq* A: *riki, hina hamunku entonces, conocer.* G: *arí, conocer Hatun Q'irus, Hapu, Q'irus, riki.*
G: estamos llegando, ellos han venido a visitarnos. Se han alojado en mi casa. Ya vinieron la otra vez, ya son dos veces que vienen A: ah, siempre vienen, ¿son estudiantes o profesores?. Así vienen a conocer, bastante gente viene G: sí, vienen a conocer, pero ellos no son turistas. Ellos vienen a conocer cómo es la escuela, como son nuestras costumbres A: claro, entonces a eso vienen, a conocer G: sí, vienen a conocer Hapu Q'irus, Hatun Q'irus. (Centro poblado Coline-Markapata 27-5-03)

Los bilingües de ambas comunidades en las ciudades tratan de hablar un poco de castellano dentro del discurso mayor de quechua. La lengua *default* para estas relaciones extragrupalas es entonces el quechua. Para este caso de cambio de código aparece la noción de dominio de Fishman (1965) donde en la elección de lengua intervienen varios facto-

res sociales, culturales y lingüísticos. Es decir, para nuestro caso, la identidad q'irus, el estatus de grupo étnico, el proceso sociocultural y la cosmovisión. También Hymes (1974), en la enografía del habla o de la comunicación incide en estos componentes como aspectos importantes en la interacción comunicativa y en el uso de lenguas por los distintos hablantes. El cambio de código, en estos ejemplos, refleja cómo el hablante q'irus insinúa su pertenencia étnica y grupal, al mismo tiempo que se acerca, se acomoda a su interlocutor; también toma distancia de él, pues hablar sólo en castellano no sería una forma recíproca de actuación, sino de subordinación y de negación étnica y lingüística. Otro aspecto importante en estas alternancias es que, muchas veces, el cambio de lengua se da dentro de una misma oración y no de oración a oración. Lo que hace suponer que el hablante tiene una intencionalidad y un control de las lenguas que usa. Es decir, al hablante no sólo le interesa decir, emitir el mensaje, sino cómo se dice el mensaje y aquí entran en juego también las funciones del lenguaje junto con la intencionalidad del hablante.

2. El modelo SPEAKING en contextos comunicacionales variables y no variables

En los distintos *micro-dominios de la comunidad* presentados para las dos comunidades con situaciones y eventos de habla diversos, la elección de lengua, sobre todo en los jóvenes bilingües, es predominantemente en quechua. Las situaciones de desajuste en la relación de rol y escenario sobre todo en los *micro-dominios de la no-comunidad* (Hornberger 1989) se limitan, en algunos casos, a la forma de alternancia de códigos más no a la elección y uso sólo del castellano (a excepción de Hapu Q'irus en la interacción comunero-extraño, aunque intervienen también ambas lenguas). En este sentido, cabe la pregunta ¿qué factores inciden en el uso solamente del quechua entre hablantes bilingües en los *micro-dominios de la comunidad y no-comunidad*? Para tal efecto, usaremos los conceptos que nos proporciona la etnografía de habla vistos en nuestro marco teórico.

Para nuestro análisis usaremos el modelo mnemónico SPEAKING propuesto por Hymes (1968, 1972, 1974). Aquí es preciso destacar que el escenario (S) es estable o fijo y nos permite identificar los distintos eventos de habla. Además, el componente I (instrumentalidades) referido al uso del quechua o castellano en la oralidad que debiera ser variable dado el carácter bilingüe de alguno de los participantes se torna más bien invariable; es decir, el uso del castellano se limita sólo al uso de préstamos o alternancia de códigos dependiendo del interlocutor.

El escenario (S), e instrumentalidades (I) se relacionan con el resto de los componentes SPEAKING para la elección idiomática. Refiriéndonos sólo a los varones de Hatun Q'irus tanto niños, jóvenes, adultos y ancianos usan sólo quechua con un extraño, aunque en algunos jóvenes se puede notar el cambio de código en la relación comunero-extraño, además de la traducción como un estilo necesario, pero no muy frecuente en los bilingües. Los jóvenes bilingües, entre ellos, hablan sólo en quechua y con un comunero ya sea mujer o varón de cualquier edad, también es en quechua. Los comuneros jóvenes de Hapu Q'irus, teniendo un mayor dominio del castellano que los jóvenes de Hatun Q'irus, usan entre ellos sólo la lengua vernácula, mientras que con un visitante o extraño lo hacen, en algunos casos, sólo en castellano. Las mujeres jóvenes bilingües de Hapu Q'irus, por el contrario, usan entre ellas o con un extraño sólo quechua. Los niños de Hapu Q'irus con cierto grado de bilingüismo entre ellos sólo hablan en quechua; lo mismo sucede cuando hablan con adultos o jóvenes bilingües. Cabe resaltar también que estos niños tienen mayor competencia receptiva que producción en castellano. En Hatun Q'irus el componente I (instrumentalidades) referido al uso del quechua o castellano por los distintos actores no se torna variable en los distintos eventos de habla, sino más bien presenta características peculiares según el dominio del castellano y la intencionalidad o finalidades comunicativas y socioculturales de cada individuo; mientras que en Hapu Q'irus la variabilidad de elección de lengua se da principalmente en los jóvenes varones en la interacción con extraños.

La elección de lengua de los hablantes, sobre todo de los jóvenes varones bilingües, no sólo tiene que ver con el componente objetivos o finalidades (E), sino también con la noción identitaria q'irus que subyace en el hablante como una red de relaciones culturales. Por ejemplo, un joven bilingüe, dependiendo de su interlocutor usará en algunos casos castellano a manera de alternancia de códigos o también como traducción dentro de un contexto mayor de la lengua quechua. Son estrategias de interacción comunicativa y afectiva que usan los hablantes para acomodarse a su interlocutor (convergencia) o distanciarse del mismo (divergencia); también pueden suceder ambas cosas como un *continuum* como se ven en las interacciones con extraños. En estos casos se nota la intencionalidad y la preferencia del hablante. En Hatun Q'irus, por ejemplo, algunos jóvenes frente a un extraño (investigador o turista) usan castellano al inicio de la conversación o entre oraciones, pero nunca sólo castellano. En Hapu Q'irus, la elección de lengua frente al turista, principalmente, se da en castellano; mientras que en presencia del turista y entre los mismos jóvenes la interacción es sólo en quechua. Aquí se nota

dos aspectos: una relación de convergencia al acomodarse al castellano de sus interlocutores y una relación de divergencia al hablar quechua entre ellos delante de los turistas sin ninguna traducción al castellano; es decir, hay una notoria intención de dar a conocer la pertenencia a un grupo distinto a sus interlocutores y además de resaltar la lengua quechua como un estatus de grupo al igual que el castellano. En este caso, la forma y el contenido del mensaje de los actos (A); la clave (K), referida al tono o manera que el hablante interactúa; las normas particulares de interacción e interpretación que el hablante quiere realizar, relacionado con la clave (k) y los objetivos (E); además del componente género (G) de los eventos de habla, en la elección de lengua, se dan siempre dependiendo del interlocutor o del receptor del mensaje. También se suma, la intencionalidad del hablante. Sobre el componente (G) del evento lingüístico, de alguna manera lleva a una elección de lengua de parte del bilingüe, sobre todo si se quiere hacer notar cierto estatus o diferenciación frente a los extraños en la comunidad. Esta forma de elección la notamos en el dominio de la asamblea comunal cuando un dirigente bilingüe interviene en la asamblea pidiendo permiso al alcalde y a sus compañeros para dirigir algunas palabras (Juan Apaza 40^a C.C 23-4-03). En la alocución del comunero se notaba el intento de uso del castellano a través de frases como saludos y expresiones más técnicas o usos más formales de la asamblea, pero dentro de un contexto de uso del quechua.

En este sentido, los componentes SPEAKING se relacionan de una forma compleja en los distintos eventos de habla, sobre todo en los dominios donde la elección de lengua se torna variable; es decir, como señalamos, en la interacción de un comunero con un extraño o también en la relación entre bilingües. El quechua en ambas comunidades es de uso común en todos los *micro-dominios* y por los distintos actores, salvo en las situaciones de desajuste escenario-rol en los dominios de la comunidad y no-comunidad donde hay presencia del castellano en mayor o menor medida. El empleo del castellano es mínimo en los distintos dominios y eventos de habla, aun en las situaciones de desajuste (comunero-extraño, entre bilingües en los *macro-dominios* de la comunidad y no-comunidad), el castellano aparece sólo a manera de alternancia de códigos o mezcla, en algunos casos muy esporádicos, préstamos del castellano en otros, con transferencia del quechua siempre en un contexto de uso de la lengua materna o vernácula. La excepción a esta generalización se da sólo en Hapu Q'irus en el micro-dominio *encuentros ocasionales* donde el uso del castellano es una forma de elección de lengua dependiendo del interlocutor, en este caso los turistas o visitantes. Sin embargo, en este dominio el uso del quechua no es ajena a los

actores q'irus, pues entre ellos y en presencia de los extraños la usan predominantemente.

Cambio de código, mezcla y préstamo léxico

El uso de lenguas, según como hemos visto, presenta variaciones de acuerdo a los componentes SPEAKING, además del grado de bilingüismo de los hablantes. La concepción del *bilingüismo ideal* tal y como lo conciben autores como Weinreich (1963), Bloomfield (1933), Siguan y Mackey (1989) entre otros, se alejan de la realidad de comunidades como las estudiadas, pues como dice Hornberger (1989) "...el uso idiomático en las comunidades también incluye buena parte de dicha variación típicamente menos ideal". El cambio de lengua en los macro-dominios de la comunidad y no comunidad está dado sólo por algunos hablantes, sobre todo el grupo de jóvenes bilingües varones (irqicharaq); mientras que las mujeres aunque tengan algún dominio de castellano, como en el caso de Hapu Q'irus, interactúan sólo en quechua, su lengua materna.

Es entonces en el grupo etéreo de jóvenes varones (irqicharaq) donde se observa, en mayor medida, los procesos de alternancia, préstamo léxico, y, en algunos casos, mezcla de códigos; uso del castellano antes que quechua y traducción en algunas situaciones como estrategias de interacción comunicativa y también de uso de estilos propios. Generalmente, los hablantes usan la alternancia o cambio de código a inicio del discurso, a mitad, dentro de oraciones o también entre oraciones con menor frecuencia. En otros casos, muy comunes, sobre todo en los jóvenes bilingües, se presenta la traducción simultánea; es decir, hablan primero en castellano y luego traducen lo dicho al quechua, pero no al revés; siguen la conversación en quechua luego hablan en castellano y luego traducen al quechua, pero esta traducción sólo es dos o tres veces durante la conversación.⁷³ Esta forma de elección de lengua de algunos jóvenes es debido al interlocutor visitante que también es bilingüe; esto no sucede entre bilingües de la misma comunidad ni siquiera en Hapu Q'irus donde hay mayor bilingüismo a nivel individual. Es en este sentido que se puede decir que el interlocutor, dominio y la intencionalidad del hablante son los factores más importantes para la elección de lengua en ambas comunidades.

73 Esta forma de cambio de código fue común por los jóvenes con el investigador los primeros días en la comunidad, pero luego la interacción fue sólo en quechua con alguna alternancia en castellano pero ya no con traducción.

En otros casos, el prestigio de una lengua sobre otra permite el uso del castellano como forma de alternancia de códigos como se ha visto en las asambleas comunales de la comunidad (desajuste de rol y dominio). En estos casos se introducen expresiones tipo frases u oraciones cortas dentro de un contexto mayor del discurso quechua. Aquí también se observa que estos dominios son espacios propicios para denotar diferenciación individual respecto al aprendizaje del castellano; es decir, diferenciación entre bilingüismo de algunos jóvenes y monolingüismo de la mayoría de niños (wawacharaq), adultos (kuraqkuna) y ancianos mujeres y varones (yachaqkuna), sobre todo en Hatun Q'irus.

En este sentido, se distinguen algunos niveles de transferencia lingüística del castellano en el quechua que se actualizan en el habla de los actores de las dos comunidades. En el primer nivel están las palabras del castellano que han sido incorporadas al quechua dentro de las reglas de la estructura fonológica de la lengua quechua. Los siguientes ejemplos ilustran mejor nuestra afirmación:

- a) *Iskuylapaq apuyuta munayku, allin púrfisur hamunanpaq, allinta yachachinanpaq riki chayta. Piru mana carritirata haykunanpaq munaykuchu porki carritirawanqa mistikuna hamunqaku, q'irus kawsaynikuta chinkachinqaku. Chayrayku mana carritirata munaykuchu; mistikunata munaykuchu. Ñawpaq hinalla q'iru runa, inka runalla, aswan munayku comunicación, radiuta, noticia hina.*

Queremos apoyo para la escuela y que venga un buen profesor que enseñe bien. Pero no queremos que hagan carretera porque con la carretera vendrán más personas ciudadinas y van a hacer perder nuestra cultura. Por eso no queremos carretera y no queremos a los mistis. Queremos seguir como antes, con nuestra costumbre inca; más bien queremos comunicación como la radio para escuchar noticias. (Hatun Q'irus Alcalde C2. 20-4-03)

- b) *E: ¿qanpaq aswan allin castellano icha runa simiykichis? aswan allin, mijur kanman castillanu riki aswan allin purinapaq riki. Runa simipis allinmi piru mana istudio mana chaypaq walinchu riki. Manayá liyiy yachaq chaypaq mana atikunchu riki. Castillanu, castillanuwana aswan kanman riki E: ¿ishkaynin?: arí, ish kaynin riki, tikranankupaq riki; chay allin riki*

¿Para ti cuál es mejor castellano o quechua?: mejor sería el castellano como para viajar. Nuestra lengua también es bueno, pero para estudiar no es bueno. Para aprender a leer con quechua no se puede. Pero los dos quechua y castellano sí estaría bien E: ¿los dos?: sí, los dos para que puedan traducir, así sí estaría bien. (Tiranapata-Hatun Q'irus C1, Julio Velásquez 48ª, 16-4-03)

De (a) salen las palabras del castellano: iskuyla (escuela), apuyu (apoyo), purfisir (profesor), piru (pero), carritira (carretera), porki (porque),

carritera (carretera), radiuta (radio), noticia (noticia). Todas estas palabras son verbos, sustantivos o conectores que aparecen con sufijos quechuas que demuestran que en el habla quechua aparecen préstamos del castellano, pero no tanto así el uso sólo del castellano o cambio de código.

Los préstamos que aparecen en (b) son: mijur (mejor), piru (pero), istudio (estudio), liyiy (leer). Hay también otras formas lexicales que aparecen muy a menudo en el discurso quechua tales como: simana (semana), pirisidinti (presidente), curirnu (cuaderno), liwru (libro), entre otros. También en el ejemplo siguiente se observa algo similar: “buynu, hina kanqa riki, pachamamansismanta riki, pachamama santa terra riki, hinayá pirsunansis, hiná riki (Ch’uwa Ch’uwa, Hatun Q’irus Luis Quispe Chura 45^a C.C1 21-4-03).

En los tres ejemplos se observa el proceso de incorporación de préstamos en el quechua y la recurrencia de formas refonologizadas como la expresión castellana “walinchu” que en castellano sería “[no vale] vista en el ejemplo (b). También se observa, en forma muy esporádica, hipercorrecciones en la pronunciación de las vocales castellanas sobre todo en los jóvenes de Hapu Q’irus. El siguiente nivel es un caso que se acerca más a lo que sería alternancia de códigos antes que mezcla de códigos. La concepción de Baker (1993) sobre estos dos aspectos ayuda a visualizar mejor los procesos de incorporación del castellano en el discurso quechua de los hablantes; además la concepción de Grosjean (1986) sobre el individuo bilingüe aclara de mejor manera estas formas de incorporación del castellano dentro del habla quechua. Un segundo nivel presenta estructuras del castellano sin ninguna variación tal y como se presenta en la pronunciación del castellano común o estándar. Una forma de alternancia (code-switching) más clara es la siguiente: *E: ¿munankichis turista hamunanta, manachu?: mana ancha munaykuchu, pero vienen, hamullanku, imata ruwasunman, aswan llank’anapaq riki. Wakinqa chiqnikunku, mana munankuchu, nuqaykutapis hina qhawawanku* (Hatun Q’irus-Hierbakunka Pablo Quispe 40^a C.C1 22-4-03). Aquí aparece la alternancia al mismo tiempo que la traducción “...pero vienen, hamullanku”. Hay otras expresiones del castellano que aparecen en el discurso quechua sin ninguna variación como hipercorrecciones: buenos días, buenas tardes, entonces, claro, bien, está bien, qué hora es, cómo está, está bien, así es aquí, etc. En los juegos deportivos: pásame aquí, la pelota, campeonato, fútbol bueno, cancha buena, partido de fútbol, goleada, etc. Estas expresiones, similares a la pronunciación del castellano estándar, las producen generalmente algunos jóvenes entre 20 y 40 años que tienen mayor contacto con el castellano viajando a las ciudades y con personas castellano hablantes dentro de la comunidad.

En Hapu Q'irus las expresiones del castellano con pronunciación estándar son más comunes en niños y jóvenes varones, principalmente, aunque en el nivel lexical siempre aparece la transferencia quechua. Algunos jóvenes entienden un poco de castellano y pueden contestar con algunas expresiones en castellano dentro del discurso quechua:

- a) *E: ¿Cirilo aquí en la comunidad hablas quechua o castellano? C: bueno, aquí en comunidadspiqá habla quechua, no habla castellano. Mana anchatapa yachanichu, asllata rimani, kaypiqa quichuallapi rimakuyku, q'irus llaqtapiqa quichualla, manayá misti hinachu E: ¿wasiykiipi imapi rimankichis? C: quichuallapi, manan pipis yachankuchu, nishu machuña riki, mana paykunaqa escuelaman rinkuchu.*

E: ¿Cirilo aquí en la comunidad hablas quechua o castellano? C: bueno, aquí en la comunidad se habla quechua, no se habla castellano. No sé mucho castellano. Aquí en el pueblo q'irus se habla sólo quechua, no es como un misti. E: ¿y en tu casa en qué lengua hablan? C: sólo hablamos en quechua, nadie sabe castellano, pues ya son ancianos (mis padres), además ellos no han ido a la escuela. (Hapu Q'irus-Liq'ipampa, Cirilo Jirillo Machaqa 23ª C11, 13-5-03)

Como se puede observar en el micro-dominio de la no-comunidad (comunero-extraño), aparece el castellano como cambio de código, pero no como elección comunicativa sólo del castellano. Esta forma de alternancia también se presenta en algunos ancianos:

- b) *E: ¿Hermanukunawan mana mikhuna kanchu?: arí, ya está hermano, qhawanakuspa mikhuna kapunchu. Chay hermanuqa hukta pinsan, ñuqayku hukta yuyayniyku hiná, chaywan mana tierrapaq, chhayna pachamamapaq haywakuyta mana hermanuqa munapunchu, chiqniwanku. Ruwakuyku, kaqta ruwasun anchhay paykuna huk taqaspa anchhaywan qhawanakuspa chaywan, ya está.*

E: ¿con los hermanos maranata ahora no hay comida (cosecha)?: sí, así con odios no hay mucha comida. Los maranatas tienen otro pensamiento. Nosotros tenemos otro pensamiento; así es. Ahora los maranatas no creen en la pachamama y por eso nos odian. Nosotros hacemos nuestros rituales aparte, como un grupo aparte y ellos son otro grupo; es por eso que nos odian. (Hapu Q'irus, Hilario Apaza Jirillo-Raqchi 76ª C12, 16-5-03)

Estas formas de alternancia en los hablantes de Hapu Q'irus refuerzan aún más nuestras interpretaciones respecto a un mayor proceso de bilingüismo y algunos con mayor dominio del castellano que en Hatun Q'irus. Un caso especial en Hapu Q'irus es el de un niño que nos contó una adivinanza sólo en castellano aunque se notaba que sabía más adi-

vinanzas en castellano pero no quiso decirnos más: “E: ¿*cuentuchata quichuapi yachanki?*: mana ‘no’. E: ¿*castellanupiri?* ‘¿y en castellano?: mana, adivinanza ‘sólo sé adivinanza’. E: *a ver, dime la adivinanza*: “cuando chico mocososo, cuando viejo sabroso”. E: ¿*iman chay?* ‘¿qué es eso?’: zapallo. E: ¿*quichuapi yachanki?* ‘¿sabes en quechua?’: mana quichuapiqa yachanichu ‘no sé en quechua’ (Hapu Q’irus, Raymundo Apaza Quispe 11^a C11, 13-5-03). El niño también comprendía castellano, pues cuando le conversamos en castellano nos contestaba en quechua. Nos explicó en quechua que la adivinanza la había aprendido en la escuela, pues la profesora, dijo, enseña en quechua y en castellano. Después nos enteramos que él había viajado varias veces a Paucartambo y a Cuzco, posiblemente fueron en esas ciudades donde aprendió castellano, aunque con nosotros prefería hablar en quechua.

De los niveles de transferencia analizados en esta parte resaltan dos aspectos: (1) un proceso inicial de aprendizaje del castellano en algunos niños y jóvenes donde la incorporación de elementos del castellano en la estructura quechua denota transferencia principalmente del sistema fonológico quechua como por ejemplo: *furuntira* (frontera), *pirisidinti*, *persidinti* (presidente), *pustu* (puesto, referida a puestos policiales), *turucha* (trucha), *iskirbiy* (escribir), *liwru* (libro), *targu* (trago), *curus* (cruz), *purfisur* (profesor), *curirnu* (cuaderno), *latanu* (plátano), *fista* (fiesta), *iskuyla* (escuela) *buynus* (buenos), *bin* (bien), entre muchos otros. Como se puede observar los grupos consonánticos (fr, pr, tr, cr, br, tr, pl) propios del castellano desaparecen al incorporarse a la estructura quechua en el habla de los distintos actores, inclusive de aquellos que tienen mayor dominio del castellano. Otras formas también son los diptongos (ua, ue, ie) que en el habla quechua aparecen sólo la primera vocal como núcleo silábico tal y como ocurre en la estructura de la lengua quechua: *curirnu* (cuaderno), *buynu* (bueno), *bin* (bien), *virnis santu* (viernes). Además, como vimos en los ejemplos anteriores, la transferencia fonológica de la estructura vocálica del quechua es notoria en los préstamos del castellano debido al carácter trivocálico del quechua y pentavocálico del castellano y (2) un proceso avanzado de aprendizaje del castellano con la incorporación de palabras o expresiones del castellano en el discurso quechua sin mayor influencia de la lengua quechua, como por ejemplo: buenos días, buenas tardes, está bien, qué tal, escribir, presidente de la comunidad, profesor, trucha, juego, pelota de fútbol, posta, persona, trabajo, viaje, fruta, religión, corpus, fiesta de pascua, joven, jóvenes, muy bien, está bien, claro, etc; además del uso del castellano como cambio de código en las situaciones y dominios explicitados. Estos términos y expresiones del castellano en el discurso quechua permiten ver una dife-

rencia en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua, sobre todo en los jóvenes varones y en algunos niños de Hapu Q'irus, pues la exposición al castellano es mucho mayor en estos hablantes por el desplazamiento casi frecuente a las ciudades pero no porque la escuela o la comunidad permita el aprendizaje del castellano.

Cuadro sobre uso de lenguas quechua (Q) y castellano (C) en ambas comunidades⁷⁴

Tabla 2
Uso de lenguas en Hatun Q'irus

Actores	Dom.	C	H	Ch	T	W	F	P	R	Fc	Ac	Ec	E	Eo	V	Tipos
p -> h		Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q		Q+(C)	Tipo 1
m -> h		Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q		Q	
h -> a		Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q		Q	
h -> ab		Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q		Q	
h -> h		Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q		Q	
a -> a		Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q		Q	
e -> c		Q+(C)*	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q+(C)*	
j -> j		Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q+(C)*	Q	Q	Q+(C)*	Q+(C)*	Tipo 2
n -> j		Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	
m -> v		Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	
j -> ad		Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	
e -> c		Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q+(C)*	Q	Q	Q+(C)*	Q+(C)*	
e -> j		Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	—	Q+(C)*	Q+(C)	Q+(C)*	Tipo 3
e -> m		Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	
m -> v		Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	

*uso de quechua y castellano por los comuneros q'irus, habitualmente como préstamos y expresiones de saludo y pocas alternancias o cambio de código. Las alternancias aparecen, generalmente, en la interacción comunero-extraño, no así entre comuneros.

74 Cuadros adaptados de Sichra 2003 y Fasold 1996.

Tabla 3
Uso de lenguas en Hapu Q'irus

Actores	Dom.	C	H	Ch	T	W	F	P	R	Fc	Ac	Ec	E	Eo	V	Tipos
p -> h		Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q+(C)*		Q+(C)*	Tipo 1
m -> h		Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q		Q	
h -> a		Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q		Q	
h -> ab		Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q		Q	
h -> h		Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q		Q	
a -> a		Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q		Q	
e -> c		Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	
j -> j		Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q+(C)*	Q	Q	Q+(C)*	Q+(C)*	Tipo 2
n -> j		Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q		Q	
m -> v		Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q		Q	
j -> ad		Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q		Q	
e -> c		Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q+(C)*	Q+(C)*	
e -> j		Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	—	Q+(C)*	Q+(C)*	Q+(C)*	Tipo 3
e -> m		Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q		Q	
m -> v		Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q		Q	
m->n		Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q		Q	
v->n		Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q		Q	

*Uso de quechua y castellano, el castellano generalmente como préstamo y expresiones de saludo, sobre todo en el Tipo 1; mientras que en el Tipo 2 y 3, aparece sólo el uso del castellano sobre todo en la relación comunero extraño, aunque entre comuneros el uso sólo del quechua es predominante.

Actores	Dominios
p -> padre	C -> corral de llamas
m -> madre	H -> hogar
h -> hijo	Ch -> chacra
a -> anciana (abuela)	T -> tejido
ab -> anciano (abuelo)	W -> wasichakuy
e -> extraño	F -> fiesta
j -> joven	P -> pastoreo
ad -> adulto	R -> ritual
n -> niño	Fc -> faena comunal
m -> mujer (joven)	Ac -> asamblea comunal
v -> varón (joven)	Ec -> encuentros ocasionales (entre comuneros y con un extraño)
c -> comunero	E -> escuela
	Eo -> encuentros ocasionales (comunero-extraño)
	V-> viajes

Hasta aquí un análisis más o menos exhaustivo respecto de los niveles de transferencia del castellano en el discurso quechua y los distintos matices de elección y cambio de lengua en los hablantes. Estos niveles

de transferencia lingüística señalan que en ambas comunidades todavía hay un proceso lento del aprendizaje del castellano, pues como dijéramos líneas atrás, el castellano se aprende no en la socialización temprana de la comunidad y la familia, sino específicamente fuera de la comunidad y desde los 10 a 15 años. Esta forma de aprendizaje del castellano es mucho mayor en Hapu Q'irus, pues aquí el desplazamiento de los jóvenes a las ciudades, varones y mujeres, es más frecuente que el desplazamiento de los jóvenes de Hatun Q'irus. En esta comunidad, por el contrario, generalmente, sólo los varones salen de las comunidades mientras que las mujeres permanecen en sus lugares de pastoreo o chacra. La elección de lengua, en este caso, el uso predominante del quechua de los jóvenes bilingües se debe esencialmente a las actitudes y valoraciones de su lengua indígena respecto del castellano y a una estructura cultural y redes sociales de interacción en la comunidad, como señala Milroy (1987) que permiten el uso frecuente del quechua en la comunidad, sobre todo en Hapu Q'irus donde se observa un mayor bilingüismo a nivel individual.

Finalmente, un aspecto que va más allá de los componentes SPEAKING tratados en nuestro análisis es el referente al grado de dominio del castellano de los distintos grupos etéreos. En este sentido, saltan a la vista las concepciones teóricas más deterministas o radicales si se quiere respecto a las nociones de bilingüismo como el de Weinreich (1963), Boomfield (1933), Siguan y Mackey (1989) entre otros, frente a las posiciones más relativistas como de Baker (1997) y el más ilustrativo para nuestro trabajo es el planteamiento de Grosjean (1986) sobre el modo bilingüe. En este sentido, las realidades concretas nos permiten adoptar posiciones más flexibles y de mayor análisis sobre los grados de bilingüismo y cómo la esfera cultural, los procesos sociales y las decisiones individuales pueden influir en la elección de lengua y en el mayor o menor dominio de una segunda lengua, en este caso el castellano.

3. Percepciones y opiniones sobre la cultura q'irus

Valoración de la cultura q'irus

Los distintos grupos etéreos (wawacharaq, irqicharaq, kuraqkuna, yachaqkuna) valoran su cultura en todas sus manifestaciones tales como su lengua quechua, su vestimenta y sus costumbres ancestrales. Esta valoración de la cultura q'irus se traduce en las actitudes, percepciones,

opiniones sobre los procesos de aprendizaje de su cultura y su lengua nativa en la familia y en la comunidad (Moreno 1998).

En Hatun Q'irus, la valoración y las actitudes positivas hacia la cultura propia se relacionan con un proceso y herencia histórica; además con una pertenencia identitaria y de diferenciación étnica con otras comunidades que antes también se denominaban q'irus.

- a) E: *¿runa simipi rimay, allinchi manachu?: allinpuni riki, runa siminsis inka runa hina riki, chaytaqa mana pampachikunmanchu. Castillanupis yachayta munayku riki, hina ñawiyuq kanaykupaq, purinaykupaq, uyarinawankupaq hiná, hinapuni.*

E: ¿es bueno hablar quechua? A: claro que es bueno hablar quechua, pues el quechua que hablamos es todavía del Inka y no debe desaparecer. También queremos aprender castellano, para saber leer y escribir, viajar; para comprender a los que nos hablan castellano. (Hatun Q'irus, Pascual Samata 82ª C2. 20-4-03)

El ser “*inka runa*” para Pascual Samata, anciano de la comunidad, implica una permanencia de la cultura q'irus en el tiempo y en el espacio de su comunidad; por eso, no concibe que su cultura pueda desaparecer. A esta actitud y percepción Schlieben-Lange (1977) la llama el valor simbólico de la lengua que permite la cohesión y diferenciación del grupo. También en el mismo sentido Millacura (2003) la define como “capacidad interpretativa” de los hablantes acerca de su lengua y cultura en relación a los procesos sociales.

Respecto a la valoración de las lenguas quechua y castellano, los niños (wawacharaq) también expresan esa relación identitaria entre hablar quechua y seguir siendo q'iru. Aquí entra otra concepción que pareciera una oposición entre el *ser q'irus* y el *ser misti o convertirse en misti*; es decir, aprender el castellano sin dejar de *ser q'irus*.

- b) E: *¿qan escuelaman rinki aswan q'irus kanaykipaqchu, misti kanaykipaqchu?*
A: *igual kanaypaq, q'irus kanaypaq, aswan ñawillay kananta munani, misti kayta munanichu*

E: ¿tú vas a la escuela para ser misti o para seguir siendo q'irus? A: para seguir siendo q'irus, igual como ahora, más bien quiero aprender a leer y a escribir, pero no quiero ser (convertirme en) misti. (Hatun Q'irus, Hilario Apaza 10a C2. 20-4-03)

El *ser misti* es una categoría que los mismos comuneros atribuyen cuando se sabe leer y escribir, además de hablar castellano. Pero no se pierde la identidad o se deja de ser q'irus cuando se aprende castellano, sino se aprende castellano, a leer y a escribir sobre la base identitaria de

ser q'irus. Es decir, la lengua y la cultura q'irus posibilitan el aprendizaje del castellano. Aunque el grupo de los ancianos es más radical respecto a lo que es *ser misti*.

- c) El Sr. Julio Apaza Flores de 75 años del anexo de Ch'uwa Ch'uwa dice que los jóvenes y algunos niños ya se están volviendo mistis (y nos señala a algunos jóvenes y niños que ya no tienen la vestimenta q'irus) y dice: *maqtaunaqa mistimanña tukupushanku, shayna p'achakunawan purimushanku riki, chháynapis irq'ichakuna, wakinkunaqa castillanuta yachashankuña rikichu, shayna riki*. Los jóvenes ya se están convirtiendo en mistis, pues ya se visten con otra ropa (ropa citadina); los niños también están así y otros ya están aprendiendo castellano. (Hatun Q'irus C.C1. 20-4-03)
- d) Los ancianos (yachaqkuna) dicen que los jóvenes ya no se visten con la ropa q'irus como antes y ya están aprendiendo castellano: *waynakuna kunaanqa manaña q'irus runa riki, q'irus kayta munankuñachu, aswan castillanuta yachayta, palabrata masta munan riki, hina kashanku*. Ahora los jóvenes ya no son q'iru porque ya no quieren ser q'irus como nosotros. Ahora quieren aprender más castellano; así están ahora (Hapu Q'irus, Juan Jirillo 65ª C.C1 18-5-03).

La percepción de los ancianos, en ambas comunidades, es que los jóvenes y niños al volverse mistis (vestirse con ropa occidental y hablar castellano) van a dejar, con el tiempo, de ser y sentirse q'irus. Es decir, a todos los ancianos les preocupa esa transformación de jóvenes y niños y eso ya lo están notando, sobre todo en Hapu Q'irus.

Los ancianos tienen una posición muy fuerte sobre su identidad y cómo debe ser el hombre q'irus. Para ellos el vestirse con la ropa q'irus es un elemento muy importante para la pertenencia o no al grupo, además de hablar quechua (se da por entendido), pero aquellos que se visten con otra ropa, no tradicional, y ya hablan castellano son calificados como *mistis*; es decir, como personas que van en contra de la cultura q'irus y son mal vistos por el grupo de más edad. Estas percepciones desde el planteamiento de García (1999) y Hollander (1982) conforman una red de creencias y valores culturales que refuerzan la identidad del grupo; para nosotros sería también como una forma de control social y control cultural.

Pero los jóvenes (irqicharaq) tienen también una identidad q'irus muy fuerte y no se consideran *mistis* como les dicen los ancianos, aun cuando aceptan esa posición:

- e) *Hina rimanku, pachalla riki manayá mistichu, q'iru riki, carnavalispaq churakuyku lliw q'iru p'achata churakuyku riki*. así hablan los ancianos,

pero no somos mistis; es solamente la ropa. Para carnavales todos nos ponemos la ropa q'irus (Hatun Q'irus, Juan Apaza 24^a 18-4-03).

Los jóvenes señalan que para carnavales se ponen su ropa q'irus porque ellos no quieren dejar de ser q'irus. Respecto a la lengua, ellos dicen que no hablan bien castellano y no comprenden mucho cuando les hablan en la L2. Los jóvenes que saben algo de castellano (15-30 años) son personas que viajan a Cuzco, Paucartambo y sobre todo a Oongate, ciudades más "cercanas" a las comunidades q'irus. Van a trabajar mayormente como porteadores (guías de turistas) o en otros trabajos. Los niños de 10 y 12 años que saben algunas palabras o expresiones en castellano han ido algunas veces a esas ciudades o han aprendido en la misma comunidad con los turistas. Al respecto un dirigente dice lo siguiente:

- f) *Turistakuna castillanupi rimawanku, nuqaqa quichuallapi* los turistas nos hablan en castellano y yo sólo en quechua. (Hatun Q'irus C.C1. 20-4-03)

Finalmente, las nociones de *ser misti* y *ser q'irus* en los grupos etéreos, posibilita, a nuestro entender, un proceso mayor de mantenimiento de la identidad cultural q'irus.

Sobre el tema tratado arriba, un elemento importante a considerar es la presencia de la religión maranata. Las personas que pertenecen a la religión evangélica o maranata, aunque han dejado algunas costumbres propias del hombre q'irus como los ritos con la coca a la Pachamama y a los Apus, frente a la lengua quechua son muy firmes:

- g) *E: ¿qan maranata kaspas aswan castellanuta munanki qichwallatachu? A: iskayninta, iskayninta, castellanupis quichuatapis* E: ¿y tú siendo de la religión maranata quieres hablar más castellano o sólo quechua? A: los dos quechua y castellano. (Hatun Q'irus, Simón Huamán Samata 53a C3. 23-4-03)
- h) *E: ¿qichwa rimayta qunqayta munashanki?: manan qunqaytaqa munaymanchu, kaypiqa q'iru runakunaga qichwallapi rimayku, manan castillanupichu* E: ¿ya no quieres hablar quechua? A: no quiero olvidarme de hablar quechua. El hombre q'irus habla quechua, no habla castellano (Hatun Q'irus, Santos Quispe 61^a (maranata) 26-4-03).

En estas dos últimas afirmaciones se puede notar la relación identitaria entre el hablar quechua y el ser q'irus, aun en los que son de la religión maranata. La siguiente observación en una familia maranata con tres bilingües refuerza nuestra interpretación sobre la identidad q'irus y el uso sólo del quechua.

- i) *La familia Machaqa conversa en quechua sobre la cosecha de papa. En esta familia hay tres bilingües: el papa (A), el hijo (B) (27 años) y un comunero joven (C) (22 años), además de dos mujeres monolingües en L1 (M1 y M2). A: ñachu papa aqllayta tukurunkichisña, ñuqaqa paqarinraq tukuparatamusaq, kashanraq oqa, papapis B: kunan apamuykuña, oqachapis kashanraq, paqarinchá C: ñuqaykupaqa mana imapis kanchu, rancha dalirparimusqa, mana imapis q'ala A: chay rancha judirparin riki, ñuqaykutapis, aswanmi kashan M1: hiná riki, kay wataqa ni imapis kanqachu, rikichu M: ima shayna kay wataqa nishu, huq wataqa ashkha oqapis, papapis hatunmi riki, hiná.*

A: ¿ustedes ya han terminado la cosecha de papa?, nosotros todavía, tenemos todavía oqa y papa B: ahora ya hemos traído, aunque hay todavía oqa y papas C: de nosotros no hay nada porque la enfermedad de la ranca terminó con la siembra, no hay nada A: esa enfermedad ha malogrado todo M1: así es, para este año no hay nada de cosecha, ¿no? M2: porque habrá sido este año así, el año pasado hubo bastante oqa, también papas grandes. (Hapu Q'irus C.C1 22-5-03)

Esto es un proceso de resistencia continua muy fuerte todavía en Hatun Q'irus, pues la concepción ideológica maranata no ha transformado la concepción identitaria q'irus. En Hapu Q'irus, la influencia de la religión maranata en la concepción identitaria q'irus es mucho mayor en algunas familias pues dicen que “*q'irus kayqa mana allinchi, imapaq chay, ñawsa puriy riki*” ‘el ser q'irus no sirve, para qué es bueno; es como permanecer ciegos sin poder leer ni escribir’ (Hapu Q'irus Juan Machaqa 48^a C.C2 14-5-03). Esta percepción la tienen algunas personas que ya se han convertido totalmente a esa religión y reniegan de la cultura que hace poco practicaban y reproducían. Esta afirmación se relaciona exclusivamente con la religión y cosmovisión q'irus, pues ésta dicen, es un obstáculo para aprender castellano además para leer y escribir. En Hapu Q'irus, entonces, se observa un proceso mayor de transformación de las familias q'irus a la religión maranata y con ella una concepción opuesta a lo que significa *ser q'irus*.

Estos procesos de resistencia sobre todo en Hatun Q'irus son redefiniciones culturales (Bonfill 1994; Golte 2002), a lo que Pujadas (1993) llama continuidades en el proceso de discontinuidades. Sobre este punto es preciso añadir que en Hapu Q'irus el proceso de resistencia, en algunas familias, ha culminado, pues siendo maranatas tienen actitudes y concepciones distintas a los q'irus.

Valoración de la cultura misti

Las valoraciones tienen que ver con una dimensión objetual y valorativa, relacionada con los sentimientos y creencias de los comu-

ros sobre las lenguas de uso; es decir, sobre la imagen social de las lenguas (Fishman 1995). Es decir, las valoraciones se relacionan con los comportamientos lingüísticos, las creencias y actitudes hacia la lengua. En los casos que nos ocupa son estas valoraciones y actitudes que dan lugar a un mayor interés de aprendizaje del castellano, el uso o abandono de algunas prácticas lingüísticas y culturales.

Respecto al aprendizaje del castellano, producto de las valoraciones en la comunidad, también es una necesidad manifiesta entre los comuneros q'irus, pero no en desmedro de su lengua materna.

Los niños y jóvenes expresan ese deseo, pues como dicen el castellano les permite salir de la comunidad y relacionarse culturalmente.

- a) *E: ¿qankuna castillanuta rimayta munankichis? N1: sí, munayku, castillanuta masta rimayta munayku, ñuqayku qichwataqa pisillata munayku E: ¿imanaqtin? N1: castillanupi huk llaqtakunapi ima rimanaykupaq munayku masta E: ¿aswan qichwaykichista qunqayta munankichis? N1: mana, mana, mana chaytaqa. E: ¿qankunapis castillanuta yachayta munankichis? N2: arí munayku E: ¿imapaq misti kanaykichispaq?: mana misti kanaykunapaqchu, rimanaykupaqyá, yachanaykupaq riki.*
E: ¿Uds. quieren hablar castellano? N1: sí queremos hablar más castellano. Nosotros queremos hablar poco quechua. E: ¿por qué? N1: para hablar castellano en las ciudades. E: ¿y ya no quieren hablar quechua? N1: no eso no, queremos seguir hablando (quechua) E: y Uds. ¿también quieren hablar castellano? N: sí, queremos hablar castellano. E: ¿para que sean mistis?: no es para ser mistis, sino para saber y poder hablar castellano. (Hatun Q'irus, grupo focal C2. 23-4-03)

Los niños quieren aprender castellano para poder viajar y salir de su comunidad, pero al mismo tiempo piensan que en su comunidad no aprenderán castellano.

- b) César quiere ser misti porque así podrá hablar castellano y podrá viajar a Paucartambo o a Cuzco C: *castillanuta yachayta munashani misti kanaypaq hinaqa Paucartabuman, Qusqutapis riyman riki. E: ¿maypi castellanuta yachankiman?: purispa riki, kaypiqa mana, mana riki.*
 Quiero aprender castellano para ser misti y así podré viajar a Paucartambo o a Cuzco'. E: ¿y dónde aprenderías castellano?: aprendería viajando, aquí no. (Hatun Q'irus César Samata 13ª C.C1. 30-4-03)
- c) *E: Santiago, ¿munankichu misti kayta, icha q'irus kaytachu munanki? S: misti kayta munani...q'irus kaytapis munanipuniyá E: ¿imanaqtin? S: ñawiyuq kayta munani, liyiyta, iskirbiyta chayta E: ¿chaywanchu mistiman tukunkiman? S: arí, chaywan; q'irus kaytaqa mana qunqayta munanichu: E: ¿wakin llaqtakuna Hapu, Kiko, q'irus kanku qankuna hina?: mana, misti*

pachayuq kankuña, q'irus p'achawan churakunkuñachu ancha, kay p'achawan q'irus kayku.

E: Santiago ¿quieres ser misti o quieres seguir siendo q'irus? S: quiero ser misti y también quiero ser q'irus E: ¿por qué? S: quiero saber leer y escribir. E: ¿y con eso te convertirías en misti? S: sí con eso, pero no quiero olvidarme de ser q'irus E: ¿y los demás pueblos son como Uds.? S: ya no tanto, ellos ya no se ponen la ropa q'irus. Con esta ropa (cogiendo su poncho) nosotros somos q'irus. (Hatun Q'irus- Hierbakunka, Santiago Quispe 15^a C1. 16-4-03)

- d) E: Sonia ¿castellano yachayta munanki? S: mana munanichu E: ¿imarayku? S: manapuni riki, kayllapi kayta munani, mana luqsiyta munanichu E: ¿castellano yachaspa mayman rinkiman? S: qusquman riki, mana yachaspa mana puriymanchu riki.

E: Sonia quieres saber castellano? S: no quiero E: ¿por qué? S: no quiero aprender castellano porque quiero quedarme aquí, no quiero salir de mi comunidad E: ¿si aprendes castellano a dónde irías? S: iría a Cuzco, pero si no sé castellano ya no viajaría a Cuzco. (Hatun Q'irus, Sonia Lunasco 10^a CC1 12-4-03)

Las niñas de Hatun Q'irus son un poco escépticas respecto al aprendizaje del castellano, además muestran un cierto temor a aprender la lengua de prestigio, pues eso implica salir de su comunidad como se observa en el ejemplo (d). También la valoración hacia la lengua indígena de los distintos grupos étnicos tanto mujeres como varones tiene una relación directa con los usos del quechua en los distintos dominios de la comunidad, pero no sólo en la comunidad sino también fuera de ella.

- e) E: ¿qanpaqa iman aswan allin yachanapaq castellano icha qichwatachu? A: castellanupuniyá importancia. E: ¿imanaqtin? A: manayá, ankeyllapiyá qichwaga, maypachá purinki, qusquman hina oficinaman mana riki runasimi yachaq runa atindinku; hinaspa mana atiykuchu. Chayrayku castellanu importante. Maypachá ishkanninta rimakunchis consciente, ishkayninta yachan oficinapi autoridakunaspis. Chayá conscientiq rimakunchis. Manataq yachankichu quichuata, entonces castellanuta rimapawanki ni castellanuta yachashaqchu entoce mana atikunichu, entonces, castellano quichuantin importantipuniyá, ishkaynin.

E: ¿para Ud. cuál es más importante para aprender quechua o castellano?: el castellano es más importante. E: ¿por qué?: porque el quechua se usa más aquí y cuando vas a Cuzco, a la oficina, necesitas saber castellano porque los que trabajan allí no te entienden y nosotros no podemos hablar (castellano). Por eso el castellano es importante, si sabríamos hablar las dos lenguas estaríamos conscientes de hacerlo. Las autoridades que trabajan en oficinas también saben las dos lenguas.

Pero algunas autoridades sí entienden quechua. Por eso (sabiendo ambas lenguas) hablamos conscientemente. Al no saber quechua, me hablas en castellano y si no sé tampoco castellano, entonces no voy a poder comunicarme. Por eso el castellano y quechua son importantes, los dos. (Hatun Q'irus, Agustín Machaqa Flores 40ª C4. 24-4-03)

- f) E: ¿allinchu chay waynakuna castellano yachasqanku? H: *allinmi, castellano aswan allin riki, mana chayqa purispa mana yachaspa mana imapis ruwankumanchu; hina riki. Kayllapi mana atinkumanchu riki, kay irq'ichakuna hina. Mana paykunaqa castellanuta yachankuchu, wakillan pisi pisillata yachanku, mana wakinqa mana imapis rimankuchu, escuelapipis yachankuchu, hinalla kashan riki.*

E: ¿está bien que los jóvenes aprendan castellano? H: está bien que aprendan castellano porque el castellano es mejor. Si no saben castellano no van a poder hacer nada. Aquí no se puede aprender castellano. Los niños no saben castellano, sólo algunos saben un poco. Tampoco aprenden castellano en la escuela; está así nomás. (Hapu Q'irus, Raqchi, Hilario Apaza Jirillo 76a C12-15-5-03)

- g) E: ¿Ronald, chay castellano yachaspa qunqapunki runa simita? R: *mana qunqasaqchu, mana qunqayta munanichu* E: ¿castellano yachaspa mistiman tukupunki manachu? R: *arí mistiman, chayta munani; taytaypis munanmi, qusquman rinaypaq, estudianaypaq.*

E: ¿Ronald, al saber castellano te vas a olvidar del quechua? R: no me voy a olvidar; no quiero olvidarme. E: ¿al saber castellano te conviertes en misti? R: sí, al saber castellano seré misti, eso es lo que quiero. Mi padre también quiere eso para que estudie en Cuzco. (Hapu Q'irus grupo focal, C12-18-5-03)

En ambas comunidades, los niños, adultos y jóvenes desean aprender castellano, a excepción de algunas niñas en Hatun Q'irus que muestran cierto temor a aprender castellano. Pero también creen que en la escuela no se puede aprender castellano pues la enseñanza es predominantemente en quechua. Los comuneros son enfáticos en señalar que el castellano lo aprenden viajando a las ciudades, pero no en su comunidad. Es decir, el aprendizaje del castellano no se da en los primeros años en la familia o en la escuela, sino cuando ya se es joven.

- h) E: ¿chay esculapi liyiy yachaspa manachu mistiman tukupunkichisman? R: *mana mistimanqa, wakinkuna yachashankuña riki, castillanupis yachankuña hina luqsispa. Castillanu yachaspapis q'iruspuni kanku. Q'irulla ripunkuman hinaspa misti kankuman riki. Huk llaqtakunapiqa hina riki. Kaypiqa q'irus hina kawsakuyku, mana mistiqa tupanmanchu riki. Hina huk pachayuy kashankuña, mistiman kashankuña riki.*

E: ¿al aprender a leer en la escuela se convertirán en mistis?: no se puede ser mistis; aunque algunos ya están aprendiendo castellano en los viajes. Pero aun aprendiendo castellano siguen siendo q'irus. Si se van fuera de la comunidad, sí se pueden convertir en mistis. Así sucede en otros pueblos. Aquí vivimos como los q'irus y no podemos llegar a ser mistis. Algunos ya se visten con otra ropa y así ya se están convirtiendo en mistis. (Hatun Q'irus-Hierbakunka C1. Rosa Qapa 74a, 16-4-03)

Del ejemplo (h) resaltan dos aspectos importantes: primero, el aprendizaje del castellano no lleva a convertirse en misti en la comunidad y segundo se puede ser misti, pero fuera de la comunidad; es decir, en las ciudades. Estos dos aspectos permiten afirmar que en la comunidad hay un control social y cultural que hace imposible que los comuneros se conviertan en mistis aunque aprendan a leer y a escribir. Este proceso de aprendizaje del castellano, dada la edad de adquisición, es un proceso de bilingüismo tardío (von Gleich 1989), característica peculiar de estas comunidades. Además, las afirmaciones de los ejemplos nos llevan a señalar que hay conflicto lingüístico en un estado latente como una suerte de descontento y oposición de intereses respecto del aprendizaje del castellano (Ninyoles 1972). Entonces, este conflicto lingüístico en la comunidad no es un proceso de bilingüismo diglósico, sino, más bien, un proceso de posicionamientos, percepciones de los individuos sobre el castellano frente al quechua, su lengua materna. A este proceso, Haboud (1998), para el caso ecuatoriano, muy bien llama diglosia etnocultural. Para el caso nuestro sería, más bien, un proceso de conflicto etnocultural entre el quechua y castellano y entre grupos con características socioculturales y sociolingüísticas distintos. Este conflicto etnocultural se percibe en las interpretaciones que hacen los comuneros de algunas comunidades también q'irus que ahora han sufrido procesos socioculturales muy fuertes. Es decir, son conscientes que el castellano y los procesos de la modernidad pueden producir cambios que afecten a su cultura y ellos no desean eso.

Continuidad y cambio cultural

Sobre la permanencia y continuidad de la cultura q'irus las opiniones y percepciones de los distintos actores son muy ilustrativas respecto a algunos factores que están incidiendo en estos procesos:

- a) *E: ¿chay evangélico kaspapa manañachu q'irus kayta munankichis? S: manan, manapunin, q'irus runa kaytaqa qunqaykumanchu. Kawsayninchispi kashanchis riki. Kay llaqtaqa "inka llaqta" riki, manan wakin llaqtakuna*

hinachu, misti hinachu. Kay q'irus llaqtaqa inka llaqtaqa E: ¿pikunataq misti ninkichis? S: mistikunayá castillanullata yachanku, manan kay p'achayuqñachu, paykunaqa mistiña riki.

E: ¿siendo de otra religión ya no quieren ser q'irus?: no se puede, no podemos dejar de ser q'irus porque seguimos con la misma costumbre q'irus. Este pueblo sigue siendo pueblo del inca, no es como otros pueblos que viven como mistis. E: ¿a quiénes ustedes llaman mistis? S: a los que saben sólo castellano y ya no usan esta ropa q'irus (se refiere a otras comunidades q'irus que ahora han sufrido algunos cambios) (Hatun Q'irus, Santos Quispe 61^a (maranata) 26-4-03)

- b) El Sr. Julio Apaza dice: *kaypiqa kay p'achakunawan hinalla ñawpaqmanta inka llaqta kayku; chayrayku kawsakuyku, kukachawan qhawakuspa hampikuspa hinalla kawsayniyku. Maqtakunaqa manaña kuka hallpayta munankuñachu, kukapi qhawaytapis, shayna kashan kunanqa, purfisor shaynalla, imanasuntaq.*

Aquí seguimos vistiéndonos con nuestra ropa, seguimos siendo pueblo inca como antes. Por eso seguimos viviendo mirando en la coca, curándonos con la coca; así vivimos. Los jóvenes ya no quieren masticar coca, tampoco se curan mediante la coca, ¿qué podemos hacer profesor? (Hatun Q'irus C.C1. 20-4-03)

- c) *Chay maranatakuna, manaña kukatapis criyinkuchu. Manaña pachamamapis, apupaqpis mañakunkuñachu, diosninkuta mañakunku, chaywan kanku, chaywan kawsakunku. Chay maranata pichqa wata hinachá kashanku. wakinkunaqa mana, kutinpunku, wakinkunaqa kutinpunku hina kashanku.*

Los maranatas ya no creen en la coca. Ya no piden a la pachamama ni a los apus, sólo creen en su dios, así viven. Los maranatas están en la comunidad casi cinco años. Algunos se convierten y otros regresan a ser nuevamente q'irus, así están. (Hapu Q'irus-Raqchi, Hilario Apaza Jirillo 76a C12-18-5-03)

- d) *Manan allinchu kashan. Wakinqa pinsakushayku anchaywan, hermanukuna mana imatapis munankuchu: imataq chay rikadu aqllakuy, imataq chay kuka qhaway, imataq imapis ruwakuy nispa nipunku. Anchayta qhawanakuspa hasta mikhuytapis judikushayku, total mikhuna mana kapunchu. Ñawpaq timpuqa mana chaynatachu, ch'ullalla runa ruwaq kayku, kukatapis huñupakuspa chaqrapakuspa hayna ruwakuyku. Huja simi untarukuspa, akullikuspa, machaspapis chaqratapis ruwakuyku. Anchaynatayá ruwakuyku. Kunanqa mana. Pisillaña kapuyku chayqa, chaylla ruwakuyku. Mana ancha hermanuwan catolicuwan mana tupachipuykuchu ya está, tutalta ripushayku chaqratapis.*

No está bien. Por ese motivo, algunos estamos preocupados porque los maranatas no quieren nada de nuestra cultura. Nos dicen: qué son esos ritos con el rikadu, para qué la coca, así nos dicen. En este odio hasta la cosecha no es buena y no hay comida. Antes no era así, trabajabamos

juntos (ayni); trabajamos la chacra masticando coca, tomando y así nos reuníamos. Ahora nosotros ya somos pocos y trabajamos solos. No nos podemos juntar con los maranatas y por eso ahora nos estamos yendo (a las ciudades) dejando nuestras chacras. (Raqchi, Hapu Q'irus, Santos Apaza 72a C12-18-5-03)

- e) *E: ¿hermano kaspá, q'irus kawsaykichismanta imakunata manan munankichischu? J. maypipis diosninchis, manan chay pagukunata munanchu manan chaytaqa E: ¿qura hampitapis manan munankichischu? J. manan, qura hampiwán curakuyku, curación, hampikuykupuni pero despachukunawan mana. E: siendo maranata ¿qué cosa no quieres de tu cultura q'irus?: debemos creer en dios, él no quiere los ritos como los “pagos” (a la pachamama y a los apus). E: ¿tampoco se curan con hierbas?: eso sí, sí nos curamos con hierbas, pero no usamos los pagos.* (Hatun Q'irus, Juan Apaza Machaqa C5 18-4-03)

En ambas comunidades, los comuneros señalan a la religión maranata como factor principal en algunos procesos de cambio que no existían antes, sobre todo en la concepción ideológica cultural. Estos procesos de cambio lo hemos observado con mayor intensidad en Hapu Q'irus tal y como lo manifiestan los mismos comuneros.

Respecto a estos procesos, en Hatun Q'irus, la percepción general de los comuneros es que la cultura q'irus no ha cambiado mucho y dicen sigue igual que antes, aunque como señala el Sr. Julio Apaza en (b) algunos jóvenes ya están mostrando ciertos cambios respecto a su cultura como la negación a usar la coca para las curaciones y el simple masticado o hallpay. Pero al mismo tiempo, estos cambios implican un proceso de resistencias y continuidades (Pujadas 1993), pues hay procesos de conservación de algunos elementos de la propia cultura como la ropa, la cosmovisión q'irus y el uso de hierbas para las curaciones, aun perteneciendo a la religión maranata como se perciben en los ejemplos (a) y (e).

En el ejemplo (a) se puede ver claramente cómo en Hatun Q'irus la religión maranata no ha logrado influir en la ideología cultural q'irus, pues la actitud y valoración hacia la esencia cultural del ser q'irus permite un control cultural frente a la intromisión de una religión e ideología distinta a la concepción propia. Aquí se produce un proceso de resistencias y continuidades como bien señala Bonfil (1994 y Maliandi 1984) para el caso de la cultura mesoamericana de México. Este proceso de resistencias en ambas comunidades se actualiza en los procesos de incorporación de familias a la religión maranata y procesos de retorno o reincorporación de esas familias a la cultura originaria. Estos procesos están teñidos de distintos matices, pues se da el caso de que la familia

entera puede incorporarse a la religión maranata o algunos integrantes de la familia y luego poco a poco se completa la incorporación de la familia. En otros casos, sólo algunos miembros de la familia llegan a ser maranatas mientras que el resto de la familia sigue siendo q'irus. Lo mismo sucede cuando se reincorporan a su cultura original q'irus.

Actualmente, en la comunidad de Hapu Q'irus hay más familias marantas que familias q'irus como dice el Sr. Hilario Apaza: "*kushkaña kashayku*" 'estamos mitad y mitad'. Esta afirmación connota un proceso cada vez más acelerado de familias que se convierten en maranatas y menos familias que vuelven a ser q'irus. Es decir, aquí el proceso de conversión y reconversión a una y otra religión tiende a permanecer estable en el lado de conversión a la religión maranata. En este sentido, los comuneros de Hapu Q'irus perciben varios cambios en su comunidad: como en el ejemplo (c) la opinión de un anciano indica que hay varios elementos culturales, aunque no han desaparecido, están sufriendo serias transformaciones que a la postre van a dar lugar a su desaparición como los ritos a la Pachamama y a los Apus en varias familias y la desaparición del uso de la coca como se puede ver en la percepción del ejemplo (d). Del ejemplo (d) podemos deducir que existe un conflicto ideológico y cultural entre grupos de familias al interior de la misma comunidad. Este conflicto ha dado lugar también, al igual que en Hatun Q'irus, a procesos de resistencias y continuidades, pero que en Hapu Q'irus ha debilitado y está debilitando cada vez más la estructura social y cultural organizativa de la comunidad. Hay otros dos aspectos importantes que se extraen de la afirmación (d), y es la pérdida paulatina de algunos valores culturales ancestrales como el trabajo recíproco entre familias (ayni); además esto está produciendo un mayor desplazamiento hacia las ciudades.

En Hatun Q'irus se percibe otro proceso, pues aquí la estructura social organizativa ancestral de la comunidad se mantiene fuerte e impenetrable. En esta comunidad al contrario de Hapu Q'irus, hay pocas familias maranatas en cada anexo (dos o tres de 25 familias por anexo), como dice el joven Benito Apaza: "*kunanqa maranatakuna chinkapushañña, manaña munaykuchu, ishkay kinsalla kashanku llapan anixupi, hinalla*" 'ahora la religión maranata ya no existe, ya no queremos esa religión. Hay sólo dos a tres familias en cada anexo' (Hapu Q'irus C.C1 6-4-03). El mismo Benito, joven bilingüe, fue hace un año de la religión maranata, pero se reincorporó a su cultura q'irus porque "*mana allin kasqaypi riki*" 'regresé porque no me sentía bien'.

Esa es la explicación general que dan las personas reconvertidas a la cultura q'irus y esto muestra claramente un proceso continuo de resis-

tencias y también de persistencia o continuidad de la cultura q'irus como diría Pujadas (1993) "continuidad en la discontinuidad".

Otros dos factores de continuidad y cambio cultural son la adscripción y pertenencia a una identidad individual y grupal con raíces en la herencia ancestral inca, además del constante desplazamiento por distintos pisos ecológicos durante el año.

Al respecto, los adultos y ancianos tienen una concepción muy definida respecto a su identidad en relación al proceso cultural de su comunidad. Sobre la identidad q'irus y el proceso actual de la cultura q'irus ellos dicen lo siguiente:

- f) *Ñuqayku q'irus runa kayku kay p'achayuq, kay hinalla, kay kawsaywan hinalla kashayku riki, hinalla kasaqku riki inka runa kaqtiyku* 'nosotros somos de la cultura Q'irus, con ropa q'irus; seguimos con nuestras costumbres y así seguiremos porque somos descendientes del Inka'. (Hatun Q'irus-Ch'uwa Ch'uwa, Santos Apaza 66^a C.C1. 22-4-03)
- g) *E: ¿qankunapis astakunkichis? V: riki, astakuyku wakinkuna hinayá shayna astakuspalla kayku E: ¿watapiqa hayk'a kutitay astakunkichis? V: watapi, watapiqa kimsa kuti hinalla, shayna paquchawan, llamachawan puriyku wichayman riki, hina riki hastalasmanta, hinalla kashayku.*
E: ¿Uds. también se trasladan? V: sí, nos trasladamos, algunos nos trasladamos constantemente. E: en un año, ¿cuántas veces se trasladan? V: durante el año nos trasladamos como tres veces. Nos trasladamos con nuestras llamas, alpacas y así estamos desde nuestros ancestros. (Hatun Q'irus Vicente Apaza 80^a C.C1. 26-4-03)
- h) *E: ¿qan qhawashanki imaynapitay kay q'irus llaqta kanman kay ishka chunka wata ima? P: ¿kay llaqtansis?, hinachá kanqa, hinalla hina kashan hastalasmanta riki, machulansismanta. Hinapuniyá kanqa. Hinalla kashan kunanpis, hiná kanqa. Ñuqa munayman aswan iskuyla kananpaq allin iskuyla. Chayta munayku ñawiyuq kanaykupaq riki, chayta munayku, chayta mañakushayku.*
E: Ud. puede decirnos ¿cómo será su comunidad de aquí a unos veinte años o más?: seguirá así; así está desde nuestros abuelos. Ahora también sigue igual y así seguirá. Yo quisiera más bien una buena escuela para aprender a leer y a escribir y eso estamos pidiendo. (Hatun Q'irus, Prudencio Apaza C2. 20-4-03)

De las afirmaciones de (a) y (f) aparecen dos elementos respecto a la identidad q'irus: la relación identitaria entre la ropa tradicional de los q'irus y la pertenencia a un pasado ancestral. Estos dos elementos construyen una actitud hacia la cultura y lengua quechua con valores culturales propios que cuidan y protegen la cultura q'irus, a pesar de algunos

procesos, como la religión maranata, la migración y el aprendizaje del castellano. Además perciben un proceso de continuidad cultural, pues cuando dicen “*hinalla kasaqku riki*” ‘así seguiremos’, implica una resistencia a los cambios culturales profundos que puedan venir como sucede en otras comunidades. Es decir, existe una concepción de protección cultural que se actualiza en un control cultural y lingüístico y una necesidad de permanencia y continuidad necesaria para su existencia. En el ejemplo (g) hay referencia sobre el control de pisos ecológicos y de territorio, pues estas comunidades durante el año están en constante desplazamiento desde la altura de 3, 000 msnm hasta los 5, 000 msnm a más como lo refieren también Núñez del Prado (1958, 1980) y Silverman (1994), entre otros. Este proceso de constante desplazamiento les ha permitido también un control de su territorio y, por lo tanto, un menor contacto con las ciudades.

En el ejemplo (h) se hace referencia también a una continuidad cultural sin mayores cambios, al mismo tiempo que desean una escuela que les permita aprender a leer y a escribir. Sobre la escuela la visión de los q’irus es muy distinta a otras comunidades y eso lo analizaremos con mayor detalle más adelante.

Conservación y cambio lingüístico

Respecto al uso y permanencia del quechua y la incorporación del castellano en ambas comunidades obtuvimos nuestra información de la observación y convivencia con familias y por medio de la entrevista, sus opiniones y percepciones respecto a su lengua y cultura indígena.

En nuestro trabajo exploratorio en el mes de diciembre del año 2002, ésta fue nuestra apreciación respecto del uso de lenguas en ambas comunidades y por los distintos grupos etéreos:

- a) En la comunidad de Hatun Q’irus la lengua quechua es de uso cotidiano y predominante en los distintos ámbitos tanto en niños, jóvenes y ancianos. Es decir, la comunidad es monolingüe con ciertos grados de bilingüismo en algunos jóvenes. El uso de castellano se limita sólo a algunos préstamos con interferencia del quechua. En la comunidad de Hapu Q’irus observamos mayor bilingüismo a nivel individual, principalmente en los jóvenes, pero en la interacción familiar y comunal el uso del quechua es predominante en todos los grupos etéreos. (Trabajo exploratorio, comunidades Hatun Q’irus y Hapu Q’irus C.C 20-12-02)

Esta primera apreciación general nos permitió, en la segunda salida al campo, profundizar más respecto al porqué de este proceso todavía

de monolingüismo con ciertas diferencias en las dos comunidades y cómo percibían este proceso los distintos actores. Las respuestas a estas inquietudes y dudas permiten un análisis más profundo respecto a varios elementos tales como lengua e identidad, actitudes y valoración cultural y lingüística, además de los procesos sociales en la comunidad y de una red de creencias como la base de ciertas actitudes hacia la lengua materna como bien fundamentan López Morales (1989); García (1999); Hollander (1982) y otros).

La percepción y explicación de los ancianos (*yachaqkuna*) de la comunidad permiten una mayor reflexión sobre el tema:

- b) *E: don Prudencio, qanpaq ¿castellano aswan allin icha quechuachu allin kanman? P: ¿castillanu? allin, mana, runa simi aswan allin, runa simillachu riki. Maypipis ishkaninta atikunman riki; ishkaq rimayqa hina kanman rikichu, ¿icha manachu?. Riki, allinpuni kanman ishkaq rimayqa hina... (no claro) rimay. Hina rimansiskunaqa, hina kashan riki; q'irus kaqtin, inka llaqta raykuchá riki, ñawpaqmanta. Kikin machukunamanta chayqa, kikin kashan.*

E: don Prudencio para Ud. es mejor el quechua o castellano? P: ¿castillano?, el castellano es bueno, pero mejor es el quechua, pero no sólo el quechua es bueno. En cualquier parte, las dos lenguas son necesarias. Sería bueno hablar las dos lenguas. Nuestra lengua quechua sigue igual. Será porque somos q'irus; debe ser porque somos pueblo inca. Está como en la época de nuestros antepasados. Está igual. (Hatun Q'irus-Paquipampa, Prudencio Apaza Samata 90a C8. 5-5-03)

- c) *V: Chay kay runasimi riki, inka rimay, inka rimayninsis riki, inka rimay. Machulansismanta kashan. Kaqllá kashan; manapis castillanu kanchu. Iskuylapis hiná kashan E: ¿allin chu chay inka rimay?: riki, ima mana, allinpuni. Munaychá riki. Aswanmi liyiy kanman, chayllá riki, ñawiyuq kananaykupaq, chayllá.*

V: Esta es nuestra lengua, lengua del inca. Así está desde nuestros abuelos. Está igual; además no sabemos castellano. La escuela también sigue igual. ¿Es bueno hablar la lengua del inca? V: Claro, como no va a ser bueno, es muy bueno. Es hermoso. Más bien nos falta saber leer y escribir, eso nada más. (Hatun Q'irus- Paquipampa, Vicente Apaza 87^a CC2)

- d) *E: ¿Imaynatataq llaqtaykita rikushanki, ñawpaqmanta kaqllachu kashan icha hukniray kashan? J: mana, hinapuni kashan. Mana imapis ruwanchu, kaqllayá kashan, inka runa nisqa riki; hinallapuni kashan. E: ¿allin chu chay?: manayá, mana allin chu kashaykuch. Aswan liyiy, yachay kanman hina ñawiyuq riki, chaywan riki. Kunanqa mana kanchu imapis, hina kashayku quichuallapi rimaspa hinalla.*

E: ¿cómo ves a tu comunidad, está igual o ha cambiado? J: no ha cambiado, está igual como dicen de los incas. E: ¿y está bien eso?: no, no

estamos bien así. Deberíamos saber leer y escribir, pero ahora seguimos hablando quechua. (Hatun Q'irus-Tiranapata C1. Julio Velásquez 48a, 16-4-03)

Como se puede ver en la afirmación (b) de don Prudencio, la permanencia y continuidad del quechua en la comunidad se relaciona con un origen histórico; es decir, con la herencia inca, pues según dice en la comunidad se habla el quechua del Inca. Por eso, quizás, estas denominaciones de *inka llaqta* 'pueblo inca'; *inka runa* 'gente como el Inca'; *q'irus runa* 'gente que vive como el Inca' dan lugar también a una relación identitaria con un pasado que no es remoto, sino más bien actual, pues para ellos las características del incario perviven hasta ahora en la comunidad de Hatun Q'irus. Aquí entra otra relación que es el *ser q'irus* y hablar el quechua del Inca, de los antepasados (*machulakuna*) porque el *ser q'irus* implica, necesariamente, hablar quechua, aunque se pueda aprender también castellano como afirma Don Prudencio en (b): "*maypipis ishkayninta atikunman*" 'donde sea las dos lenguas pueden coexistir'. Esta afirmación también es una percepción y característica importante de los q'irus. El castellano es un complemento de la cultura q'irus, es un instrumento más de relación intercultural y también de conocimiento, pero no se concibe que el castellano sea una forma de acabar con la cultura q'irus, ni mucho menos con la lengua quechua. Es en este sentido que hay esa complementariedad entre *ser q'irus* y *ser misti* en la comunidad, pues el *ser misti* no implica dejar la cultura q'irus, sino por el contrario el *ser misti* se sustenta sobre la base de *ser q'irus*; es decir, hablando la lengua quechua y practicando la cultura q'irus. Ambas concepciones no se oponen sino se complementan. En el ejemplo (c) se puede entender mejor esta relación de complementariedad, pues Don Prudencio afirma que para que su cultura esté mejor, en el sentido de complementariedad, falta aprender a leer y esto implica aprender castellano y relacionarse con la cultura occidental, pero no se entiende que el aprender a leer sea una forma de abandonar la cultura q'irus. En el ejemplo (d) la afirmación de un comunero más joven va también en esa perspectiva, aunque es más contundente en su apreciación, pues manifiesta que siguen hablando quechua igual que antes y eso no es bueno, en el sentido de que falta aprender a leer y a escribir; pero esto tampoco implica el abandono de su cultura y lengua quechua.

En Hapu Q'irus hay un proceso mayor de aprendizaje del castellano, principalmente de los jóvenes varones y mujeres (*irqicharaq*) debido al desplazamiento constante a las ciudades y porque las percepcio-

nes hacia la lengua y cultura q'irus también son distintas como vemos en las siguientes afirmaciones:

- e) *E: ¿don Benito runasimi kaqllachu kashan ñawpaqmanta icha manachu? B: ¿runa simi?, kunanqa runa simipis wakinilla machukunalla rimashanku riki, waynakunaqa, sipaskunapis castellanuta yachashankuña; "castellano mijur" nispa qusquman purinku. Nuqallayku runa simita rimashayku, nuqallayku, hinapuni.*

E: Don Benito, el quechua está igual que antes o no? B: ahora sólo algunos hablan quechua. Los jóvenes varones y mujeres ya están aprendiendo castellano; ellos dicen "el castellano es mejor" y se van a Cuzco. Sólo nosotros (ancianos) hablamos quechua (se refiere al bilingüismo de algunos jóvenes y al monolingüismo de los ancianos). (Hapu Q'irus, Benito Apaza Cirillo, Liq'ipata 86^a C11. 13-5-03)

- f) *J: Runa simi hinalla kashan riki, aswanmi castellano yachashaykuña. Irqikunapis chayraq yachashanku riki, chayraq. Manapis escuela allinchu chayllá, pisi pisillata yachashanku, ñuqapis pisillata yachani. Hapupiqá mana castellanuqa pipis rimanchu, quichualla riki, quichuallapuni E: ¿Castellanutari maypitaq yachanki? J: luqsispá riki, purispa Ocongate, Maldonado, hiná riki.*

El quechua sigue igual, pero ya estamos aprendiendo castellano. Los niños también recién están aprendiendo castellano. Lo que sucede es que la escuela no está bien (no enseñan castellano). Los niños saben un poco. Yo también sé un poco. Aquí en Hapu nadie habla castellano, sólo se habla quechua E: ¿dónde aprendiste castellano? J: saliendo de la comunidad, viajando a Ocongate, a Puerto Maldonado, así aprendí. (Hapu Q'irus-José Machaqa 28^a C11 14-5-03)

La lectura de Don Benito en (e) respecto al aprendizaje del castellano por parte de los jóvenes demuestra cierto temor, ya que los procesos de cambios culturales experimentados en los últimos años en la comunidad de Hapu Q'irus dan lugar a que los ancianos presientan un cambio de identidad en los jóvenes, sobre todo de la lengua quechua frente al castellano. Pero, como señala José en (f) en la comunidad todos interactúan en quechua aun los jóvenes bilingües. Al respecto, nuestra percepción en el mismo trabajo de campo, además de la conversación con varios jóvenes varones y mujeres fue la siguiente:

- g) Los jóvenes de la comunidad de Hapu Q'irus dicen que saben un poco de castellano y lo han aprendido viajando a varios lugares como Ocongate, Puerto Maldonado, Paucartambo y Cuzco; es decir, no han aprendido castellano en la comunidad, menos en la escuela. Esta afirmación es similar a la recogida en Hatun Q'irus. En varias familias visitadas y en distintos ámbitos, la comunicación de los jóvenes

con el resto de los pobladores es sólo en quechua, aunque hay presencia de algunas palabras y expresiones del castellano; no hemos observado ninguna interacción sólo en castellano. (Hapu Q'irus C.C2 23-5-03)

Sobre este punto es importante señalar que el proceso de aprendizaje del castellano en Hapu Q'irus es mucho más “intenso” que el proceso en Hatun Q'irus, pero al mismo tiempo se puede decir que el grado de bilingüismo de algunos jóvenes no permite una conversación fluida sólo en la lengua castellana. Hay varios aspectos que señalan los jóvenes para que no hablen castellano en la comunidad: (1) falta de competencia comunicativa; (2) en la comunidad se habla sólo quechua y fuera de la comunidad sí hay una necesidad de hablar castellano; (3) el respeto a los mayores que son monolingües quechuas y; (4) el *ser q'irus*. Esta última respuesta sólo la dieron dos jóvenes mujeres y el grupo de los ancianos y esto es quizás una de las diferencias más grandes con la comunidad Hatun Q'irus, donde las respuestas en todos los grupos etáreos fueron el *ser q'irus*; mientras que en la comunidad de Hapu Q'irus sólo los ancianos dicen que hablar quechua tiene que ver con el *ser q'irus*. Esta última percepción se relaciona con los procesos de etnicidad y de posición identitaria, pero estas formas actitudinales tienen su base subyacente en los procesos de transmisión intergeneracional de simbolismos culturales propios en la familia y en la comunidad (Berger y Luckman 1979, Cortez 1989; Ucelli 1996; García 2000 y otros). Es decir, en esta comunidad hay varios factores que están influyendo en una ideología identitaria distinta de la que existía antes, y uno de ellos es, quizás, el más influyente, la presencia de la religión maranata. Respecto a la concepción de *ser q'irus* Fasold (1996) señala a la lengua como un elemento que permite las funciones *separadora* y *unificadora* del grupo y señala que la pérdida de la lengua no implica la pérdida de la identidad. Para los q'irus el *ser q'irus* implica necesariamente hablar el quechua y practicar la cultura propia.

Visión respecto de la escuela

En Hatun Q'irus hay una percepción generalizada sobre la escuela en su comunidad:

- a) *Manan riki iskuylaqa allinchu kashan. Mana, kawsayniykupis allin kashan kananmantaqa, manayá liyiy yachay kanchu hinaspa mana ñawiyuq mana allinchu riki. Chayta munayku ñawiyuq kayta, iskuyla allin kaqta hina, manayá allinchu.* La escuela no está bien. Nuestra cultura está bien, pero no sabemos leer

ni escribir. Sin saber leer ni escribir no estamos bien. Por eso queremos aprender a leer y a escribir. Queremos una buena escuela; esta escuela no está bien. (Hatun Q'irus, Pascual Samata 82ª C2. 20-4-03)

La afirmación de Pascual Samata, uno de los más ancianos de la comunidad, trasluce incorfomidad con la escuela actual en q'irus porque ésta no cumple con el papel de enseñar a leer y a escribir. Pero, al mismo tiempo, afirma que la vida en la comunidad está bien en este momento lo que falta es el aprendizaje de la lecto-escritura y esto implica también el aprendizaje del castellano como lo hemos visto en los anteriores ejemplos.

Hay un aspecto importante de los q'irus respecto de la escuela como factor de cambio o mantenimiento cultural:

- a) *E: ¿qanpaq escuela ima kanman kawsaynikichispaq, paqarichiq icha kawsaynikichis wañuchiq? M: mana chayta, escuela kawsayninsista wañuchinmanchu. Chayta munankumanchu, aswan paqarichishan riki.*

No puede ser que la escuela mate nuestra cultura. Eso la comunidad no lo permitiría, pero más bien la escuela está fortaleciendo la cultura q'irus. (Hatun Q'irus Martín Quispe 65a C5. 26-4-03)

La escuela no es vista como un factor de cambio cultural sino de mantenimiento y reforzamiento cultural; además la gente de Hatun Q'irus no concibe que una escuela en su comunidad pueda acabar con su cultura, y por eso dicen "*chayta munaykumanchu*" 'eso no podemos permitirlo'. En este sentido, la escuela es entendida como un complemento cultural de la comunidad y que debe reunir ciertas características como: viabilizador de la cultura de la comunidad y espacio de aprendizaje del castellano, además de la lectoescritura y el quechua como medio de enseñanza y aprendizaje.

En este mismo sentido, la afirmación de un adulto refuerza nuestro análisis precedente:

- b) *E: ¿ima simipi iscuylapi yachachinkuman?: iskayninpiyá, aswanmi castillanuta munayku. Kunanqa qichwallapipuni yachashanku, hinaspá kaypiqa manan castillanuta yachaykuchu. Qichwallapi rimayku, luqsispapis manan rimayta atiykuchu, imakunachá rimawankupis yachanichu. Qusqupi castillanullapi rimaq kasqaku, rikuni.*

E: ¿en qué lengua se enseñaría en la escuela?: en los dos, pero queremos aprender castellano. Ahora están aprendiendo sólo en quechua, pues aquí no sabemos castellano. Hablamos sólo quechua. Cuando viajamos no podemos hablar castellano; qué cosa me dirán, yo no comprendo lo que me dicen. (Hatun Q'irus Juan Flores 42a C.C1. 26-4-03)

La percepción de que la escuela enfatiza más la enseñanza en la lengua materna es la misma que nosotros hemos comprobado en la etnografía de aula en las dos escuelas de Hatun Q'irus. La percepción del quechua como instrumento de enseñanza y aprendizaje en la escuela también es otra posición generalizada en Hatun Q'irus al igual que en la comunidad de Hapu Q'irus.

- c) *E: ¿Mercedes, escuelaykichis imayna kanman?: escuylaqa, iskuyla kanman liyiy, liyinaapaq riki castillanupiwán, castillanu rímanapaq. Mana yachaykuchu aswan qharikunalla yachan hina purispa, hina.*
Mercedes, cómo sería la escuela de la comunidad? M: la escuela debería enseñarnos a leer y a hablar castellano. No sabemos castellano, sólo los varones aprenden castellano cuando viajan. (Hapu Q'irus, Raqchi, Mercedes Apaza 17a C12. 23-5-03)
- d) *Iskuyla allin kashan. Kunanqa castellanuta yachashanku pisillatapis pero yachashanku E: ¿ima simipi yachachishanku?: ishkanninpiyá E: ¿chaychu allin?: arí, allinmi, aswan kanman castellano riki iscribiy, hina yachanaykupaq.* La escuela está bien. Ahora los niños ya están aprendiendo castellano, aunque poco, pero ya saben E: ¿en qué lengua enseñan en la escuela?: en las dos lenguas E: ¿y está bien eso?: está bien, pero se debería incidir en el castellano para aprender a escribir y así podamos aprender. (Hapu Q'irus Santos Apaza 65ª 24-5-03)

En los dos ejemplos (c) y (d), las afirmaciones de una joven (irqicharaq) y de un adulto (kuraqkuna) enfatizan la necesidad de aprender castellano y la lecto-escritura en la escuela, además de que el quechua sirva como medio de enseñanza y aprendizaje, como en el caso de Hatun Q'irus.

- e) *Observación de una clase de matemáticas en Hatun Q'irus P: ahora vamos a trabajar las cuatro operaciones importantes, kunan llank'asunchis suma resta nisqamanta. Pregunta a los alumnos: ¿yachashankichischu, manachu, pikuna yachanku? (nadie respondió. Los niños hablaban en quechua en voz baja. Sólo un niño dijo: ñuqa purfísur, ñuqa sumata yachani, multiplicaypis, wakinkunaqa mana yachanichu P: allinmi, Juan, allinmi. Kunallan yachasunchis chaykunataqa. El profesor escribe en la pizarra el tema de la clase: "matemática: las cuatro operaciones", y escribe el nombre de las cuatro operaciones en la pizarra y pone un ejemplo de cada una y sigue explicando en quechua: copiyachis kunachallan cuadernuykichispi. El profesor iba revisando de carpeta en carpeta y decía: qhaway allinta, shaynachu kashan; allinmi Juan. Los niños no podían escribir los títulos escritos en la pizarra, pero sí los números de los ejemplos, pero con muchísima dificultad. El profesor les ayudaba. Luego se acercó a la pizarra y puso varios ejemplos de suma y multiplicación mientras explicaba*

en quechua y en castellano: divisiontaqa paqarinña ruwasunchis, a ver trabajen niños en silencio, llank'aychis, llank'aychis chaymantaña pukllasunchis. Sólo un niño dijo: yo sé profesor, suma y multiplicación, pero las demás no sé P: muy bien Juan, ahora mismo vamos a aprender. El profesor escribe en la pizarra el tema de la clase: “matemática: las cuatro operaciones”, y escribe el nombre de las cuatro operaciones en la pizarra y pone un ejemplo de cada una y sigue explicando en quechua: copien en sus cuadernos ahora mismo. El profesor revisaba de carpeta en carpeta y decía: mira bien como está escrito; muy bien Juan. Los niños no podían escribir los títulos escritos en la pizarra, pero sí los números de los ejemplos, pero con muchísima dificultad. El profesor les ayudaba. Luego se acercó a la pizarra y puso varios ejemplos de suma y multiplicación mientras explicaba en quechua y en castellano: la división aprenderemos mañana. A ver, trabajen niños en silencio, después vamos a jugar. (Hatun Q'irus C.C1 24-5-03)

En (e) por un lado, se observa el desarrollo de una clase, donde el docente incide mucho en la escritura de los niños; es decir, el docente se preocupaba que los niños copiaran bien los títulos de la pizarra. Por otro lado, la estrategia del docente en el uso de lenguas era usar ambas lenguas a manera de cambio de código y los niños mayormente usaban quechua con préstamos del castellano como multiplicación, suma, matemática, número, cuaderno, etc. En estas clases observamos que el docente no tenía un programa específico para sus clases y como él mismo nos decía: “como soy nuevo, estos días estoy haciendo todavía un repaso para ver cómo están”.

Otro aspecto interesante sobre la visión de la escuela en Hatun Q'irus es que los comuneros quieren que sus conocimientos y la cultura q'irus estén escritas y eso sirva como una forma de reforzamiento de los aprendizajes en la escuela (Prudencio Apaza Hatun Q'irus C.C1 7-4-03; Pascual Samata Hatun Q'irus C.C1 12-4-03; Cirila Apaza Qullpa K'uchu C.C1 6-4-03). Esta visión sobre la escritura también es una forma consciente de los comuneros por querer la continuidad y permanencia de su cultura.

4. Factores que posibilitan los procesos de conservación y cambio del quechua

Los factores que permiten el mantenimiento del quechua así como los factores que pueden incidir, posteriormente, en procesos de desplazamiento o sustitución en las dos comunidades q'irus tienen como base procesos históricos de resistencia cultural, además de un sistema de con-

trol cultural y lingüístico. Es en este sentido que nuestro análisis interpretativo se sustenta sobre la base de una herencia identitaria histórica y que se ha venido reforzando a través de los distintos procesos de interacción social en estas comunidades. Estos procesos, como la aparición de la escuela en un contexto de la época de las haciendas y el continuo contacto con la cultura hispánica o misti, han dado lugar a procesos de resistencias y a procesos de asimilación por parte de los comuneros q'irus; además de una visión propia respecto de los procesos que actualmente pasa su cultura frente al castellano y frente a otras comunidades que ya han sufrido cambios en el uso del quechua y en la continuidad de sus costumbres ancestrales.

Tales procesos están afectando, en alguna medida, a ambas comunidades respecto del aprendizaje del castellano que se cristaliza en un proceso de bilingüismo reciente y con mayor incidencia en algunos grupos etéreos, además en una concepción distinta de lo que es la cultura q'irus. El mayor proceso de contacto con el castellano se da en Hapu Q'irus y un mayor nivel de bilingüismo en los jóvenes, mientras que en Hatun Q'irus hay mayor monolingüismo y sólo algunos jóvenes varones tienen dominio del castellano.

Factores que inciden en los procesos de conservación

Los factores que vamos a analizar surgen a partir de nuestra interpretación en un sentido diacrónico y sincrónico producto de la observación, conversaciones informales y de entrevistas realizadas a los distintos actores de estas dos comunidades.

La escuela

La escuela en Hatun Q'irus, tal y como lo manifiestan los propios actores, surge dentro de un proceso de conflicto entre el hacendado y los comuneros q'irus debido a los abusos de que eran objeto. Es decir, los q'irus se resistieron a estos abusos y a la negativa del hacendado de construir una escuela en Hatun Q'irus. Entonces, los mismos comuneros pusieron una escuela "pagante" y contrataron una profesora de Markapata que enseñaba en las lomas a escondidas del hacendado: *"iskuyla karqa, pagati hina churayku, chay purfisurel Eliza Ramos, pishqa sulis hinachu, yachachirqa riki, paka pakapi, lumakunapi, purisqaykupi hiná; chaymantaña q'iruspi riqurirparimun"* 'la escuela era pagante en sus inicios. Pusimos a la profesora Eliza Ramos de Markapata y creo que le pagamos cinco soles (mensuales). Así ella enseñaba en las alturas a es-

condidas del hacendado, enseñaba en los lugares de desplazamiento (Prudencio Apaza C.C1 16-12-02). La relación de la escuela para los q'irus, entonces es parte de su cultura y de su etnicidad y siempre la relacionan con ese proceso de la hacienda lleno de conflictos y de resistencias.

La escuela como factor de continuidad de la lengua y cultura q'irus es percibida enfáticamente por los comuneros de Hatun Q'irus y Hapu Q'irus:

- a) E: *¿q'irus kawsaynikichista aswan munankichis manachu? P: arí, mana costumbriykuta chinkachiyta munankuchu runakuna, comunidasnintin, iman kaqni kakusun ninkuyá. E: ¿escuela chayta allintachu hapichishan?: arí, allinta hapishan chayta munayku, chayta wawaykuqa riki wawaykunaqa ñawin qhawarimunqa palabrata atinkuman riki, manan q'irus qunqayta munankumanchu.*

E: ¿ustedes quieren que su cultura siga existiendo?: sí, la gente no quiere que se pierda sus costumbres, toda la comunidad no quiere que se pierda. Ellos dicen cómo vamos a estar sin nuestra costumbre. E: ¿la escuela está contribuyendo a la permanencia de su cultura q'irus?: sí, la escuela está contribuyendo a la permanencia de la cultura q'irus, eso es lo que queremos. Así, nuestros hijos podrán aprender a leer y a escribir. No pueden querer que su cultura q'irus se pierda. (Hatun Q'irus, Prudencio Apaza 90ª C2. 20-4-03)

- b) E: *¿Kawsaynikichista escuela wañuchishancho icha manachu?: chayá q'irus kawsayniyku, coltora. Kay escuelawan kawsayninsis paqarimushan, manan tutaltaqa wañunchu. Aynallapuni kashan. Manan tutaltaqa wañunchu, wañuspaqa mana escuelallapis puririnmanchu riki.*

E: ¿la escuela está haciendo desaparecer su cultura q'irus o no?: esta es pues la vida q'irus, nuestra cultura (señala la comunidad agarrando su poncho). Esta escuela está fortaleciendo nuestra cultura. Está igual como antes. La cultura q'irus no está desapareciendo en su totalidad (dando a entender que hay algunos cambios), pues si muere nuestra cultura no existiría ni la escuela. (Hatun Q'irus, Agustín Machaqa Flores 40ª C4. 24-4-03)

La percepción que la escuela es un factor de continuidad de la cultura q'irus se fundamenta en la concepción tan radical de que si muriera la cultura q'irus tampoco la escuela existiría, pues la escuela es percibida como parte de la cultura y como parte de la comunidad, aunque también permite algunos cambios como se deduce de la afirmación en (b). Aquí salen a luz dos elementos importantes respecto de la concepción y visión de la escuela: (1) la escuela como institución foránea, pero integrada a la cultura q'irus y (2) la escuela apropiada como fortalecedora del proceso cultural. Estas visiones corresponden a una ideología y

proyecto q'irus propio, pues "(...) *mana chayta, escuela kawsayninchista wañuchinmanchu. Chayta munankumanchu, aswan paqarichishan riki*" 'no puede ser que la escuela mate nuestra cultura. Eso la comunidad no lo permitiría, pero más bien la escuela está fortaleciendo la cultura q'irus (Hatun Q'irus-Hatun Rumiyuq Martin Quispe 65^a C5 26-4-03). Algo similar sugiere el ejemplo (b). De estas dos visiones se deduce un elemento dinamizador de la cultura y de la escuela, y es el papel del docente en la comunidad. Al respecto, es interesante lo que nos dice Don Prudencio, uno de los sabios de la comunidad de Hatun Q'irus: don Prudencio nos dice por ejemplo que ciertos elementos culturales q'irus pueden ingresar a la escuela y es el profesor (a) un personaje importante para su transmisión, pues él debe informarse sobre la cultura en la comunidad, preguntando a los mayores y luego sistematizar y escribir: "purfisir tapukuspa q'irus kawsayninchis papilpi churanman mana chinkanapaq, mana qunqanapaq" 'el profesor debe preguntar sobre la cultura q'irus y luego escribir ese conomiento; es decir, debe ponerlo en el papel para que las nuevas generaciones no se olviden' (Hatun Q'irus C.C1 5-4-03); por lo tanto, el docente que trabaje en la comunidad debería mostrar interés en la cultura q'irus. Este aprendizaje, dice don Prudencio, debe dejarlo en un documento para que cuando venga otro docente él siga con la enseñanza, pero también este profesor deberá seguir preguntando y conociendo la cultura de la comunidad q'irus y así sucesivamente. Es decir, el docente foráneo que no es de la comunidad debe ser "un investigador", un conocedor de la cultura de la comunidad donde trabaja. Aquí entra otro elemento que para los q'irus es muy importante y es la escritura, "el papel" como un factor de apropiación para mantener los conocimientos de su cultura y para que se refuercen los aprendizajes en la escuela.

En este sentido, para los q'irus la escuela no puede ser un elemento que destruya su cultura, por el contrario debe ser un factor de continuidad y persistencia cultural; "además ellos no lo permitirían". Al respecto la apreciación de un joven refuerza esta percepción general sobre la escuela en Hatun Q'irus.

- c) *E: ¿Kawsayniykichis ñawpaqmanta hinallachu kashan icha hukniraqña kashan?: manachusina, kaqlla kashan. Hinalla mana castellanupis yachashaykuchu, hinalla (...) ish kaynin riki allin, piru nuqaykuqa munayku castillanu yachayta aswan bien kanaykupaq riki. Hina kunan escuela mana, escuytapi mana yachashankuchu. Nuqapis hina mana yachanichu. Ishkay wata kaypi q'iruspi kani, mana castillanutaqa runa simillapi. Hinas, hinapuni kashan.*

E: ¿la vida q'irus está igual que antes o ha cambiado?: no creo que haya cambiado, está igual. Está igual, si no sabemos castellano; está igual.

Las dos lenguas son importantes (quechua y castellano) pero nosotros queremos aprender castellano para estar mejor. En la escuela no aprenden castellano. Yo tampoco aprendí castellano en la escuela. Yo estuve dos años en la escuela de q'irus y no aprendí castellano, me enseñaron sólo en quechua. Así está nuestra cultura igual que antes. (Hatun Q'irus, Luis Páucar 22ª C7 20-4-03)

La afirmación en (c) corrobora nuestra percepción de la etnografía de aula realizada en las dos escuelas de Hatun Q'irus, donde la interacción comunicativa entre docentes y alumnos es predominantemente en quechua. Las labores pedagógicas en el aula también se desarrollan mayormente en quechua, el castellano es usado algunas veces por el docente generalmente como una función fática de inicio de diálogo o introducción a algún tema específico como por ejemplo, la lecto-escritura.

En Hapu Q'irus, la percepción de los comuneros es similar, pues ellos señalan que la escuela no ha impedido la continuidad de su cultura, tampoco ha tratado de imponer prácticas culturales ajenas a la cultura q'irus. Como dicen algunos ancianos: “*iskuylaqa paqarisqanmanta imatapis ruwanchu, kawsayninchista imapis ruwanchu, allinmi kashan iskuylaqa, aswan manan ñawiyuq chayllá* ‘desde que apareció la escuela no ha afectado en nada a nuestra cultura. La escuela está bien, sólo falta que enseñe a leer y a escribir, esa es la dificultad actual’ (Hapus Q'irus, Benito Jerillo 76ª 20-5-03). La percepción de que la escuela incide en la oralidad de la lengua materna de los niños también es de alguna manera criticada por algunos padres jóvenes:

- d) *Profisuraqa quichuallapi riman, yachachin, mana castellano rimanchu pisi pisilla hina rikuni, hastalasmanta hiná kashan, hiná riki...* la profesora enseña sólo en quechua, no habla castellano. Habla un poquito de castellano, así he visto que enseña (se refiere a una observación de clase). Así sigue desde antes, así está ahora también’. (Hapu Q'irus, Luisa Jirillo 32ª 17-5-03)

Aunque los comuneros quieren que la escuela enseñe a leer y a escribir, además del castellano, hay afirmaciones radicales como sucede en Hatun Q'irus que conciben a la escuela como un elemento más bien de continuidad cultural antes que un factor de desestabilización, cambio cultural o lingüístico; así lo manifiesta un anciano de Hapu Q'irus:

- e) *E: ¿kunan escuela kawsaynikichista imata ruwashan?: kunanqa paqarichishan, paqarichinanpaq munayku, mana wañuchinanpaq, imapaq [kanman] ¿actualmente que está haciendo la escuela con su cultura q'iru?: ‘ahora la escuela está reforzando nuestra cultura, eso es lo que queremos, no que-*

remos que la escuela mate nuestra cultura, si es así, ¿para qué serviría entonces la escuela? (Hapu Q'irus Benito Apaza 80ª 24-5-03).

Estas concepciones sobre la escuela, por parte de los comuneros q'irus, se relacionan con los procesos de socialización primaria y secundaria que señalan algunos autores como dos espacios separados (Berger y Luckmann 1979; Uccelli 1996); es decir, la socialización en la familia y en la escuela. Pero como la misma Uccelli encuentra en comunidades rurales de Cuzco, en la socialización infantil a través de la familia y la escuela, que la socialización primera es importante en la formación del niño para insertarse en la sociedad, pues la influencia de la esfera cultural recibida en la niñez permite la integración a la comunidad y a nuevos grupos. En los q'irus ambas socializaciones, la familia y la escuela, se realizan a través del quechua y por lo tanto la internalización de simbologías culturales propias como señalan Berger y Luckman (1979) continúa también en la escuela, aunque no son ajenos a elementos foráneos y a concepciones distintas a la cultura q'irus.

Es decir, la relación entre procesos de internalización de una simbología cultural a través de la lengua materna en la familia y en la comunidad y los aprendizajes en la escuela, también predominantemente en quechua con espacios de interacción de castellano, principalmente del docente, refuerza, de alguna manera, la adquisición de la lengua materna, además de la identidad q'irus.

A diferencia de lo encontrado por nosotros, en este caso particular sobre estos procesos de socialización, la escuela en las zonas rurales, específicamente en la zona andina peruana, ha jugado un papel desestabilizador en la estructura misma tradicional y un elemento cada vez mayor de erosión de la identidad y de la cohesión étnica, Albó (1995) y Cortes y otros (1989). Actualmente, estas relaciones de poder se manifiestan en la fuerte penetración del castellano, lengua dominante, en algunas comunidades indígenas quechuas donde el Estado impone una nueva cultura a través de la escuela castellanizante, además de otros factores como los medios de comunicación, turismo, económicos, etc. Como consecuencia, se da un proceso, cada vez más acelerado, de pérdida de identidad cultural y una consecuente adscripción a la cultura dominante. Esto permite la construcción de nuevas actitudes y valoraciones culturales, sobre todo, de las nuevas generaciones que muchas veces van en contra de la propia lengua y cultura indígena y el paso hacia la lengua castellana. Al respecto, Albó enfatiza con mayor profundidad, respecto de la lengua, este proceso de transición, cada vez mayor, hacia el castellano por medio de la educación formal al cual denomina "transfugio":

La escuela rural juega aquí su rol por ser una de las instituciones más abiertamente promotoras del apabullante proceso de castellanización. El sistema escolar es el brazo largo por el que la sociedad dominante penetra hasta los ambientes más alejados. Hay evidencias de que, a mayor exposición a la educación formal corresponde no sólo un mayor acceso al castellano sino también un mayor transfugio hacia esta lengua. (Albó 1995: 22)

Es importante resaltar que la escuela entre los q'irus no ha dado lugar a este proceso de castellanización que menciona Albó, mucho menos existe un proceso de transfugio hacia el castellano. A nuestro modo de ver, la situación actual en estas comunidades es mucho más compleja y menos lineal de lo que menciona Albó. Al respecto, cabe mencionar los procesos de rupturas, resistencias, redificaciones y continuidades que caracterizan de una mejor manera lo que sucede en estas comunidades; ruptura en el sentido simbólico de lo que representa la escuela como una institución del Estado dentro de una comunidad rural que contrasta en esquemas de aprendizaje distintos con las instituciones de la comunidad. En este sentido, hay, más bien, un proceso de adecuación, redefinición de la escuela al sistema cultural y social de la comunidad y este proceso implica procesos dialécticos de oposiciones y contradicciones que más que rupturas se ven como control cultural comunitario sobre la escuela (Bonfil 1987; Pujadas 1993; Maliandi 1984) como por ejemplo, el uso predominante del quechua en la escuela y las opiniones favorables de los docentes al uso de la lengua materna antes que el castellano.

El contexto actual de enseñanza, sobre todo en Hatun Q'irus (escuela estatal y particular), nos da algunas luces sobre los factores que inciden en el mantenimiento de la lengua indígena. En escuelas en comunidades de Hatun Q'irus y Hapu Q'irus en las cuales se enseña predominantemente en quechua, incide más en el monolingüismo y en la oralidad en la lengua indígena antes que en el bilingüismo quechua castellano, mucho menos en una castellanización como la perciben los mismos comuneros. En estas comunidades la escuela no influye en el aprendizaje del castellano, al menos no como sucede en otras comunidades q'irus y comunidades a las cuales hace referencia Albó; además la percepción de los q'irus respecto de la escuela para su comunidad es totalmente distinta de la percepción de otros pueblos como vimos líneas atrás. Este complejo contexto, nos presenta un panorama distinto y específico para analizar con mayor profundidad los procesos de mantenimiento y sustitución de la lengua indígena; además nos plantea algunas interrogantes respecto del papel de la escuela en una y otra comunidad dado el mayor monolingüismo en una comunidad y un bilingüismo en los jóvenes y algunos adultos en la otra comunidad.

Con respecto a este proceso de socialización en la lengua indígena Bonfil (1994) señala que los continuos procesos de contacto cultural y lingüístico que experimentan las comunidades dan lugar a resistencias y redefiniciones frente a la imposición de la otra cultura. La escuela es uno de los elementos más importantes de esta cultura impuesta, pero para la comunidad la escuela representa un medio de relación con la otra cultura, un proceso de *apropiación* de instituciones en beneficio de su comunidad. Aunque, para nuestro caso, la escuela no ha contribuido a la incorporación del castellano y de la lectoescritura, tampoco ha sido instrumento de cambio cultural y de desestabilización de la estructura comunal. Y es en este sentido que Landaburu enfatiza el papel de la escuela en la conservación de la oralidad de la lengua materna:

La realidad actual en los grupos donde la lengua sigue viva (en muchas partes está debilitándose) es que la comunicación y la transmisión de conocimientos se ejerce a través de distintos registros de oralidad, a veces muy sofisticados, que se prestan mal a la comunicación escrita, incluso que pueden ser antinómicos con la comunicación escrita. Piensen en los encuentros rituales, en la recitación de mitos, en la enseñanza de curanderos, mamos o payés, etc. Eventualmente el escrito puede tener ahí una función adyuvante de apoyo mnemónico, de estímulo para los jóvenes. Pero pensar que puede substituir o dejar que substituya la comunicación oral de conocimientos es desvirtuar el fundamento de estas culturas y contribuir a su disolución en el mismo momento que se afirma apoyarlas. (Landaburu 2002: 88)

Esta cita nos permite interpretar lo que sucede en la escuela q'irus. La ausencia de conocimiento de la literacidad en la mayoría de los niños es porque la escuela incide más en la oralidad de la lengua materna, y ésta es extensiva a los distintos dominios de la esfera comunal, lo que ha permitido un mayor monolingüismo en la lengua vernácula en los distintos grupos etéreos en Hatun Q'irus y un bilingüismo reciente en jóvenes y adultos varones, principalmente en Hapu Q'irus. En ambas comunidades, el monolingüismo quechua a nivel colectivo es predominante. En esta misma línea dice: "en ese sentido creo que la escuela debería preocuparse mucho más por reforzar la competencia en los distintos registros de la oralidad compatibles con la esfera escolar que por crear y potenciar competencias en la literacidad. Lo cual no significa que haya que abandonar éstas" (Ibíd.). La oralidad en la lengua indígena es un factor importante en los procesos de socialización primaria y secundaria en estas comunidades. Y la literacidad y el uso del castellano en menor medida en el contexto de la escuela no han sido suficientes para lograr su extensión a los dominios de la comunidad.

Los planteamientos hasta aquí expuestos respecto de la socialización en el ámbito familiar y escolar dentro de un contexto de rupturas y continuidades como lo hemos denominado para el caso de nuestro estudio, dan lugar a contrastar con otros contextos donde las situaciones asimétricas de las comunidades son distintas. En este sentido, traemos a colación los trabajos de campo realizados previo a este estudio en comunidades de Bolivia y Perú, donde si bien es cierto que los contextos son distintos permiten ver procesos de rupturas mucho más drásticas entre los sistemas de la comunidad y la escuela.⁷⁵ En estos trabajos de campo, la escuela es un espacio ajeno a la socialización de la comunidad, pues mientras en la escuela se habla sólo castellano y se prohíbe que los niños hablen su lengua materna, en la familia la relación era mayormente en quechua o aimara para el caso boliviano. Aquí algunos padres obligan a sus hijos a que hablen castellano, aunque entre ellos interactuaban en la lengua indígena. Aunque en estos dos casos, de Bolivia y Perú, el proceso de desplazamiento del quechua y del aimara es mucho más acelerado, los conflictos y resistencias aún se siguen dando tanto al interior de las familias como también entre los propios actores. Sobre estas situaciones hay algunas preocupaciones planteadas por varios autores como por ejemplo Uccelli que en su estudio sobre la socialización en la familia y en la escuela en comunidades de Cuzco expresa:

(...) qué identidad cultural se forma el niño rural, expuesto a dos ámbitos o microsistemas diferenciados-escuela y familia-que se dan simultáneamente y nos atreveríamos a decir también paralelamente. Sin embargo, tanto la familia como la escuela forman parte de la socialización primaria, y ésta está teñida por una doble socialización. ¿Qué identidad posee el niño? ¿Cómo se concilian en el niño los procesos de socialización paralela a la que es expuesto? (Uccelli 1996: 77)

Esta afirmación nos permite contrastar dos sistemas para el caso que nos ocupa; es decir, cómo influye un sistema estatal mediante la escuela en el otro sistema cultural, la familia y la comunidad que sería el macrosistema y microsistema, respectivamente. ¿Cómo se relacionan y cómo interactúan para convivir y construir una sociedad? Nos centramos en lo que pasa específicamente en las comunidades q'irus. En estas

75 Informes de trabajos de campo sobre uso de lenguas realizados en el distrito de Cachora (quechua y castellano), departamento de Apurímac, Perú y en la comunidad trilingüe (quechua, aimara y castellano) de Santiago de Larko, departamento de Potosí, Bolivia, 2002.

comunidades el sistema cultural y las interacciones en los distintos dominios es mucho más fuerte; es decir, menos permeable a los cambios que pueda traer o imponer la escuela, pero al mismo tiempo también hay una relación mucho más estrecha con la escuela en el sentido de que ella ahora representa un soporte de su cultura, una unidad y una continuidad inquebrantable. Es por eso que compartimos con lo que señala Uccelli respecto a que ya no se puede concebir la escuela y la familia como “unidades cerradas e independientes” (*op. cit.*: 78).

Estos procesos de discontinuidades de seguro que se han dado en estas comunidades q'irus, también procesos de ruptura, pero estos procesos han significado no un rompimiento de sistemas, sino una interrelación en el proceso de continuidades de la cultura q'irus.

La estructura de la organización ancestral

Un elemento importante que marca las diferencias sobre los procesos de conservación y cambio cultural y lingüístico en ambas comunidades es la estructura organizacional de las comunidades q'irus. Sobre este punto la afirmación de los ancianos (yachaqkuna) es más que elocuente:

- a) *Kaypiqa inka runa hinalla kashayku, warayuq, albácer, pirisidinti. Hinayá kaqlla. Arariwapis kan, paykuna kanku dirigintikuna riki. Paykuna puririchinku llaqtanchista, mana chayqa ima kasunman. Hinalla kashayku.* Aquí vivimos como los incas, seguimos igual, tenemos un alcalde mayor, el albácer (alcalde menor) el presidente de la comunidad. Así vivimos igual que antes. Hay también arariwa (el que se encarga del cuidado de las chacras) ellos son nuestros dirigentes. Ellos guían nuestro pueblo, si no fuera así cómo estaríamos. Seguimos viviendo igual que antes. (Hatun Q'irus Pascual Samata 82ª 20-4-03)
- b) En Hatun Q'irus hay una estructura organizativa comunitaria antigua donde hay: el alcalde mayor o warayuq, el albácer (son tres albáceres) son los alcaldes menores y apoyo del alcalde), y el arariwa elegido en asamblea comunal por un año y se encarga del cuidado de las siembras en los seis anexos más el pueblo de Hatun q'irus; además de un fiscal que es un anciano de la comunidad. Esta organización comunal según los mismos comuneros permanece desde la época de los incas. La comunidad les tiene un gran respeto y sus decisiones son apoyadas por toda la comunidad. (Hatun Q'irus C.C1 4-5-03)

Desde una mirada émica, la estructura organizacional q'irus, presenta dos procesos psicosociales internos: primero, la relación simbólica con un proceso histórico casi mítico de descendencia inca y; segundo, la

representación simbólica identitaria actual puesta en el warayuq o alcalde. Pero, desde una concepción ética, toda actividad de los q'irus, actitudes, valoraciones en su comunidad y fuera de ella está en relación con la representación y símbolo del warayuq. Esto no quiere decir que las decisiones no se tomen en conjunto y en "asambleas y encuentros", donde participan todos los anexos, pero la figura del warayuq es como: "*inka timpu hina riki*" 'la época del Inca'. Este es otro elemento donde las redes sociales de interacción se cohesionan más y permiten un fortalecimiento y reproducción de la lengua y cultura local (Milroy 1987; Romaine 1996).

Esta organización comunal antigua coordina con la junta directiva de la comunidad que es una estructura organizativa moderna. Las asambleas comunales las dirige el cuerpo directivo actual, mientras que el warayuq y sus acompañantes observan la asamblea; pero lo interesante de esta estructura organizacional es que todos los que participan en la asamblea se dirigen al warayuq o alcalde mayor con mucho respeto, pues es el referente identitario más cercano de su cultura q'irus.

En Hapu Q'irus esta organización comunal ancestral parece debilitarse cada vez más según lo que afirman los mismos comuneros:

- c) *Kaypipis warayuq kashanmi riki, hinalla riki. Warayuq inka timpumanta riki, hinas kunaanqa manaña nishu allin kashankuchu. Arariwapis maypachá, kunaanqa manaña ñawpa hinachu. Chay maranatakunawan lliw judipushan, hiná kashan.* Aquí también hay el warayuq, sigue igual. El warayuq está desde la época de los incas; pero ahora ya no están bien (se refiere a las funciones que cumplen). El arariwa es como si no existiera, ahora ya no es como antes. Con la presencia de la religión maranata todo está cambiando, así está. (Hapu Q'irus, Benito Apaza 85 11-5-03)

La opinión de los comuneros de Hapu Q'irus es que la religión maranata de un tiempo a esta parte está desestructurando su organización, por eso dicen que la organización inka existe pero ya no cumplen sus funciones como antes. Otro aspecto también es que los mismos comuneros dicen que en Hatun Q'irus no está así porque ellos quieren seguir siendo q'irus:

- d) *Q'irupiqá mana hinachu riki, aswanmi kaypiqa hina kashan. Paykunaqa q'irus kayta munakunku riki, hiná purimunku q'rucharayku* 'en Hatun Q'irus no es así, aquí es diferente. Ellos quieren seguir siendo q'irus y es por eso que también viajan, por ser q'irus'. (Hapu Q'iru, Santos Apaza 76^a C13 21-5-03).

La referencia identitaria de los comuneros de Hatun Q'irus a la que hacen mención los de Hapu Q'irus es un elemento importante de resis-

tencia y control cultural en ambas comunidades. Aunque como se afirma en (d), el debilitamiento identitario por la presencia de los maranatas está dando lugar también a un proceso de resistencia de las familias de Hapu Q'irus, pero ya se nota ciertos cambios tanto en la estructura organizacional como en la ideología identitaria sobre todo en los jóvenes. En Hatun Q'irus todavía no se perciben con mucha intensidad estos cambios, pues la religión maranata no ha logrado penetrar en la ideología identitaria de los comuneros q'irus.

Respecto a este punto también es importante mencionar el estatus de la cultura y lengua quechua de Hatun Q'irus y es a ese elemento también que se hace referencia en el ejemplo (d). Es decir, el estatus que tienen los comuneros de Hatun Q'irus respecto de los de Hapu Q'irus está relacionado directamente con la denominación de sabios paqu (sabios curanderos) y por mantener una cultura ancestral distinta a otras comunidades (Rowstoroski 1993, Silverman 1994; Dávila 1993; Del Prado 1958 y otros). Por un lado, este estatus según Giles y Taylor (1977) permite un proceso de mantenimiento cultural y lingüístico; pero además refuerza el carácter identitario del ser q'irus. Por otro lado, permite los procesos de interpretación y reflexión metalingüística sobre las relaciones sociales a través de la lengua indígena o del castellano (Muñoz 1987).

Control de pisos ecológicos

El control de pisos ecológicos es una característica principal de las comunidades Hatun Q'irus y Hapu Q'irus, pues este control de pisos dentro de su territorio les permite un desplazamiento constante durante el año desde los 3,500 msnm hasta los 5,500 msnm aproximadamente (Núñez del Prado 1958, Dávila 1993). Sobre este punto, la afirmación de los comuneros q'irus es muy importante, pues relacionan varios aspectos de la propia cultura:

- a) *E: ¿imaraykutaq astakunkichis? R: q'irus runaqa shaynalla riki, qhawashanki hinalla, kuka hallpakuspa, chaqrapi llamk'aspa, hinalla. Llamachakunawan wichaykunaman purimuyku. Puriyllapi kayku riki, imata ruwasunman. Shaynayá astakuyku pasturayku llamapaq, paquchakunapaq riki.*

¿Por qué se trasladan?: así es la costumbre del hombre q'irus, así como estás observando, así es, masticando coca, trabajando en la chacra, así es. Subimos hacia las alturas con nuestras llamas. Así estamos desplazándonos constantemente, ¿qué podemos hacer? Así nos desplazamos en busca de pasto para las llamas y alpacas. (Hatun Q'irus, Rosa Qapa 75^a 13-4-03)

El desplazamiento en Hatun Q'irus es parte de la identidad q'irus, pues atribuyen a una herencia ancestral que no pueden abandonar. El desplazamiento es constante durante todo el año y no es toda la comunidad en bloque, sino por grupo de familias o por familias, según la necesidad y el tiempo disponible, pero al final todos se desplazan (Hatun Q'irus C.C1 6-4-03).

El desplazamiento en las dos comunidades no tiene un tiempo definido de permanencia, pero puede ser de dos a tres semanas para trabajar la chacra y de meses o durante todo el año en el cuidado de los animales en las alturas.

- b) E: *¿Qankunapis astakunkichis?: riki, astakuyku wakinkuna hinayá shayna astakuspalla kayku* E: *¿Watapi hayk'a kutitay astakunkichis?: watapi, watapiqa kimsa kuti hinalla. Shayna paquchawan, llamachawan puriyku, wichayman riki.*
E: ¿ustedes también se desplazan?: claro nos trasladamos, algunos estamos en constante desplazamiento E: ¿al año cuántas veces se trasladan?: al año nos trasladamos como tres veces. Así vamos a las alturas con nuestras llamas y alpacas. (Hatun Q'irus C.C1. 26-4-03)

Esta forma de desplazamiento la hemos observado en Hatun Q'irus donde las familias para la fiesta de Pascua y para el "papa allaq" 'cosecha de papa' iban con sus animales y parte de su familia al pueblo Hatun Q'irus y allí permanecían 15 días y luego se trasladaban para el barbecho (preparado de la tierra para la siembra). El segundo factor es hacia los lugares de altura (4,500 a más msnm) como Hierbakunka, Charqapata, Qullpakuchu, Ch'uwa Ch'uwa en busca de pasto (khunkuna) para sus llamas y alpacas. Según señalan los mismos actores, esta forma de desplazamiento es muy importante para ellos, por eso dicen: "*uywarayku astakuyku riki, hinaqa wañusunmanpaschá*" 'nos desplazamos por nuestros animales, porque si no es así podríamos incluso morir' (Hatun Q'irus C.C1 19-4-03).

Es decir, este continuo desplazamiento se debe a la búsqueda de lugares con pasto para las llamas y alpacas que se encuentran en las punas. Las familias se trasladan a esos lugares por lo menos dos a tres veces al año. Algunas familias se quedan todo el año en las alturas, otras vuelven por un tiempo y luego se vuelven a ir. Aquí entra otro factor importante que, de alguna manera, marca los tiempos de permanencia en las alturas y es la época escolar. Además, la construcción de una escuela particular hace dos años en el anexo de Charqapata ha variado, parece, la permanencia prolongada de las familias en las alturas. Ahora, por motivo de la escuela, algunas familias piensan regresar a Charqapata que está más próxima a la escuela. Esto no quiere decir que no haya

desplazamiento, Charqapata también es un lugar de desplazamiento, pero la escuela limita de alguna manera el tiempo de permanencia en lugares muy alejados a la escuela, pero sólo para algunas familias que tienen que enviar a sus hijos a estudiar.⁷⁶

El desplazamiento en Hatun Q'irus se da principalmente en cuatro espacios temporales: (1) la época de siembra en los meses de agosto, setiembre y octubre; (2) la época de la cosecha en los meses de abril y mayo; (3) la siembra de maíz en el monte en el mes de julio y; (4) el desplazamiento continuo durante el año que se da dependiendo del clima y época de sequía o lluvia (chirawpi, puquypi, respectivamente). En la época de siembra las familias se trasladan a las chacras que según el *muyuy*⁷⁷ está determinado para cada año y retornan cada seis años al lugar de la primera siembra.

En Hapu Q'irus el desplazamiento por su territorio también es continuo, pero en los últimos años este desplazamiento ha ido cambiando en una permanencia más prolongada en un solo lugar. Este desplazamiento se da con mayor intensidad en los anexos más alejados de Hapu Q'irus, como manifiestan algunos de los comuneros:

- a) E: *¿qankuna kaqllapichu tiyankichis? B: mana, astakuyku riki. Chay wichaykunallaman manan nishu karumanchu. Astakuyku, paquchapaq, llamachapaq. Ñuqapa pisilla, chunka hinalla paquchapis, chayllá E: ¿tukuy watapi astakunkichis? B: mana chirawllapi aswan, puquypipis hinalla. Hina astakuspa kayman hamuyku, mana chayqa wichaypi puñuyku riki, hiná E: ¿chagraq astakunkichis? B: kaymantaqa mana, qhipapi tiyaqkuna paykuna astakunku, tiyaq hamunku, simanapaq hiná hamunku.*

E: ¿ustedes viven todo el tiempo aquí? B: no, nos trasladamos. Pero nos trasladamos sólo hasta aquí arriba, no muy lejos. Nos trasladamos por nuestros animales, llamas, alpacas. Yo tengo pocos animales algo de diez, eso nomás. E: ¿se trasladan todo el año? B: no, nos trasladamos mayormente en época seca, pero igual es en invierno. Así trasladando-

76 Un elemento importante dentro de la cosmovisión q'irus es el uso de la coca. Para el continuo desplazamiento, los comuneros afirman ver su suerte primero en la hoja de coca y después se trasladan: "kukapi qhawayku astakunakuykupaq, imapaqqis kukacha riki, hiná puriyku" 'para trasladarnos de lugar miramos nuestra suerte en la coca y recién nos desplazamos hacia las alturas; usamos coca para todo'.

77 El *muyuy* es el sistema de rotación de tierras de cultivo que viene desde el incario. En Hatun Q'irus, las tierras para la siembra se trabajan en seis zonas distintas y el ciclo de cambio dura seis años, cada una en un año; las tierras se encuentran en lugares cercanos y distantes: Sepita, Wanuna, Cruz Muqu, Hatun Q'irus, Ch'uño K'uchu y Waskapampa.

nos venimos a dormir aquí (anexo) o nos quedamos arriba en la puna E: ¿se trasladan para trabajar la chacra? B: los de Hapu no, pero los que viven atrás en los anexos (comunidades lejanas al pueblo) vienen a vivir aquí, se quedan por una semana, así vienen. (Hapu Q'irus Benito Apaza 76ª entrevista 14-5-03)

Aquí hay dos aspectos que destacar a diferencia de lo que sucede en Hatun Q'irus: (1) la permanencia más o menos prolongada de algunas familias en Hapu Q'irus (pueblo) y en el anexo de Raqchi (anexo a una hora de Hapu Q'irus); (2) el desplazamiento continuo y a lugares lejanos principalmente en los anexos, parecido a como sucede en Hatun Q'irus y; (3) la cantidad de animales que posibilita una permanencia en sus lugares de origen, pues el pasto para pocos animales alcanza para una permanencia cercana a la comunidad.

Es decir, en Hapu Q'irus el desplazamiento se da en dos espacios distintos y en pisos ecológicos también distintos. Para (1) la permanencia en el pueblo y en sus alrededores se da porque la mayoría de las familias poseen pocos animales (8 a 15) y muy pocos sobrepasan los veinte. Como se dice en el ejemplo (d) la poca cantidad de animales no hace necesario un desplazamiento prolongado y hacia las alturas, pues alrededor del pueblo de Hapu pueden encontrar pasto y retornar con sus animales en la tarde. Otras familias que tienen algo de 30 a 40 animales entre llamas y alpacas se desplazan a uno o dos kilómetros de la comunidad y retornan durante el día o la noche a sus casas o también permanecen varias semanas en esas alturas, pero siempre visitando y llegando a su casa en el pueblo o en el anexo Raqchi que son las dos comunidades más cercanas, pues el resto de los anexos están a un día de camino (Hapu Q'irus CC2 25-5-03). Esto no sucede en Hatun Q'irus, porque cada familia no tiene menos de 50 animales; además aquí tratan de tener algunos animales de raza o "finos" como se les llama. En el anexo de Ch'uwa Ch'uwa (un día de camino de Hatun Q'irus) que es el anexo de mayor altitud cada familia tiene más de 100 animales y la mayor cantidad es 700 u 800 por familia. Estas familias son ganaderas, pues su economía, según dicen, se basa en la venta de lana de alpaca y llamas (Hatun Q'irus CC1 4-5-03).

Esta característica de Hapu Q'irus permite también, según nuestra opinión, un mayor desplazamiento hacia las ciudades de parte de los jóvenes varones y mujeres, pues la poca cantidad de animales no les permite obtener una economía básica que sí la tienen los de Hatun Q'irus. En este sentido dice una madre en Hatun Q'irus: "*hiná purispa kayku, manayá luqsiykuchu, hiná kawsayku, aswanmi wakin waynakunalla luqsinku riki*" 'así vivimos en continuo desplazamiento y por eso no podemos

salir a las ciudades, pero algunos jóvenes sí viajan'. Sobre esto mismo es común escuchar a los comuneros de Hapu Q'irus: "*mana kaypi kawsay allinchu, chayrayku purimuyku Maldunaduman hiná, llamk'aq llamk'apakuq riki*" 'aquí en la comunidad no estamos bien, por eso es que salimos a trabajar a Puerto Maldonado'.

Esta forma de control de territorios tanto para la agricultura como para el pastoreo es una forma de "control vertical de un máximo de pisos ecológicos" o complementariedad ecológica (Murra 1975 y 2002); también Golte (2001: 33) dice que "los campesinos andinos han encontrado en el "control vertical", y en el manejo paralelo de una serie de ciclos de producción agropecuarios, una respuesta a las desfavorables condiciones naturales que limitan seriamente su productividad". Para nosotros este proceso no sólo es una necesidad, sino una consecuencia de "un ideal andino compartido por etnias muy distantes geográficamente entre sí, y muy distintas en cuanto a la complejidad de su organización económica y política" (Murra 1975: 60; Murra 2002: 86). Es decir, en el proceso de control de pisos ecológicos subyace, además una religiosidad y espiritualidad de la cosmovisión q'irus que se traducen en procesos de control cultural y control social. No es una forma mecánica de satisfacción de necesidades alimenticias la que hace a los q'irus tener un control de pisos ecológicos, sino una forma de preservación y resistencia cultural. Es decir, una persistencia por la continuidad de su cultura con las características ancestrales. Además, las formas de control vertical que describen Murra y Golte se alejan considerablemente del proceso de control vertical que ocurre en las comunidades q'irus. El mismo Murra (2002: 86) al caracterizar cinco tipos de control vertical dice: "no pretendo con los cinco agotar todas las formas y variedades que hubo; tampoco quedaré decepcionado si alguno de los cinco resulta ser lo contrario. Estamos en la etapa de la investigación en que los alcances y límites de la hipótesis necesitan verificación y crítica".⁷⁸

78 Los tipos de control vertical de distintos pisos que desarrolla Murra se caracterizan porque los grupos étnicos de entonces como los Yacha o los Chupaychu controlaban las tierras periféricas a través de familias desplazadas a esos lugares por el núcleo base. Es decir, "la población hacía un esfuerzo continuo para asegurarse el acceso a "islas" de recursos, colonizándolas con su propia gente, a pesar de las distancias que las separaban de sus núcleos principales de asentamiento y poder" (Murra 2002: 87). A esta forma de control de pisos Murra la llama "Control vertical de un máximo de pisos ecológicos" o también el "Control de archipiélagos verticales" dado el control de pequeñas tierras o "islas" en los alrededores del núcleo central de los grupos étnicos (a dos, tres o diez días de camino del núcleo central).

Sobre el proceso actual de mantenimiento cultural y lingüístico en los q'irus la sociolingüística y, particularmente, la antropología nos dan algunas explicaciones. Por ejemplo, la sociolingüística menciona como uno de los factores de conservación y mantenimiento lingüístico el aislamiento geográfico de las comunidades, pues mantienen poco contacto con las otras culturas Giles, Bourthis y Taylor (1977); ver también en (Baker 1997; Appel y Muysken 1996; Allary Landry 1986). También sobre el caso que nos ocupa, los estudios antropológicos nos dan varias explicaciones al respecto: por ejemplo, Silverman (1994: 1) dice: "Debido a su ubicación geográfica [los q'irus], han conservado un estilo de vida incaico mucho más que sus vecinos mestizos, como por ejemplo el uso de la túnica sin mangas (*unku*) usada durante el período inca y que actualmente ha desaparecido en el departamento del Cusco". A esto añade la falta de vías de comunicación como carreteras, pues "la ausencia de toda presencia española en Q'ero es otra razón más para que ellos coservasen un modo de vida incaico más que sus vecinos mestizos" (*op. cit.*: 2). Esto ocurre porque en q'irus no existe la iglesia tampoco la plaza central, además de las misas dominicales y el mercado (Ibíd.). Estas explicaciones como razones para la conservación cultural son muy generales y hasta presumibles dado que conocemos que actualmente no hay ya culturas que estén en total aislamiento; además como lo señala la misma Silverman había caminos incas que conectaban los pueblos alejados con el Cuzco. También Rostworowski dice: "Los grupos étnicos llamados Q'eros de la región del Cusco han permanecido hasta nuestros días y en cierta manera aislados en sus valles. Esto no significa que no tuviesen contacto con el exterior por necesidad de trocar sus productos por otros necesarios para subsistir" (*op.cit.*: v). Por lo demás, los mismos comuneros nos dicen que existe un camino inca que cruza q'irus y que siempre ellos estuvieron conectados con el Cuzco y con otras comunidades para la compra e intercambio

Es decir, los pisos de control vertical que presenta Murra son formas de desplazamiento, donde un grupo de familias cuidan y viven en esas zonas agrícolas y de pastoreo en forma permanente; estas zonas son formas de tierras colonizadas. El caso actual de control de pisos ecológicos de los q'irus es distinto y tiene características muy peculiares; una de ellas es el desplazamiento continuo de grupos de familias por distintos pisos, no distinguiéndose un núcleo central o formas de colonización donde las familias se queden a vivir permanentemente en un solo lugar. Este tipo de control vertical de pisos ecológicos requiere de un estudio más profundo dada la complejidad cultural q'irus y su "vigente" estructura organizacional inca, claro está con algunos matices de la modernidad.

de sus productos. Respecto a la vitalidad etnolingüística, Allard y Landry (1986) sostienen la red de creencias como factor importante de actitudes hacia la lengua materna y por lo tanto de mantenimiento cultural y lingüístico. En el mismo sentido Barth (1969: 10) señala que la ausencia de movilidad o el aislamiento geográfico y social no es un factor de conservación cultural, sino el proceso mismo de incorporación y exclusión social, pues las diferencias culturales se mantienen a pesar de la interacción y el contacto; además del estatus de los grupos étnicos. Es decir, la explicación para el proceso actual de mantenimiento y persistencia cultural y lingüística de las comunidades q'irus plantea una explicación mucho más compleja que el solo hecho del aislamiento o del llamado factor demográfico. Es decir, si bien es cierto que el factor demográfico (número de hablantes en un área rural), en nuestro caso, ha permitido el mantenimiento cultural, pero también debemos considerar otros factores que han marcado procesos de resistencia como la escuela, el estatus de grupo étnico, la adscripción a una identidad étnica ancestral y hasta mítica, la actitud sociolingüística a no perder su cultura, entre otros. Estos factores, en nuestro caso, mantienen un engranaje mucho más fuerte respecto a la posible explicación de los procesos de mantenimiento que solamente factores aislados.

Control cultural y control lingüístico

Los procesos de control cultural y control lingüístico en ambas comunidades se relacionan directamente con sus visiones y percepciones sobre su lengua y cultura. La visión que tienen sobre la lengua los distintos actores de ambas comunidades se relaciona con las categorías tratadas anteriormente respecto a la continuidad y permanencia del quechua; la relación de lengua e identidad en las concepciones del *ser q'irus* y el *ser misti*, y el aprendizaje del castellano por los jóvenes como un proceso de cambio lingüístico. Sobre este punto la visión de los actores es más que elocuente:

- a) *Iskuyłapi kunan runa similla riki. Hiná mana atikunchu, castillanu yachayqa mana wasapankuchu, chayraqyá. Aswan ishkaynin allin kanman riki, ñawiyuq kanaykupaq riki, hiná riki.*

Ahora en la escuela sólo se habla quechua. Así es, por eso todavía no pueden aprender castellano, recién será. Sería mejor las dos lenguas para que podamos leer y escribir. (Hatun Q'irus, Prudencio Apaza 90^a C2. 20-4-03)

- b) *E: ¿runa simipi rimay allin chu manachu? P: allinpuni riki, runa siminsis inka runa hina riki. Chaytaqa mana pampachikunmanchu, allin E:*

¿castellanutapis munankichis? P: arí, yachayta munayku riki, hina ñawiyuq kanaykupaq, purinaykupaq, uyarinawankupaq hiná, hinapuni.

E: ¿hablar quechua es bueno o no? P: claro que es bueno, nuestro quechua es como en el tiempo de los incas. Y eso no se puede perder E: ¿quieren aprender también castellano? P: sí, queremos aprender castellano para saber leer y escribir, para viajar, para que nos escuchen, así es. (Hatun Q'irus, Pascual Samata 82ª C2. 20-4-03)

Sobre el quechua y castellano la visión de los dos ancianos es que ambas lenguas deben ser vehículos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. También en (a) Don Prudencio enfatiza que la enseñanza en la escuela es sólo en quechua y eso dificulta el aprendizaje del castellano. El ejemplo (b) enfatiza en la permanencia y continuidad del quechua, pues éste se relaciona con el origen q'irus; es decir, en el antepasado de los incas. La relación del quechua con una historia que es parte del origen q'irus hace que el aprendizaje del castellano sea una necesidad como medio e instrumento de relación cultural como señala Don Pascual; además algunos ancianos dicen que el castellano sería para “defenderse de los mistis” (C.C1 18-4-03). Esta expresión pareciera oponerse a la complementariedad *q'irus-misti* discutida líneas atrás, pero más bien es una necesidad imperiosa de los q'irus de insertarse en la otra cultura y que la otra cultura conozca su cultura; es decir, “*ishkayninta atikunman riki*” ‘ambas lenguas, ambas culturas pueden coexistir’ (Hatun Q'irus, Paqupampa, Prudencio Apaza Samata 90ª C8. 5-5-03), pues ellos también perciben ese conflicto del quechua con el castellano en otras comunidades. Además entra otro elemento importante y es el estatus de esta comunidad, de su lengua y su cultura y por eso dicen “*maypipis q'irullapuni*” ‘adonde vayamos siempre somos q'irus’. Esta frase se refiere a que el hombre q'irus a donde vaya siempre tendrá que *ser q'irus*, pues no conciben que un q'irus actúe de forma distinta a su cultura. Por esta razón, los comuneros de Hatun Q'irus, sobre todo, son bien reconocidos fuera de su comunidad, pues tienen un estatus social de grupo étnico y simbólico dentro y fuera de la comunidad (Giles y Taylor 1977).

En este mismo sentido, la opinión de un niño (wawacharaq) se relaciona con esa necesidad de aprender castellano pero sin dejar o perder su lengua materna:

- c) ¿Hilario escuelapiri imata yachayta munanki? H: numiruta, litrata, liyiyta munani; castillanutapis munayku E: q'irus kawsaynikichista munankichis manañachu? E: munayku q'irus kawsaynikuta, chay ñawiyuq kanaykupaq, mana q'irus kawsayniyku chinkanapaq...

Hilario, ¿qué quieres aprender en la escuela? H: números, letras, quiero aprender a leer. También queremos aprender castellano. E: ¿quieren a

su cultura q'irus o ya no? H: sí, queremos nuestra cultura q'irus para aprender a leer y a escribir, además para que no se pierda nuestra cultura. (Hatun Q'irus, Hilario Apaza 9a C2. 20-4-03)

El aprendizaje del castellano se relaciona con el aprendizaje de la lecto-escritura; al mismo tiempo, el niño dice que el aprendizaje de la lecto-escritura posibilita también la permanencia de la cultura q'irus porque, como vimos líneas atrás, el castellano y la lecto-escritura son instrumentos de relación cultural y además un instrumento de inserción en la otra cultura. Aquí se destacan dos elementos importantes en los procesos de etnicidad y construcción de la identidad (Moreno 1998): la actitud positiva hacia la lengua materna y la valoración de la misma; en ambas subyace una red de creencias como que el quechua que hablan es del Inca, ellos expulsaron a Inkarrí y por eso se mantienen igual que antes, tienen la sabiduría de hablar con los Apus y la Pachamama, de ver su destino en la hoja de coca, entre otras creencias que posibilitan una construcción identitaria López Morales (1989); García (1999) y Hollander (1982).

En los anteriores ejemplos subyace la concepción de que la escuela en la comunidad puede permitir el aprendizaje del castellano, pero la lectura de una niña que ha ido sólo un año a la escuela es más escéptica al respecto:

- d) María nos dice: *q'iruyá kayku, manan mistiqa kaykumanchu E: ¿imarayku?: manapunin riki, castillanuta yachaspa misti kayman riki, manan yachaspaqa manan E: ¿misti kayta munankichischu?: manan mistiman atikuykumanpunichu. Manaña riki atikuymanchu mana iskuyłapi kaspa, ¿atikuymanchu?, manan riki. Huk llaqtaman rispaqa ichapaschá atiyman, kaypiqa manan.*

M: somos q'irus y no podremos ser mistis E: ¿y por qué? M: no se puede ser misti si no se sabe castellano; si sabría castellano entonces sería misti. E: ¿quieren ser mistis? M: ya no podremos llegar a ser mistis; si no estoy en la escuela no podré ser misti o ¿se podrá?, no se puede ¿verdad? Si voy a otro pueblo quizás pueda ser misti, pero aquí no. (Hatun Q'irus María Nolasco 10^a C.C1. 29-4-03)

La niña es consciente que en la escuela de su comunidad no podrá aprender castellano, pues en ella se incide más en la oralidad de la lengua materna que en el castellano, además porque “los docentes de la escuela de Hatun Q'irus y del anexo de Charqapata en las tareas en el aula usan mayormente quechua, y el castellano sólo a nivel de saludos o algunas expresiones como alternancia de códigos en el habla quechua”

(Hatun Q'irus C.C1 7-4-03). Al respecto hay algunas niñas, sobre todo aquellas que todavía no han entrado a la escuela o que han ido sólo un año o dos, que manifiestan un cierto temor a la escuela y al aprendizaje del castellano, pues como dice María en el ejemplo (d) el aprendizaje de castellano les posibilita salir de su comunidad y ellas no quieren eso. En Hapu Q'irus sucede lo contrario, allí la mayoría de jóvenes y niños quieren viajar y salir de su comunidad para aprender castellano, aunque digan que no quieren perder su cultura.

En la comunidad de Hapu Q'irus la percepción de los grupos etéreos respecto de los cambios que sufre la lengua es mucho más diferenciada que las percepciones en Hatun Q'irus:

- e) *Viajaykupuniyá, rillanku waynakuna aswan masta llamk'apakuq riki. Muntiman rishanku, qusquman hinayá, purishankulla. Chaypi castellanutapis yachashankuña riki, chayqa allin riki. Kay iskuylapiqa pisilla yachanku riki, yachanku ima, mana aswan purispapa yachanku; pero kaypiqa mana anchatachu rimanku. Hiná quichualla kaypiqa riki, kawsayniyku hinapuni, q'irus kaspá hiná.* Si viajamos, los jóvenes salen más para trabajar. Van a la selva, viajan a Cuzco, siempre están viajando. Así ellos ya están aprendiendo castellano y eso es bueno. En esta escuela aprenden poco castellano, pero viajando aprenden más; pero aquí no hablan mucho castellano. Aquí es puro quechua, así es nuestra vida, así es por ser q'irus. (Hapu Q'irus-Liq'ipata Benito Apaza Cirillo 65, C11. 13-5-03)
- f) *Kaypi irqichakuna yachashankuña castellano yachashankuña. Aswan pisi pisilla riki, wakinqa luqsispa hinapuni, nuqa hina luqsinku waynakunaña riki. Irqiqua kayllapi escuela yachashanku pisilla liyiyta hina...* aquí los niños ya están aprendiendo castellano. Pero saben poco, otros aprenden viajando, salen ya jóvenes, como yo aprenden viajando. Aquí en la escuela, los niños aprenden a leer un poco. (Hapu Q'irus, Julio Jirillo 27^a 22-5-03)

La afirmación en el ejemplo (e) muestra que el quechua se sigue hablando en la comunidad a pesar que algunos comuneros están aprendiendo castellano viajando constantemente a las ciudades. Otro aspecto es la relación que existe entre hablar quechua y el *ser q'irus* algo similar a la percepción de los comuneros en Hatun Q'irus, esto hace posible también la identificación con la cultura q'irus, aunque aquí ya se perciba la incorporación del castellano en los niños y jóvenes. En la afirmación del anciano en (e) también se refiere a la escuela como un espacio de aprendizaje del castellano sobre todo para los niños, pues los jóvenes aprenden castellano fuera de la comunidad. El joven padre de familia en el ejemplo (f) percibe un proceso de aprendizaje del castellano y de la lectoescritura en la escuela y del aprendizaje del castellano de los jóve-

nes en las ciudades. Ambas afirmaciones denotan, a diferencia de Hatun Q'irus, un mayor desplazamiento de los jóvenes de Hapu Q'irus y su mayor aprendizaje del castellano pues "algunos niños y jóvenes saben un poco de castellano, pero en la interacción familiar y comunal usan sólo quechua y ellos señalan que han aprendido castellano viajando a ciudades como Ocongate o Cuzco" (Hapu Q'irus C.C2 11-5-03).

Las visiones de algunos niños y adultos de la religión maranata contrasta con las visiones del grupo q'irus:

- g) *Mana quichuata munanichu misti kayta munani, castillanu yachayta munani*
 E: ¿imapaq?: *luqsinaypaq, mana kaypi tiyayta munaykuchu.*
 No quiero hablar quechua, quiero ser misti, quiero aprender castellano
 E: ¿para qué?: para viajar, no queremos quedarnos aquí. (Hapu Q'irus Marlene 11ª C13 25-5-03).

De estos ejemplos se puede ver claramente la actitud negativa del grupo de la religión maranata hacia el quechua indicando la pérdida de valoración hacia su propia lengua materna y hacia su cultura originaria. Del ejemplo (g) se deduce una noción distinta de *ser misti* a la percibida en Hatun Q'irus. Aquí el ser misti implica aprender castellano y abandonar toda referencia con la cultura originaria; es decir con el *ser q'irus*. Esta concepción está calando fuertemente en el grupo de los niños y algunos jóvenes que tienen influencia de la ideología maranata, mas no así en el grupo de los q'irus. Estas afirmaciones y posiciones se ejemplifican con mayor claridad en la siguiente cita de nuestra observación en el trabajo de campo:

- h) De los dos grupos focales (niños) realizados en esta comunidad con 9 y 7 niños la mayoría de las respuestas contrarias a la cultura q'irus fueron de los niños de la religión maranata, además que en el grupo con más niños (9) seis eran maranatas y sólo tres q'irus; mientras que en el otro grupo cinco eran de la religión maranata y sólo dos de la cultura q'irus. En ambos grupos focales las niñas eran mayormente de la religión maranata. (Hapu Q'irus, C.C2 22-5-03)

Respecto a la visión del quechua y castellano de los mismos comuneros, hay tres aspectos que destacar: (1) la vitalidad de la lengua en el uso predominante en la comunidad; (2) la conciencia sociolingüística de los hablantes sobre algunos cambios que está sufriendo el uso del quechua en relación con el castellano y; (3) la relación directa entre el aprendizaje de castellano y el uso del quechua en la escuela. Estos tres puntos son más que sugerentes sobre el proceso actual que viven ambas

comunidades y plantea algunos cuestionamientos respecto al proceso educativo y al mantenimiento del quechua.

En realidad lo que se observa es el proceso de decisiones y elecciones individuales y colectivas sobre la cultura q'irus y sobre el uso de su lengua indígena. El control cultural como sistema de decisiones en un proceso dinámico (Bonfil 1987), se relaciona con la noción de control lingüístico dentro de la noción que señala Bonfil como un proceso dialéctico continuo de decisiones, donde la lengua indígena mantiene su vitalidad en todos los dominios de la comunidad.

La decisión de los bilingües de hablar sólo quechua en la comunidad no sólo es una decisión individual sino es un control social de la comunidad que se refleja en una continua presión social como afirman los jóvenes en Hatun Q'irus: "*mana quichua rimaqtiyku, mana q'irus p'achanchista churakuqtiyku chiqniwankumanyá, chiqnikunku riki, chayta mana munaykuchu riki, hinas churakuykulla. Carnavalsipi aswan churakuyku*" 'si no hablamos quechua y no nos ponemos nuestra ropa q'irus nos mirarían mal, nos excluirían. No deseamos esas actitudes y por eso siempre nos ponemos nuestra ropa. En carnavales usamos sólo nuestra ropa q'irus' (C.C1 13-4-03).

En las comunidades q'irus se percibe claramente este proceso de control cultural y control lingüístico (Bonfil 1987); o lo que Maliandi (1984: 138) llama "el conflicto entre lo "prospectivo" y lo "retrospectivo", pues hay muchos elementos foráneos como la vestimenta, la música de los jóvenes y el turismo que provocan este proceso como una forma de *reacción*, de *resistencia* y *persistencia* cultural. Como los mismos comuneros señalan, la presencia del turismo es un aspecto que pone en peligro la estabilidad cultural q'irus. La presencia de *mistis* como los denominan trae consigo el cambio de ideologías entre los grupos etéreos, además de diferencias de percepciones sobre la cultura propia entre mujeres y varones. El mayor desplazamiento de los jóvenes hacia las ciudades tiene como consecuencia el aprendizaje de castellano y, por ende, una mayor apropiación del castellano; mientras que las mujeres sienten cierto temor a aprender castellano y a un mayor contacto con la otra cultura, además ellas no quieren usar la ropa occidental. Pero estos elementos de la otra cultura ofrecen resistencias y oposiciones en la comunidad como por ejemplo, algunos jóvenes que saben castellano en la comunidad prefieren hablar sólo quechua con otros bilingües. La identidad q'irus, en este aspecto, juega un rol importante y de control social, pues la estructura cultural margina y excluye de alguna manera a aquellos que no se comporten como q'irus o como "*inka runa*". En las comunidades q'irus se debe hablar sólo quechua aunque se sepa castellano.

En este sentido, los procesos de control cultural y control lingüístico presentan distintas características en una y otra comunidad debido a un menor proceso de contacto de Hatun Q'irus y un mayor contacto cultural y lingüístico de Hapu Q'irus y, por ende, mayor bilingüismo. El proceso de control lingüístico en ambas comunidades se observa en los grupos bilingües; es decir, en los distintos dominios de interacción comunicativa, los comuneros hablan sólo quechua, su lengua materna. La relación que existe con esta decisión lingüística está dada por la presión social cultural y por la identidad q'irus como un factor fuerte en el uso de la lengua indígena.

Estos procesos son una forma de *persistencia* cultural a nivel individual, familiar y comunal. Al respecto es importante lo que Bonfil dice:

La puesta en juego de los elementos culturales necesarios para cualquier acción exige capacidad de decisión sobre ellos. Ahora bien, las formas en que se toman las decisiones varían dentro de un espectro muy amplio, no sólo de un grupo a otro sino en el interior de cualquiera de ellos, según el nivel de las acciones consideradas. Hay acciones individuales, familiares, comunales, por grupos especiales, macrosociales, etcétera, y en cada una de ellas las decisiones se toman de una manera concreta cuyas características son material de investigación empírica. (Bonfil 1994: 27)

En este contexto, las decisiones de una cultura priman, sobre manera, ante la influencia de elementos foráneos en contra de la cultura propia. Por eso, el proceso en los q'irus es muy complejo, no es nada lineal; hay resistencias, hay oposiciones y contradicciones en la misma comunidad, entre familias, entre individuos, pero al mismo tiempo hay continuidades en una comunidad más que en otra.

Otro aspecto que debemos considerar, dentro de los procesos de control cultural, al cual hace mención Bonfil, es ese carácter dinámico de relaciones entre grupos étnicos con características distintas. Esta visión de contradicciones y de conflicto interétnico, por ejemplo, se actualiza cuando los pobladores de Hatun Q'irus manifiestan que ellos son, todavía, los verdaderos q'irus, mientras que las demás comunidades que antes eran también q'irus ahora son *mistis*, pues ya hablan castellano y se visten distinto a los antiguos q'irus. Este conflicto, a decir de Haboud (1998), sería una forma de conflicto etnocultural. Esta diferenciación étnica muy marcada se nota en las dos comunidades de nuestro estudio y con algunas variaciones en los grupos etáneos. En Hapu Q'irus, por ejemplo, los jóvenes bilingües manifiestan que el hablar castellano, además del quechua, y vestirse con ropa occidental no les quita el *ser q'irus*; mientras los ancianos opinan lo contrario. Estas distintas percep-

ciones de identidad étnica en una misma comunidad, nos plantean también otras interrogantes de cómo las nociones de identidad en distintos grupos etéreos pueden jugar un papel importante en los procesos de control cultural y control lingüístico y, por ende, en los procesos de conservación y sustitución del quechua.

Factores que inciden en los procesos de sustitución

Presencia de la religión evangélica o maranata

La presencia de la religión evangélica o maranata como los llaman comúnmente los comuneros q'irus, en la actualidad, está produciendo procesos peculiares de resistencia y control cultural, pero al mismo tiempo ciertos conflictos internos que hacen temer cambios profundos como lo expresan los mismos comuneros, principalmente en la comunidad de Hapu Q'irus:

- a) *E: ¿imata ruwanku maranatakuna? B: huk rimaypiyá kanku, huk kawsaynin, manaña nuqanchis hinachu. Manaña pachamanchista, apunchista mañakunkuñachu riki; paqukuytapis munankuchu, hina riki. Kanmantapis kutinpunku hinayá. Imachá kakunkupis.*

E: ¿qué hacen los maranatas? B: tienen ideas distintas, otra forma de vida, ya no son como nosotros. Ya no le piden a los apus y a la pachamama; tampoco quieren hacerse los rituales de curación, así es. Cuando se convierten en maranatas vuelven a ser q'irus y así es siempre. Qué será. (Hatun Q'irus Benito Apaza 29ª 4-4-03)

Esta afirmación quizás es más radical sobre los comuneros q'irus que ingresan a la religión maranata, pues los ven ya como ajenos a su cultura q'irus, pero otros observan un proceso distinto:

- b) *E: ¿maranatakuna q'iruraqchu kanku manañachu? P: kashanpunichá riki, manataq luqsinku. Q'irulla riki, umanpilla riki. Huk puriy hiná riki.*

E: ¿los maranatas siguen siendo q'irus o ya no? P: Deben seguir siendo (q'irus), no salen totalmente. Siguen siendo q'irus, sólo en el pensamiento pertenecen a la religión maranata. Son como caminos distintos. (Hatun Q'irus Prudencio Apaza 85ª C.7 15-4-03)

De estas dos afirmaciones se puede decir que en Hatun Q'irus todavía hay una resistencia de los evangélicos a dejar de ser q'irus porque algunos todavía mastican coca, aunque no muy frecuentemente y se siguen curando con hierbas medicinales, además dicen “*q'irulla kayku*” ‘seguimos siendo q'irus’ (familia maranata en Hatun Q'irus C.1 15-12-

03; 12-4-03; 17-4-03). Es decir, la identidad q'irus no se pierde cuando se es de la religión maranata, aunque se dejan de lado algunas prácticas culturales propias, sobre todo los rituales con la coca a los Apus y a la Pachamama. Otro aspecto importante de este proceso de incorporación a la religión maranata es que en estas familias hay procesos internos de incorporación individual, pues unos siguen todavía usando coca, otros ya no mastican coca y otros usan hierbas medicinales propias de la comunidad. También al interior de la familia, algunos quieren dejar de ser q'irus, pero todavía tienen la ideología cultural q'irus; otros critican fuertemente las costumbres de los q'irus, pero algunos son más pasivos y comprenden que son elecciones y decisiones propias y dicen: "*nuqansismanta riki*" 'depende de nosotros'. Estos hechos son muestras claras de procesos continuos de resistencia y redefiniciones de los propios comuneros que se actualizan en un proceso de control cultural y en una continuidad de la cultura q'irus sin mayores cambios estructurales.

El proceso en Hapu Q'irus es distinto y las percepciones de los comuneros también. Por ejemplo, respecto de la presencia de la religión maranata los comuneros señalan un proceso conflictivo en desmedro de su propia cultura.

- c) *Mana maranatakunawan, mana allinchi kashaykuchu, nishu chiqninakuy. Mana kawsayniykuta munankuchu. Imatá ruwasunman, manayá allinchi...* 'con la religión maranata no vivimos bien, hay mucho odio entre nosotros. No quieren nuestras costumbres. ¿Qué podemos hacer?, así no estamos bien. (entrevista Hapu Q'irus Juan Jerillo 65^a C12 18-5-03)
- d) La religión maranata en esta comunidad está cambiando las formas de vida q'irus, pues ellos ya no quieren seguir siendo q'irus. En las diversas conversaciones con niños, jóvenes y adultos de la religión maranata apreciamos un rechazo a las familias q'irus y a sus prácticas culturales. La identidad q'irus se viene perdiendo en algunos niños, principalmente, pues tienen deseos de salir de su comunidad y olvidarse de su cultura y por eso los ancianos dicen: "*q'irus kayta wiqchushankuña riki, hiná kanqa*" 'ya están dejando de ser q'irus, así será'. (Hapu Q'irus C.2 17-5-05)

Aquí también se observan procesos de incorporación y reincorporación a la religión maranata y a la cultura q'irus respectivamente, pero en Hapu Q'irus, en la actualidad, son más las familias que se quedan "definitivamente" en la religión evangélica, además que ya no quieren ser q'irus, mientras que en Hatun Q'irus siendo maranatas quieren seguir siendo q'irus. Otro aspecto que incide en los procesos de cambio cultural y lingüístico, parece ser que los padres de familia de la religión

maranata están asumiendo actitudes impositivas respecto de la negación a la cultura q'irus sobre sus menores hijos, pues esto se nota en las afirmaciones de los niños y niñas y ellos dicen que sus padres ya no quieren que sean q'irus, sino mistis (entrevista grupo focal Hapu Q'irus C.C2 17-5-03, 22-5-03). Al respecto, algunos autores expresan que "al interior de las comunidades y en la subjetividad de cada individuo dicha condición de subordinación se expresa como conflicto entre la resistencia cultural que reafirma la identidad indígena y la interiorización de la subvaloración que produce un sentimiento de inferioridad y de rechazo de la propia identidad, sustituyendo la tradición por elementos ajenos a la cultura indígena" (Cortes y otros 1989: 7-8). Estas actitudes que inciden fuertemente en las decisiones y posiciones identitarias de los niños no se ve en Hatun Q'irus, pues los niños y niñas siendo evangélicos quieren seguir siendo q'irus y dicen enfáticamente: "*nuqa q'irus runa kani, chayta munani*" 'yo soy de la cultura q'iru y quiero seguir siendo q'irus'. Esta diferenciación permite ver un elemento importante en los procesos de socialización en la familia, pues a diferencia de lo que ocurría, probablemente, hace algunos años actualmente hay matices de actitudes y valoraciones hacia la cultura propia que es transmitida ya como una forma de imposición a las nuevas generaciones; es decir se está creando una presión social negativa consciente.⁷⁹ En este sentido, los procesos de transmisión intergeneracional, en este contexto, estarían dando lugar a un proceso de ruptura en algunas familias sobre la concepción identitaria q'irus.

Modernización

El contacto lingüístico y cultural, además de un proceso de confrontación y resistencia de las comunidades (Cortes y otros 1989; Bonfil 1994) pueden afectar positiva o negativamente la cultura propia. Estos procesos que se plasman en rupturas y continuidades (Pujadas 1993; Golte 2002; Bonfil 1994 y Ávila 1993) crean condiciones distintas para el desarrollo de las comunidades indígenas como los casos que nos ocupa.

Desplazamiento de la comunidad a la ciudad

La modernización como símbolo de desarrollo y progreso social para las comunidades indígenas no se ha incorporado como proceso social,

79 En oposición a la presión social positiva cuando los mayores y la comunidad ejerce una presión a favor de la cultura propia para que los jóvenes hablen su lengua, se vistan como q'irus y actúen como tales.

más allá de la educación a través de la escuela y la radio como presencia mínima de medio de comunicación nacional. Es decir, en estas comunidades la modernidad crea un impacto más ideológico y de sentido referencial con otras comunidades que una influencia directa y visible en la comunidad, pues aquí no existen carreteras, electrificación rural, instalación de agua potable ni medios de comunicación como televisión, radio y teléfono.

En este sentido, el contacto con la modernidad es a través del desplazamiento constante que realizan los comuneros, principalmente jóvenes varones (irqicharaq) a las ciudades como Ocongate, Cuzco, Paucartambo y Puerto Maldonado específicamente y algunos a Lima por medio de las agencias de turismo como expresan los comuneros:

- a) *Hina puriyku, rantikuq riki, Ucungatiman, qusquman hiná. Llamk'apaku- qpaqpis hiná. Waynakunalla aswan masta, machukunaqa pisilla riki. Hina wichayman pasaqpi purispa manayá atiykuchu, kayllapi riki.*

Siempre viajamos a Ocongate o a Cuzco para comprar algunas cosas (generalmente sal, fósforo, coca, velas y kerosene). También viajamos a las ciudades para trabajar. Los jóvenes son los que viajan más, los ancianos muy poco. Así trasladándonos de un lado para otro, no podemos salir y nos quedamos aquí. (Hatun Q'irus Julian Apaza 54^a C.C1 6-5-03)

- b) *Kaypiqa lliw puriyku, manataq qullqi kanchu, mana imapis kanchu riki. Watapaq mana aypawankuchu, chayrayku llamk'aq riyku. Hiná kayku, lliw luqsiyku, warmipis qharipis, aswan warmi pisilla, qharikuna mastá, puriyku masta riki.*

Aquí todos salimos de la comunidad porque no hay dinero. Aquí no hay nada. La cosecha no nos alcanza para todo el año y por eso salimos a trabajar. Así estamos, todos salimos, mujeres y varones, aunque las mujeres muy poco, los varones salimos más. (Hapu Q'irus Juan Jirillo 38^a 23-5-03)

Este contacto con las ciudades es mucho menor en Hatun Q'irus; mientras que en Hapu Q'irus el desplazamiento a las ciudades de jóvenes varones y mujeres en busca de mejores condiciones económicas, sobre todo, es mucho mayor como se expresa en (b). Los factores para este menor desplazamiento a las ciudades de los comuneros de Hatun Q'irus como ya mencionamos son principalmente: el control de pisos ecológicos desplazándose constantemente durante el año por cuatro pisos o niveles distintos; la estructura organizacional indígena que les permite un mejor cuidado de sus tierras y un fortalecimiento cultural de grupo continuo como integrantes de una comunidad con una identidad q'irus muy fuerte y; la crianza de animales entre llamas y alpacas; también algunas ovejas

que les permite, además de un desplazamiento constante hacia las alturas en busca de pasto, mantener una economía para subsistir junto con la agricultura que son los dos elementos más importantes para la existencia de los q'irus. En Hapu Q'irus, estos elementos se han venido debilitando paulatinamente, sobre todo por la presencia de la religión maranata al cual los mismos comuneros le atribuyen los cambios producidos estos últimos años en contra de su comunidad y de su propia cultura (C.C2 26-5-03). A esto también hay que agregar la poca extensión de tierras de cultivo a diferencia de Hatun Q'irus que cuenta también con tierras en el monte (selva) para la siembra del maíz las cuales Hapu Q'irus carece.

Son estos aspectos los más importantes para el desplazamiento a las ciudades y esto también incide en el mayor aprendizaje del castellano y por ende mayor bilingüismo de los jóvenes sobre todo de la comunidad de Hapu Q'irus.

Turismo

El turismo,⁸⁰ aunque en menor escala en estas dos comunidades, de alguna manera, está influyendo en las actitudes y valoraciones de la cultura propia q'irus; además de un sentido monetarista cada vez más ciudadano en algunos jóvenes, principalmente. El turismo y su repercusión en la comunidad se nota más en Hapu Q'irus que en Hatun Q'irus, pues las actitudes de los comuneros varones y mujeres hacia el turismo y, por ende, hacia el turista en Hatun Q'irus no son muy receptivas; mientras que en Hapu Q'irus la gente desea que haya más turismo y les gusta que los turistas lleguen a su comunidad.

- a) *B: Turistakuna hamunku riki, chirawpi aswan E: ¿qankuna chayta munankichis?: manayá munaykuchu, mana hinaspa hamullanku, nishu qhawakuq riki, piru imanasuntaq, hiná kashan. Wakinkuna apamullanku, apamullanku, hina llamk'anku riki.*

B: Siempre vienen los turistas, sobre todo en verano. E: ¿ustedes quieren que vengan los turistas? B: no queremos que vengan, pero siempre vienen. Vienen a ver todo, pero qué podemos hacer, así está. Algunos trabajan trayendo turistas a la comunidad (guías de turistas). (entrevista, Hatun Q'irus, Bernabé Quispe 68^a 17-12-02)

80 El turismo está relacionado con una red social de “compadrazgo” entre algunos comuneros q'irus y los dueños de agencias de etnoturismo en Cuzco y llevan turistas a Hatun Q'irus. De esta relación se sirven estos empresarios y pueden así promover el etnoturismo con mayor facilidad, muchas veces en contra de la misma comunidad.

- b) *B: Kayman hamullanku riki, turistakunaqa gringukuna E: ¿qankuna chayta munankichis? B: riki, munaykupuni, chaywan ima carritirapis kanmanña riki, chayta munayku aswan carritira kananpaq, aswan purisu (progreso), chayta. Aquí siempre vienen los turistas, los gringos E: ¿ustedes quieren eso? B: claro, sí queremos y con eso quizás se pueda tener carretera. Queremos eso, que exista carretera y progreso para la comunidad. (Hapu Q'irus Benito Apaza 78ª 22-5-03)*

En Hatun Q'irus hay una actitud mucho más reservada hacia los turistas y, en general, ante toda persona extraña que ingresa a la comunidad, sobre todo de los adultos (kuraqkuna) y ancianos (yachaqkuna). Pero esta actitud demuestra también la valoración y el respeto que le tienen a su cultura q'irus y por esta razón cualquier persona no puede ingresar y tomar fotos y mucho menos filmar como se deduce de esta observación en la comunidad:

- c) El sábado por la mañana llegaron al pueblo de Hatun Q'irus un grupo de turistas (10) con sus guías q'irus y dos guías de Sicuani, Cuzco. El jueves había empezado en Hatun Q'irus las celebraciones por la fiesta de Pascua y ese día se iniciaban varios rituales con la puesta del "arco" en honor a los tres santos de su capilla, el takanakuy y los rituales con la coca. Los turistas no pudieron ingresar al pueblo ni a observar los rituales, pues según decían los comuneros no les habían dado permiso. Observamos que los turistas miraban la fiesta desde lo alto de la loma a 200 m del pueblo. Recién el domingo le dieron permiso y pudieron ingresar a ver la fiesta que ya terminaba ese día. (Hatun Q'irus C.C1 14-4-03)

Como se puede apreciar, el turismo está influyendo con distinta intensidad en una y otra comunidad, pero esto también se debe a los procesos internos que sucede en cada una de las comunidades a las que nos referimos líneas atrás; es decir, la presencia de la religión maranata, el control de pisos y una economía basada en el pastoreo y en la agricultura que posibilitan, según sea el caso, un mayor fortalecimiento identitario y, por ende, un mayor control cultural y lingüístico. Además, estos procesos tienen su base en una ideología identitaria q'irus que se proyecta como grupo ancestral. Los comuneros de Hatun Q'irus son conscientes que tienen un estatus como comunidad cultural y lingüística ancestral y lo mantienen y lo fortalecen dentro y fuera de su comunidad; mientras que en Hapu Q'irus no son conscientes de ese estatus cultural y lingüístico, además piensan, y de eso sí son conscientes, que su cultura ancestral se está debilitando y está sufriendo algunos cambios a diferencia de Hatun Q'irus. Al respecto, los mismos comuneros de Hapu Q'irus sienten esta diferencia porque dicen: *q'iruspiqa paqurayku luqsinku*

riki, hiná q'irucha kaqtinkuku riki. Kaypiqa, manaña ñawpa hinachu, mana riki, chinkapushañña 'los de Hatun Q'irus salen porque son reconocidos como sabios curanderos q'irus. Aquí ya no está como antes, ya se está perdiendo nuestra costumbre (entrevista, Santos Jerillo 75^a C13 25-5-03).

Estos procesos internos debilitan y vienen debilitando cada vez más la estructura propia de la cultura q'irus, pero también, en el caso de Hatun Q'irus, incide mucho una raíz identitaria casi *mítica*⁸¹ y un proceso histórico que se reforzó en la época de la hacienda, donde los comuneros señalan que ellos fueron los que “expulsaron” al hacendado y prácticamente se independizaron gracias a su lucha y posición identitaria como grupo étnico que es herencia ancestral más que adscripción ideológica actual.

Radio

La influencia de la modernización no es ajena a las comunidades q'irus que nos ocupa, pues la radio como elemento de comunicación más próxima a las familias sirve como medio de comunicación más directa con la otra cultura y sobre todo con la realidad nacional. En este caso, la radio no sirve como un elemento dominante castellanizante, sino más bien como un instrumento de interrelación con el castellano como lengua nacional porque la radio y la escuela son los únicos elementos donde los comunarios q'irus pueden oír algo de castellano. Sobre la influencia de la radio en Hatun Q'irus los comuneros dicen:

- a) *Radiuqa kanmi riki, hina uyarinapaq riki, imapis. Manayá castillanuta chaypi yachanchismanchu. Manayá nishutachu rimanku aswan quichuallapi wakinqa rimanku riki, wakinqa castillanupi hiná. Chaypiqa yachaykumanchu, aswan purispa riki, iskuylapipis kanman...* aquí tenemos radio para escuchar noticias y todo lo que pasa fuera de la comunidad. No podemos aprender castellano escuchando radio. No hablan mucho castellano, algunos ha-

81 De los datos recogidos hemos podido relacionar e interpretar dos aspectos: (1) la identidad q'irus actual sobre todo de Hatun Q'irus es producto de un proceso histórico y de una concepción mítica del origen q'irus basado en los mitos de Inkarrí, donde señalan que los antepasados de los q'irus “machulakuna” expulsaron a Inkarrí porque si no hubiera sido así la zona actual de los q'irus hubiera sido Cuzco. (2) También dicen que fueron ellos los que expulsaron al hacendado después de una continua lucha (demandas en Lima) y los mismos comuneros de Hapu Q'irus expresan esto. Es decir, la identidad q'irus en todos los grupos etéreos tiene explicaciones más profundas que no los tiene la comunidad de Hapu Q'irus.

blan más quechua, algunos castellano, así es. No creo que podamos aprender castellano en la radio, más bien viajando y en la escuela. (entrevista, Hatun Q'irus, Pablo Quispe 40ª 12-4-03)

En estas comunidades la radio es un elemento importante de contacto cultural donde llegan varias emisoras en quechua y en castellano, pero hay más emisoras en castellano. Hemos visto que cada familia tiene un radio a pilas y lo prenden en las mañanas y en las noches para escuchar noticias y algunas veces música, pero ellos dicen que con la radio se enteran cosas que pasan en otros países (C.C1 20-4-03). Los jóvenes que trabajan con el turismo siempre prenden su radio para escuchar los mensajes que envían las agencias de turismo o las personas que los solicitan para cualquier trabajo ya sea para traerlos a q'irus o como guías en Cuzco (C.C1 16-4-02). También las familias de la religión maranata, en ambas comunidades, escuchan emisoras de su religión en las noches mientras cocinan y generalmente son en quechua.⁸²

En Hapu Q'irus sucede algo similar, pero de las cinco familias visitadas sólo dos tenían radio y escuchaban noticias o música en las noches que eran en quechua y castellano (C.C2 13-5-03; 16-5-03; 22-5-03). Un anciano atribuye a la radio como un medio donde la religión entró más rápido a su comunidad:

- b) *Chay radio rimanku huk kawsaymanta. Hinas maranata hamun riki. Radiuqa evangelustumantalla riman, manan noticiapis kanchu. Waqakunapaqlla riki, chaypis mana.*

En la radio se escucha sólo de la religión evangélica y por eso esa religión entró más rápido a la comunidad. Aunque la radio sirve más para escuchar mensajes (para trabajos en las ciudades) eso tampoco es muy seguido. (entrevista, Hapu Q'irus, Julio Apaza 48ª 24-5-03)

En Hatun Q'irus también hay muchas emisoras de la religión maranata, pero no hemos escuchado de los comuneros una afirmación atribuyendo a la radio factor de incorporación de esta religión en la comunidad. La afirmación que se recoge en (b) parece ser un proceso cierto donde la religión maranata ha tomado a la radio como medio indirecto de concientización y a través de la lengua indígena y no por medio del castellano.

82 Algunas familias de esta religión tienen cancioneros en quechua y la biblia escrita también en quechua y ellos aunque no saben leer intentan hacerlo repasando las escrituras que su pastor les ha enseñado. Además, tienen casetes de canciones y testimonios de vida que escuchan en sus radios a pilas.

Entonces, la radio como medio de comunicación importante no ha servido como factor de castellanización; sí de exposición al castellano y por medio de él al aprendizaje de algunas palabras y expresiones, pero no se puede decir, por el momento, que sea un factor determinante de aprendizaje del castellano. Lo que sí se puede notar es que la radio de alguna manera también está contribuyendo al cambio de actitudes respecto de su cultura, sobre todo en los niños que escuchan los programas de la religión evangélica y esto se nota más en Hapu Q'irus.

CAPÍTULO VI

Conclusiones

Las conclusiones son desarrolladas de acuerdo a las categorías de análisis usadas a lo largo de nuestro trabajo: (1) uso de quechua en los distintos dominios de la comunidad; (2) usuarios según edad y sexo; (3) opiniones y percepciones de los distintos actores sobre el proceso cultural y lingüístico en sus comunidades y; (4) algunos factores que están incidiendo actualmente en los procesos de conservación y sustitución intergeneracional del quechua en las dos comunidades.

Nuestras categorías de análisis para ver el uso de quechua y castellano en ambas comunidades están dadas por el sistema etáreo que implica el proceso de aprendizaje del hombre q'irus: (1) niños (as) (Wawacharaq 5-15 años), (2) jóvenes (Irqicharaq 16-35 años), (3) Adultos (Kuraqkuna 40-65) y (4) ancianos (Machukuna, Yachaqkuna 65-a más). La operatividad de esta clasificación nos permite precisar el uso de quechua y castellano en las distintas situaciones comunicativas y cómo esta elección de lengua siendo bilingües en algún grado (algunos niños y jóvenes) se relaciona directamente con el proceso identitario q'irus.

Como hemos demostrado a lo largo de nuestro análisis e interpretación de los datos en los distintos dominios, además de las percepciones y visiones de los grupos etáreos, en ambas comunidades existe un proceso de conservación de la lengua indígena antes que un proceso de cambio o sustitución del quechua. Aunque se nota manifiestamente un proceso mayor de bilingüismo en la comunidad de Hatun Q'irus. Los factores encontrados tales como la escuela, la estructura de la organización ancestral, control de pisos ecológicos y el control cultural y lingüístico inciden actualmente en los procesos de conservación del quechua; mientras que la religión maranata, modernización, desplazamiento a la ciudad, turismo y la radio inciden en los procesos de sustitución de la

lengua indígena. Este proceso de sustitución, se actualiza, más bien, en un cambio ideológico identitario y de un conflicto etnocultural, antes que el uso del castellano en desmedro del quechua. Pero también es importante señalar que este cambio ideológico, podría dar lugar, más adelante, a un proceso mayor de sustitución lingüística y cultural. De esta manera, la construcción de actitudes y valoraciones negativas hacia la lengua materna y hacia la cultura indígena q'irus, que ya se aprecia en Hapu Q'irus, podría favorecer un cambio lingüístico y cultural a favor del castellano; tomando en cuenta también la influencia de la religión maranata y de la migración cada vez más de los jóvenes a las ciudades.

Teniendo en cuenta estos factores de conservación y sustitución lingüística pasemos a analizar y reflexionar sobre el uso de lenguas en estas comunidades.

En las distintas situaciones de interacción comunicativa, dentro de los macro-dominios de la comunidad y no-comunidad, encontrados en ambas comunidades, el uso del quechua es predominante, tanto en niños, jóvenes, adultos y ancianos, varones y mujeres. Es decir, en ambas comunidades, el proceso de transmisión intergeneracional en la familia y en la comunidad se da en la lengua indígena y esto da lugar a caracterizar a estas comunidades como monolingües a nivel colectivo y con cierto grado de bilingüismo a nivel individual, principalmente en los jóvenes varones y en algunos niños. El castellano se viene filtrando de manera muy lenta en los micro-dominios de la no-comunidad como en los encuentros ocasionales (comunero-extraño), en los viajes y en la escuela; pero aquí también el quechua es más visible y se hace predominante, pues priman, en el hablante q'irus, elementos de identidad y una representación mental de grupo étnico con características y procesos peculiares. Es decir, en la elección de lengua de los comuneros q'irus subyace una esfera cultural que se actualiza en actitudes y valoraciones hacia una y otra lengua en situaciones específicas. En estos casos, decimos que importa más el interlocutor antes que el dominio o escenario del modelo SPEAKING. Al respecto es importante tomar en cuenta la posición teórica de Grosjean (1986) sobre el modo bilingüe de los hablantes que repercute en la elección de una de las lenguas. Pero también aquí entran las preferencias hacia el uso de una de las lenguas (Spolsky 1992) y la convergencia o divergencia del hablante con su interlocutor. Es decir, el análisis del porqué de la elección de una de las lenguas por los comuneros q'irus complejiza más la teoría que propone Grosjean, pues no incide sólo el modo bilingüe, sino otros aspectos que tienen que ver con elementos subyacentes en el hablante q'irus como procesos de etnicidad, identidad individual, estatus y las actitudes ha-

cia su lengua y la segunda lengua, además de los propósitos e intenciones del hablante. Es decir, la teoría del bilingüismo y la elección de lenguas en contextos como los q'irus requieren un análisis más profundo de acuerdo a los elementos que nos proporcionan las comunidades estudiadas. En estos casos incide más bien su competencia comunicativa en las distintas situaciones de interacción y cómo se relaciona, en estos casos, lengua y cultura o lengua e identidad, pues los hablantes pueden tener cierto dominio de la lengua castellana (competencia lingüística) pero deciden cuándo hablar en castellano y a quiénes.

En Hatun Q'irus, el uso de castellano de los bilingües, sólo se limita a algunas palabras o frases cortas a manera de alternancia o préstamos lingüísticos casi siempre con transferencia del sistema de la lengua materna, aunque como hemos visto, algunas veces, los bilingües pueden usar castellano con un extraño, pero como cambio de código, nunca sólo castellano. El cambio de código o alternancia se da generalmente en presencia de un extraño y algunas veces también en la escuela con el docente. Se puede decir que la escuela es un espacio donde aparece más castellano en la interacción de niños y docentes; padres de familia y docentes pero sólo entre varones y teniendo al quechua como lengua predominante y el uso esporádico del castellano, más bien como cambio de código. Las mujeres tanto niñas y adultas no hablan castellano, ni mucho menos intentan hablarlo como sí lo hacen algunos varones con un extraño. El bilingüismo en Hatun Q'irus es menor que en Hapu Q'irus debido al poco contacto con el castellano. Es decir, en el aprendizaje del castellano influye mucho la salida a las ciudades en busca de trabajo principalmente y son los varones jóvenes que tienen mayor dominio de castellano, mientras que las mujeres en todos los grupos etáreos son monolingües quechua, aunque no se descarta la competencia pasiva de algunos niños, principalmente. En Hapu Q'irus, el bilingüismo aumenta cada vez más, sobre todo en los varones, debido al constante desplazamiento hacia las ciudades como Cuzco, Paucartambo, Ocongate y Puerto Maldonado para trabajar en las chacras, fábricas y en la selva de Puerto Maldonado, principalmente en los lavaderos de oro. En Hapu Q'irus no sólo los jóvenes varones salen a las ciudades, sino también las mujeres jóvenes y adultas, ancianos y también algunos niños y niñas llevados por sus padres a estudiar a Cuzco o a Ocongate. Es por esta razón que en la comunidad de Hapu Q'irus hay algunas mujeres bilingües incipientes y con competencia pasiva en castellano, jóvenes que comprenden y pueden estructurar algunas frases en castellano, pero no pueden seguir una conversación sólo en castellano; mientras que la mayoría de jóvenes varones sí entienden castellano y pueden seguir,

aunque con ciertas limitaciones, una conversación en castellano. A ellos se les podría denominar como bilingües avanzados. Hay también niñas y niños bilingües incipientes o pasivos, algo que no hemos encontrado mucho en Hatun Q'irus. También en Hapu Q'irus hay algunos niños, jóvenes y adultos con mayor dominio del castellano a los que se les puede denominar, de alguna manera, bilingües coordinados, pues en la interacción con extraños muestran cierta fluidez y comprenden castellano, aunque algunas veces la respuesta sea sólo en su lengua materna. Esto nos lleva a cuestionar la teoría que sobre el bilingüismo y monolingüismo plantean algunos autores. Es decir, las nociones sobre bilingüismo muchas veces encasillan a hablantes que no presentan esas características, pero que sin embargo, en algunas situaciones usan ambas lenguas, en otras sólo entienden y responden en su lengua indígena. Por ejemplo, el niño Raymundo de once años de la comunidad de Hapu Q'irus, en la conversación que tuvimos en castellano él contestaba sólo en quechua, notándose una buena comprensión y cuando le preguntamos si sabía una adivinanza en castellano, nos respondió que sí y nos dijo la adivinanza muy alegre y emocionado, además se podría decir con un castellano estándar. En este caso específico se podría afirmar, entre otras cosas, que el niño es un bilingüe pasivo y también se puede decir que es bilingüe simultáneo, pues su padre habla también castellano. En este sentido, una clasificación de bilingüismo en estas comunidades implicaría ver muchos factores que se menciona poco en la teoría y que es necesario tomar en cuenta a la hora de decidir el tipo de bilingüismo de los comuneros.

Por un lado, respecto al proceso de adquisición y aprendizaje del castellano en ambas comunidades, decimos que el castellano se aprende a partir de los diez y quince años aproximadamente y no en la comunidad y en la escuela, sino en las ciudades y en los viajes donde la exposición a la lengua castellana es mayor y en distintos contextos. Esta caracterización de aprendizaje de la segunda lengua en ambas comunidades daría lugar más bien a hablar de un bilingüismo tardío o consecutivo antes que de un bilingüismo temprano o nativo o simultáneo (von Gleich 1989). Por otro lado, en ambas comunidades los comuneros bilingües y monolingües no quieren dejar de hablar quechua en la comunidad, tampoco quieren perder su cultura y lengua ancestral porque tienen una identidad muy fuerte y valoran su cultura q'irus; pero al mismo tiempo quieren aprender castellano, leerlo y escribirlo. En este contexto, el proceso de adquisición de castellano por los jóvenes y adultos requerirá de un estudio más profundo, pues permitirá ver los procesos de aprendizaje y en general el input lingüístico que reciben en la L2,

además del tipo de castellano que implica ese aprendizaje, dada la edad avanzada y los contextos donde aprenden los hablantes. Es decir, habría que ver si se trata de un castellano regional o de una interlengua o interlecto como lo denomina Escobar (1978). Esta mayor información servirá de mucho para la aplicación de políticas lingüísticas en contextos con alta vitalidad de la lengua quechua y para el mayor conocimiento de nuestra realidad sociolingüística actual.

Esta relación de la lengua indígena con el castellano no es un proceso de bilingüismo diglósico, sino un proceso de bilingüismo individual reciente que tiene su base en un conflicto lingüístico entre el castellano como lengua referente de prestigio nacional y el quechua como marca de la identidad cultural de las dos comunidades q'irus, a lo que preferimos llamar conflicto lingüístico latente (Ninyoles 1972) y conflicto etnocultural (Haboud 1998). Este conflicto se da en el proceso de adscripciones, percepciones y redefiniciones identitarias tanto individuales y grupales, pero como una forma de apropiación del castellano sin perder el referente de su cultura, la lengua quechua. Estos procesos serían, desde nuestro punto de vista, aspectos importantes para ver cómo sería en una etapa posterior la vitalidad de la lengua y los procesos de diglosia, si se diera el caso. En estos casos, quizás, la reversión y el mantenimiento de la lengua indígena podrían ser más manejables como lo propone Fishman (1990; 1991). Respecto a la categoría de lenguas amenazadas es importante ver que si bien la teoría sociolingüística (Giles y Taylor 1977), como hemos visto, señala que el número de hablantes y el aislamiento geográfico son factores determinantes para la vitalidad y permanencia de la lengua, esto no es tan real. No sólo estos dos factores son importantes para el mantenimiento de la lengua, pues los casos de Bolivia y Perú (comunidades de Santiago de Larko y Cachora) presentados en nuestro análisis nos demuestran que no es tan cierta esta teoría. Hay otros factores quizás más importantes, como en el caso de las comunidades q'irus, que repercuten en la vitalidad de la lengua, tales como la identidad, el control social y cultural y la escuela, entre otros. También hay que pensar que la lengua no se perderá de un momento a otro, sobre todo si el quechua es una lengua con muchos hablantes, pero como vimos en la comunidad de Santiago de Larko, la generación joven ya no habla la lengua quechua menos el aimara y las actitudes de los adultos para transmitir las también son negativas. Creemos que el proceso de transmisión intergeneracional es el elemento más importante de permanencia y conservación lingüística y este proceso ya se está deteriorando sobre todo en la comunidad de Hapu Q'irus y eso es un aspecto de amenaza etnocultural que debemos tomar en cuenta.

Ahora pasemos a discutir y analizar algunas cuestiones teóricas manejadas y tratadas a lo largo de la tesis, pero ahora con carácter más crítico y propositivo. Uno de los conceptos que hemos manejado en nuestro estudio, aunque en muchos casos no muy explícito es la noción de competencia comunicativa acuñada por Hymes (1968). Esta noción sugiere ir más allá de la descripción de los patrones del uso lingüístico y concentrarse en aspectos del conocimiento compartido y de las habilidades cognitivas de los hablantes. En las comunidades q'irus, la competencia comunicativa de sus hablantes incluye varios aspectos que permiten la interpretación sociocultural y la elección de lenguas en situaciones distintas, pues los hablantes de estas comunidades, en las interacciones comunicativas, denotan su estatus, su identidad de grupo étnico así como su intencionalidad. En este contexto, el modelo de la etnografía de habla de Hymes se muestra un tanto complejo para comprender ciertas decisiones de los hablantes q'irus en la elección del castellano, por ejemplo, cuando hablan con un extraño y al mismo tiempo el paso al quechua, cuando hablan entre comuneros en presencia de sus interlocutores extraños o turistas. Creemos que falta reforzar el modelo etnográfico para el estudio de las competencias comunicativas construyendo reglas pragmáticas que subyacen al conocimiento cognitivo de los hablantes en el discurso y en las distintas situaciones de interacción, además de los componentes SPEAKING.

En este sentido, creemos que son importantes las propuestas de Muñoz (1987); Schlieben-Lange (1977) y Millacura (2003) sobre los procesos de reflexividad metalingüística que ayudan a comprender mejor las actitudes de los hablantes para el uso o no de una determinada lengua en situaciones concretas y de los elementos que subyacen a esas decisiones. Es decir, como sucede en las comunidades q'irus, las interpretaciones de los propios hablantes sobre su lengua y cultura y sobre sus actitudes en el proceso sociocultural propio permite hacer un análisis mucho más coherente y relacionar distintos aspectos y procesos que van desde una concepción mítica e histórica hasta el proceso de resistencia actual, para dar lugar a las decisiones sobre el uso de su lengua indígena y del castellano. Para este caso, nos parece importante proponer un concepto de competencia comunicativa mucho más operativo que permita, en el análisis, tomar estos dos aspectos del conocimiento de los hablantes: interpretación y actitudes. Entonces, la competencia comunicativa sería el conocimiento de las normas lingüísticas y socioculturales de interacción que los hablantes poseen y su interpretación en los distintos procesos sociales y comunicacionales.

Creemos que en la medida que se tomen en cuenta estos aspectos tratados en nuestro estudio, la investigación sobre cómo se realizan las tareas

discursivas en distintos contextos podría sentar las bases de una “teoría universal de la competencia comunicativa” que aporten a la comprensión de los problemas comunicativos que se dan en distintas comunidades monolingües y bilingües (Hymes 2002) y Gumperz (2002) o como dice Schlieben-Lange (1977) ayudarán a construir una teoría de la actuación.

Otro aspecto no menos importante que sale de nuestro estudio es la planificación lingüística o la política lingüística respecto a comunidades como las abordadas, que a nuestro parecer no son casos aislados, sino más bien casos comunes,⁸³ claro está con características específicas, en la región. Los hallazgos encontrados obligan a cuestionarnos sobre cómo tratar una planificación en un contexto de monolingüismo en un proceso de educación intercultural bilingüe, por ejemplo. En este sentido cabría preguntarnos si para el caso de las dos comunidades q'irus aplicaría la planificación lingüística como lo proponen Bastardas (1996), Roetaexe (1990), Moreno (1998); Haugen (1974) y Cooper (1997); es decir, referidas a la planificación de estatus y la planificación de corpus de Kloss (1969 cit. en Cooper 1997).⁸⁴ Estas propuestas de planificación inciden en la lengua escrita, además de lo oficial y formal. A nuestro parecer, habría que adecuar estas propuestas a contextos de comunidades orales como los q'irus, más bien como una política de fortalecimiento de la identidad como propone Zimmerman (1997; 1999) y no sólo incidir en la parte lingüística y en la escritura. También habría que repensar si las políticas lingüísticas deben centrarse en lo institucional y en lo formal o también cuestionarse si una planificación para estos casos no sólo puede ser a través de la escuela, sino en espacios más cotidianos y menos restringidos. Es decir, las intervenciones o decisiones que realiza el Estado sobre una determinada lengua lo hace a través de una política lingüística que implica, al mismo tiempo, una planificación (Roetaexe 1990); éstas muchas veces no favorecen a la lengua y cultura indígena, sino más bien las restringe a usos más familiares y crean actitudes en contra de la propia cultura. Esta intervención del Estado con un modelo lingüístico igualitario y dominante contrasta y se contrapone con las visiones, percepciones y proyectos educativos propios de comunidades

83 Tenemos referencias de otras comunidades en Cuzco (Paucartambo) y en Apurímac (Cotabambas), Perú; la zona guaraní, la comunidad de Tentayapi en Chuquisaca, Bolivia; en Colombia, el pueblo Cofán; en México, la etnia Tarahumara y algunos pueblos mapuches en Chile que muestran una persistencia en su cultura y una visión propia de lo que debe ser la escuela.

84 Kloss, Heinz (1969). *Research Possibilities on group Bilingualism: a report*. Quebec: International Center for Research on Bilingualism.

como los q'irus, pues para estas comunidades la escuela no es ajena a su cultura y a su proyecto sociocultural; tampoco conciben que la escuela sea un factor de desestabilización identitaria y organizacional. En este contexto, entonces, una política lingüística y educativa desde el Estado con las características mencionadas daría lugar más bien a una oposición de los comuneros y a un desinterés en la gestión educativa local.

Creemos, en nuestro caso, que la cuestión se complejiza más, pues los mismos comuneros tienen una visión distinta de la escuela y del docente; además desean apropiarse de la lectoescritura para que sus conocimientos permanezcan en el "papel" y puedan servir en los aprendizajes significativos en la escuela. Es decir, la cuestión de la planificación lingüística tampoco debería descuidar la planificación de la identidad étnica, menos soslayar las demandas de los usuarios y sus proyectos como grupo social, pues son estas demandas y sus atenciones las que fortalecerían su identidad individual y de grupo. En este mismo sentido, hay tres elementos que, a nuestro modo de ver, necesitan una mayor reflexión teórica a la luz de los datos y respecto a teorías poco desarrolladas. Nos referimos, a los conceptos de control cultural, control lingüístico e identidad individual y colectiva. Estos tres elementos nos parecen importantes para tomar en cuenta en los procesos de planificación lingüística y cultural. El mismo Bonfil (1987) enfatiza que la teoría de control cultural no está bien desarrollada y menciona que faltan estudios específicos que ayuden a construir un cuerpo teórico que ayuden a explicar casos concretos como las comunidades q'irus. Nos parece importante también desarrollar una teoría del control lingüístico, pues los datos recogidos en estas comunidades nos plantean serios cuestionamientos respecto a las decisiones que adoptan hablantes y familias sobre algunos elementos culturales y sobre la lengua misma. Esto también tiene repercusión en la noción de identidad y procesos de etnicidad relacionada con lengua y cultura. Es decir, una teoría del control lingüístico nos explicaría por ejemplo, cómo los hablantes deciden usar su lengua indígena, pero dejan de lado aspectos importantes de su cultura ancestral, de su cosmovisión; es más, permanece la esencia ideológica anterior, pero se actúa de distinta manera a ella. A nuestro modo de ver son procesos de resistencia consciente, e inconsciente, pero falta un tratamiento más específico de estos procesos que son bastante complejos y no tan lineales como proponen algunos autores. Siendo así, la política lingüística podría atacar estos dos aspectos: el fortalecimiento cultural y el fortalecimiento lingüístico. Ambos aspectos se relacionan, pero presentan características y aspectos distintos, según los contextos culturales y sociales, y éstos

se deben conocer antes de iniciar una planificación lingüística ya sea estatal, local o particular.

Finalmente, queremos agregar señalando que los factores de conservación y sustitución de la lengua quechua encontrados valen para este momento de su estudio. Quizás después de algún tiempo estos factores ya no sean los mismos o se encuentren otros, pues el proceso que ocurre en estas comunidades por sus características mencionadas permitirían considerar varios aspectos de cambio social y sociolingüístico, como por ejemplo: el factor identitario, el control social y cultural y la escuela que en estos momentos cumplen un rol importante en los procesos de fortalecimiento y mantenimiento cultural. Un aspecto que se nos queda en el tintero y que, a nuestro modo de ver, merece un estudio aparte es el aspecto de la religión maranata en estas comunidades. Es decir, sus mecanismos de inserción en una cultura con estas características y cómo conviven en muchos casos hasta cambiando o adecuando su propia ideología a la cultura q'irus, lo que no sucede, según algunas informaciones, en otras comunidades cercanas como Markapata y Kallakancha, por ejemplo.

CAPÍTULO VII

**Propuesta : Formación de grupo
de sabios para la defensa
y fortalecimiento de la cultura Q'irus**

Los resultados de la tesis nos llevan a concluir, entre otros aspectos, que es necesario trabajar el fortalecimiento y defensa de la cultura q'irus a través de las instituciones en las comunidades y llevados a cabo por los mismos actores sociales.

1. Antecedentes

Uno de los aspectos más importantes en el proceso sociocultural y sociolingüístico actual de las dos comunidades es el proceso de conflicto social y cultural con la religión evangélica maranata y la influencia paulatina del turismo en la concepción sociocultural e ideología q'irus. En este contexto, el proceso de resistencia de las comunidades y el control social y cultural que se ejerce internamente ha llegado en algunos casos a un debilitamiento organizacional como grupo y a un cambio ideológico respecto de su propia cultura cada vez más acelerado. Por esta razón, se hace necesaria y urgente, sobre todo para el caso de Hapu Q'irus, una propuesta que refuerce esos intentos y procesos de resistencia desde los mecanismos de la propia cultura y con la participación de las mismas comunidades para contrarrestar los cambios que se avecinan.

Un elemento importante en este proceso de las comunidades q'irus es el estatus social y cultural como grupo étnico que los ha mantenido cohesionados, sobre todo en momentos donde el conflicto con la religión evangélica era muy fuerte hace cinco años. Por esta razón, creemos importante mantener y reforzar la diversidad cultural tradicional de estas comunidades dado que existe en estos momentos una “amenaza” hacia la cultura local q'irus. En este sentido “está claro que el mantenimiento

de la diversidad cultural trasciende un valor meramente estético. Tiene un papel decisivo que jugar en la propia historia humana. Obviamente, la diversidad cultural es tanto el resultado de las innovaciones como una condición previa para futuras innovaciones” (Kasten 2001: 19). Es decir, “se debe crear un ambiente apropiado, de modo que la diversidad cultural pueda enriquecerse, como lo hecho -hasta hace poco- a través de la historia de la humanidad” (*op. cit.*). También el Programa de Patrimonio Mundial de la UNESCO, surge a partir de un interés por preservar la naturaleza y luego pone énfasis en iniciativas para asegurar la continuidad de tradiciones culturales vivas en peligro de desaparecer. En las últimas décadas, esto se extendió a un proceso político y social internacional en apoyo de los gobiernos locales y estatales e indígenas para que ellos mismos asuman su futura educación (*op. cit.*: 20). Las reformas educativas, en las últimas décadas, en países de la región andina son producto de este proceso y del reto de los estados y pueblos indígenas de promover una educación acorde al contexto sociocultural de sus pueblos. En este contexto es pertinente la reflexión que se realiza:

Consideramos que el mantener las culturas y revertir el desplazamiento de las lenguas son parte fundamental de un mismo proceso. Esto es así no sólo porque la lengua involucra una cantidad enorme de cultura, sino también porque las prácticas culturales determinan qué lengua debe usarse en una interacción, lo que determinará a su vez si una lengua se pierde o se mantiene. Las prácticas culturales llevan al desplazamiento de la lengua, pero también pueden llevar a revertirlo. Por este motivo, cualquier esfuerzo por detener este cambio o pérdida de la lengua, debe empezar examinando cómo revitalizar el uso de la lengua dentro de su marco cultural. (Iutzi-Mitchell 2001: 35)

Tomando en cuenta esta reflexión para fortalecer una lengua y dada la vitalidad de la cultura y lengua quechua en las comunidades q'irus, debemos considerar el proceso continuo de transmisión intergeneracional en la lengua indígena como mostramos en el análisis de nuestros resultados. Esta afirmación nos lleva también a considerar la Escala Graduada de Deterioro Intergeneracional de Fishman (1990 y 1991) para no esperar estar en la escala ocho donde ya no se hable la lengua y mucho menos existan hablantes que la transmitan. En todo caso, las comunidades q'irus nos ponen en alerta respecto a un posible proceso de desplazamiento del quechua dentro de poco tiempo y como hemos visto se está iniciando con el cambio ideológico identitario en algunos grupos étnicos respecto de su cultura propia.

Dentro del proceso de interculturalidad y educación bilingüe en el Perú se pueden acoger estas iniciativas en comunidades como los q'irus

donde el Estado peruano, se puede decir, “todavía no ha llegado”. Actualmente se lleva a cabo un proceso de educación rural con los mismos lineamientos de la educación bilingüe intercultural y visiones que tiene el Estado sin buscar, creemos, todavía, los cambios y las transformaciones que la educación nacional y las comunidades requieren.

Esta somera inserción a la problemática de culturas y lenguas amenazadas, además del panorama de la situación y el proceso actual de la educación bilingüe en el Perú nos plantea nuevos retos respecto a buscar nuevas estrategias que ayuden a enriquecer los modelos sin buscar un modelo único y genuino, sino que nazca de las demandas y necesidades de las mismas comunidades, de los actores educativos involucrados en la educación y que se recojan los aportes de las culturas indígenas para este proceso.

Esta propuesta debe considerar algunas orientaciones básicas para su ejecución:

- La sensibilización de la comunidad específicamente de algunos grupos étnicos y familias donde la propuesta debe centrarse más.
- La promoción de la valoración de la cultura q'irus en todos los grupos étnicos.
- La difusión y fortalecimiento de los valores culturales dentro y fuera de la comunidad.

2. Problema

El actual proceso de uso predominante del quechua en todos los dominios de la comunidad contrasta con un proceso cada vez más fuerte de influencia de la religión evangélica, del castellano y del turismo como elementos que influyen fuertemente en la vitalidad del quechua y en la ideología q'irus.

Estos elementos conducen a un proceso actual de resistencia consciente e inconsciente de parte de los comuneros y de las familias q'irus, pues desean mantener su cultura, pero también desean integrarse a la sociedad nacional a través del aprendizaje del castellano y de la lecto-escritura. Estos procesos de resistencia se actualizan en concepciones distintas a la cultura q'irus, principalmente del grupo de niños y jóvenes que tienen la influencia de la religión evangélica y de la modernidad como referentes inmediatos. Este proceso de conflicto identitario en la actualidad está debilitando la cohesión familiar y comunal, sobre todo en Hapu Q'irus y esto trae como consecuencia un mayor desplaza-

miento hacia las ciudades de los jóvenes varones y mujeres, principalmente y un cambio ideológico que va en contra de su cultura ancestral.

3. Objetivos

Objetivo general

Promover procesos de fortalecimiento identitario y defensa de la cultura q'irus.

Objetivos específicos

- Capacitar a los sabios indígenas (6) para la protección y fortalecimiento de su cultura.
- Elaborar estrategias y mecanismos de fortalecimiento cultural.
- Planificar roles para la difusión y fortalecimiento de la cultura local.

4. Beneficiarios

La propuesta está dirigida a las dos comunidades Hatun Q'irus y Hapu Q'irus, a la ONG Muhu, a sus comuneros y en especial a la UGE de Paucartambo en Cuzco.

5. Justificación

La presente tesis encuentra una necesidad prioritaria en el trabajo de fortalecimiento de la cultura q'irus dado los factores encontrados que inciden y podrían incidir con mayor fuerza en los procesos de cambio cultural y lingüístico en estas dos comunidades (religión maranata, modernización, desplazamiento a las ciudades, turismo y radio). La presente propuesta se justifica por tres razones principales: primero porque siendo comunidades con alta vitalidad lingüística y cultural, mantienen una defensa de su lengua y su cultura frente a los foráneos y frente a los elementos de la cultura occidental, llámese escuela, religión o el mismo aprendizaje del castellano. Es decir, son comunidades conscientes del valor que representa su cultura y por eso tienen actitudes de defensa y protección, además de una identidad q'irus muy fuerte frente a las influencias de la cultura ajena. Segundo, la propuesta parte de las

necesidades y demandas de los mismos comuneros que quieren preservar y fortalecer su cultura ancestral, pues son conscientes también del estatus social y simbólico que representa su cultura para la cultura nacional. Tercero, la propuesta pretende ser innovadora, sobre todo en el Perú, respecto a que el fortalecimiento y la revitalización cultural la asuman los mismos involucrados como hasta ahora lo han venido haciendo, a través de un largo proceso de conflicto y resistencia sociocultural y sociolingüística como hemos percibido en nuestro estudio.

Es decir, esta propuesta se funda como una necesidad imperiosa para proteger la cultura q'irus frente a la influencia de la religión maranata, principalmente, pues ésta influye en una ideología contraria y negativa al proceso sociocultural de estas comunidades.

Finalmente, la propuesta no es ajena a los comuneros q'irus, ya que la propuesta tratará de complementarse a lo que su organización realiza desde hace muchos años en beneficio de sus comunidades, pero con una normativa y propósitos claros.

6. Factibilidad

La factibilidad de esta propuesta se sustenta en el interés de las comunidades para que su cultura se fortalezca y perdure en el tiempo a través de los cambios con la otra cultura del cual son también conscientes. El interés de los comuneros por preservar su estatus simbólico y social q'irus también está reforzado por el proyecto cultural que ellos tienen y desean para sus comunidades, sus hijos y para las futuras generaciones. En este contexto, también el compromiso de los docentes con la comunidad y con la educación de sus niños será un factor importante para la ejecución y sostenibilidad de la propuesta. Un aspecto importante son las instituciones que tratan de apoyar a estas comunidades y procuran el mantenimiento de la cultura q'irus; nos referimos en especial a la ONG Muhu que ha mostrado un claro compromiso con estas comunidades, sobre todo con la comunidad de Hatun Q'irus. También el Estado que en los últimos años ha mantenido cierto interés en la preservación y difusión cultural de estas comunidades.

OBJETIVOS	SUGERENCIAS METODOLÓGICAS	ACTIVIDADES	PARTICIPANTES
Capacitar a los sabios indígenas para la protección y fortalecimiento de	<ol style="list-style-type: none"> 1. Asambleas (2) comunales con participación de toda la comunidad 2. Concientización a través de charlas o talleres (2) 3. Reunión con los sabios q'irus para afinar la propuesta y recibir sugerencias 	<ul style="list-style-type: none"> –conformar un grupo de seis sabios para que dirijan este grupo de fortalecimiento cultural donde el warayuq sea el difusor y promotor principal –Construir algunos lineamientos en los que se basará este grupo de apoyo –Elaborar mecanismos de participación de los comuneros en el proceso de fortalecimiento y difusión de la cultura q'irus –Elaborar un mapa con lugares sagrados de la cultura q'irus y su difusión de la misma 	–Sabios, organizaciones dirigenciales, comunidad, docentes, UGE
Elaborar algunas estrategias y mecanismos de fortalecimiento cultural	<ol style="list-style-type: none"> 1. Taller (1) con participación de sabios, docentes, niños y jóvenes 2. Trabajar con los docentes y niños en la concientización 	<ul style="list-style-type: none"> –Elaborar algunas pautas normativas de la cultura q'irus que los comuneros y extraños deban respetar –Incorporar en la escuela aspectos sobre concientización y difusión de la cultura propia –Realizar rituales en la comunidad donde participen todos los comuneros 	–Sabios, docentes, niños y jóvenes (varones y mujeres) –Comunidad
Elaborar roles de participación en la difusión y defensa de la cultura q'irus	<ol style="list-style-type: none"> 1. Crear un ambiente de motivación 2. Promover la participación y el compromiso con su comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> –Formar grupos de sabios que enseñen y difundan los valores y la historia de los q'irus –Formar grupos de niños que difundan los valores y la historia q'irus en sus familias –Elaborar textos en la escuela con estas historias y sean parte de los aprendizajes significativos 	–Sabios, niños, docentes

7. Acciones que se realizarán para lograr los planteamientos de la propuesta

ACTIVIDADES	PARTICIPANTES	RESPONSABLE	FECHA PROBABLE
Presentación del informe de la tesis	Docentes Comunidad UGE (Unidad de Gestión Educativa)	UGE	Agosto 2004
Reunión para validar, criticar y plantear sugerencias a la propuesta de la tesis	Autoridades Docentes Comunidad	UGE	Agosto 2004
Taller con los sabios y la organización dirigencial de la comunidad para planificar las acciones de la ejecución de la propuesta	Docentes Autoridades Sabios de la comunidad	UGE	Agosto 2004
Actividades para lograr los objetivos	Subactividades		
Capacitar a los sabios y responsables en las estrategias de fortalecimiento cultural	Taller de capacitación con docentes	UGE, investigador	Julio 2004
–Formar grupos de visita a las familias para conversar sobre la cultura y los proyectos de la comunidad –Formar grupos de sabios para visitar la escuela y contar a los niños sobre la historia q'irus y sobre las formas de fortalecimiento de su cultura	–Negociar con los sabios sobre los temas a tratar con las familias –Negociar con los sabios sobre los temas a tratar en la escuela –Negociar con los niños sobre los temas que quisieran hablar con sus padres	Docentes, UGE	Agosto-septiembre 2004
–Elaboración de una guía de estrategias y mecanismos para el fortalecimiento de la cultura –Elaboración de pautas normativas para la preservación de la cultura	–Planificación de las estrategias con los sabios, dirigentes de la comunidad –Discusión de las estrategias con las organizaciones de la comunidad	UGE, investigador	Agosto-septiembre 2004
Desarrollo de proyectos de investigación sobre la cultura q'irus en la escuela	–Observar y registrar diversas actividades referidas al tema de investigación –Preguntar a personas sobre diversos temas de la cultura local –Registrar las informaciones mediante dibujos y textos escritos	Docente Niños	Septiembre-octubre 2004
Producción de textos orales y escritos a partir de los resultados de la investigación	–Los niños exponen y narran oralmente sobre los resultados de su investigación –Los niños escriben textos a partir de estas experiencias –Los docentes escriben textos en base a la experiencia y los temas trabajados por los niños –Los niños proponen cómo fortalecer su cultura	Docente Niños	Septiembre, octubre y noviembre 2004

Exposición en asamblea sobre los avances de la propuesta	–Planteamiento de sugerencias y nuevas propuestas	Docentes UGE Sabios	Agosto-noviembre 2004
Sistematizar la ejecución y avance de la propuesta		Docentes, sabios, investigador	Diciembre 2004

8. Indicadores de evaluación

OBJETIVOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN
Conocer las opiniones de las familias sobre el proceso de fortalecimiento cultural	Número de familias con actitudes positivas hacia su cultura
	Niños y jóvenes concientizados y sensibilizados en su cultura propia
Conocer los mecanismos y estrategias de fortalecimiento cultural	Los niños conocen algunas estrategias de fortalecimiento Los niños difunden la cultura q'irus en sus familias. Los niños conocen los valores e historias orales sobre la cultura q'irus. Las familias desean que el grupo de fortalecimiento continúe en su labor Los niños y jóvenes proponen nuevas estrategias para el fortalecimiento cultural. Los sabios proponen nuevas estrategias y procesos para el fortalecimiento de la cultura
Sistematizar estrategias de fortalecimiento cultural	Propuestas para el cambio de actitudes Identificación de dificultades en el proceso. Surgen grupos de apoyo internos y externos al proceso de fortalecimiento

Finalmente, este estudio etnográfico ha sido una experiencia muy importante para conocer la realidad sociolingüística de dos comunidades monolingües quechuas. Las visiones, percepciones de los hablantes y su proceso sociocultural nos han permitido reflexionar sobre lo importante que es cuando un pueblo, una comunidad toma decisiones sobre su cultura, su identidad y su educación. Sus mecanismos internos de permanencia y continuidad cultural nos sirven como reto y como ejemplo a tomar para futuras propuestas sobre políticas de planificación educativa y lingüística, sobre todo en nuestra zona andina peruana. Con estos aportes y con la experiencia recogida crece más todavía la tarea y el esfuerzo de lo que se debe hacer por la educación de nuestros pueblos y por lo que significa una educación intercultural bilingüe como proyecto y como propuesta, todavía, en construcción.

Bibliografía

- ÁVILA, Javier
2002 “Regionalismo, religiosidad y etnicidad migrante trans/nacional andina en un contexto de “glocalización”: el culto al Señor de Qoyllur Ritti”. En Norma Fuller (Editora). *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima: UPP, IEP. 209 - 246.
- ALBÓ, Xavier
1995 “Educar para una bolivia plurilingüe”. En *Cuarto intermedio No 35*. Cochabamba: Compañía de Jesús en Bolivia. 4 - 36.
- AITCHISON, Jean
1993 *El cambio de las lenguas: ¿progreso o decadencia?* Barcelona: Ariel.
- ALLARD, Real y RODRÍGUEZ Landry
1992 “Ethnolinguistic Vitality Beliefs and Language Maintenance and Loss”. En W. Fase, K. Jaspaert y S. Kroon (eds.). *Maintenance and loss of minority languages*. Amsterdam-Philadelphia: Editorial Board. 171 - 195.
- APPEL, René y Pieter Muysken
1996 *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel
- BAKER, Colin
1997 *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra
- BASTARDAS BOADAS, Albert
1996 “Política y planificación lingüística”. En C.M Vide, (edit.). *Elementos de lingüística*. Barcelona: OCTAEDRO. 341 - 360.
- BARTH, Fredrik
1969 “Introducción”. En Fredrik Barth (Compilador). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México: Fondo de Cultura Económica de México.

- BARRAGÁN, R. y T. Salman.
 2001 “La investigación”. En Rossana Barragán (coordinadora) *Formulación de proyectos de investigación*. La Paz: PIEB. 3-14.
- BELL, Judith
 2001 *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación. Guía para Investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- BERGER, Peter L. y Thomas Luckmann
 1979 *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: AMORRORTU.
- BONFIL BATALLA, Guillermo
 1987 “La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos”. *Revista de la Casa Chata No 3*. México: CIESAS. 23 - 43.
 1994 *México profundo. Una civilización negada*. México: Grijalbo.
- CASTRO, Vanesa y Magdalena Rivarola
 1998 *Manual de capacitación para talleres de trabajo sobre el uso de la metodología de la investigación cualitativa*. Convenio MEC-HIID.
- CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo
 2002 Sufijos arcaicos quechuas en la toponimia andina. En *Lexis, Revista de lingüística y literatura. Volumen XXVI No 2*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. 559-577.
- COOPER, Robert
 1996 *La planificación lingüística y el cambio social*. Madrid: Prima Gráficas.
- CORTES, Pedro; Tereza Suarez; Nelly Prado y William García
 1989 *Socialización del niño indígena*. Colombia: Universidad del Cauca.
- CHAMBERS J.K. y Peter Trudgill
 1994 *La dialectología*. Madrid: Visor Libros.
- CHRISTIAN, Donna
 1992 “La planificación de las lenguas desde el punto de la lingüística”.
 En F. J. Newmeyer (comp.). *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge. IV. El lenguaje: contexto sociocultural*. Madrid: Visor. 233-252.
- DÁVILA NEGRÓN, Luis
 1993 *Q’eros. Herencia Inca. Testimonio de expediciones odontológicas*. s/l: s/e.
- DURANTI, Alessandro
 1992 “La etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis”.
 En F. J. Newmeyer (comp.). *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge. IV El lenguaje: Contexto sociocultural*. Madrid: Gráficas Rogar. 253-273.

- ESCOBAR, Alberto
 1968 "Lengua, cultura y desarrollo". En J. Matos Mar (eds.). *Perú problema. Cinco ensayos*. Lima: IEP. 99-132.
 1972 *Lenguaje y discriminación social en América Latina*. Lima: Milla Batres.
 1978 *Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú*. En J. Matos Mar (eds.). Lima: IEP.
- ESCOBAR MOSCOSO, Mario
 1958 "Reconocimiento geográfico de Q'ero". *Revista Universitaria*, año XLVII No 115 Cusco: UNSAAC. 159-188.
- ETXEBARRIA, Maitena
 1995 *El bilingüismo en el estado español*. Bilbao: FBV.
- FASOLD, Ralph
 1984 *The Sociolinguistics of Society*. Oxford: Basil Blackwell.
 1990 *The Sociolinguistics of Language*. Oxford: Basil Blackwell.
 1996 *Sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística*. Madrid: Visor.
- FERGUSON, Charles,
 1959^a "Diglosia". *Word*, XV. 325-340.
- FISHMAN, Joshua
 1965 "Who speaks what language to whom and when?". *La linguistique* 2. 67-88.
 1995 *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- FLORES, Ochoa y María, Fries
 1989 *Puna Qheswa Yunga. El hombre y su medio en Q'ero*. Cusco: INC.
- FLORES, Ochoa y Nuñez del Prado Béjar
 1983 "El hombre y la familia: su matrimonio y organización político-social en Q'ero". En *Quero: El último Ayllu Inka*. Cusco: CBC. 107-130.
 1984 "Una cultura como respuesta de adaptación al medio andino". En *Quero, el último ayllu inka. Homenaje a Oscar Nuñez del Prado Castro*. Cusco: CBC. 14-29.
- GARCÍA, Fernando
 2000 *Yachay. Concepciones sobre enseñanza y aprendizaje en la comunidad campesina de Aucará, Departamento de Ayacucho, Perú*. Tesis de Maestría en EIB. Cochabamba: PROEIB Andes.
- GARCÍA, Marcos Francisco
 1999 *Fundamentos críticos de sociolingüística*. Madrid: Universidad de Almería.
- GEERTZ, Clifford
 1995 *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Ediciones Paidós.

- 1996 *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GIMÉNEZ, Gilberto
 1998 *Identidades étnicas: estado de la cuestión*. México: Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.
- GLEICH, Utta von
 1986 *Entrevistas intensivas y observaciones participantes. Métodos para describir procesos de desplazamiento lingüístico*. Documentos de trabajo del Área de Lingüística Andina y Educación. Universidad Nacional del Altiplano. Serie: Puntos de vista Año 1, No 3 Puno.
- 1987 *Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina*. Alemania: GTZ.
- GOLTE, Jürgen
 2001 *Cultura, racionalidad y migración andina*. Lima: IEP.
- 2003 "Comentarios". En Norma Fuller (Editora). *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima: UPP, IEP. 301-305.
- GONZÁLES OLGUÍN, Diego
 1952 [1608] *Vocabulario de la lengua general de todo el Perv llamada lengua qquechua o del Inca*. Lima.
- GUMPERZ, John J.
 2002 "Las bases lingüísticas de la competencia comunicativa". En Lucía A. Golluscio (comp.). *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Buenos Aires. Eudeba. 151-163.
- GUTIÉRREZ, Lidia
 2001 *Paradigmas cuantitativo y cualitativo en la investigación socio-educativa: proyección y reflexiones*. <http://77www.ncbe.gwu.edu/miscpubs/stabilize/iil-families/lose.htm>.
- HABOUD, Marleen
 1998 *Quichua y castellano en los andes ecuatorianos. Los efectos de un contacto prolongado*. Quito: Abya-Yala.
- HALLIDAY, M.A.K
 1994 *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- HAMEL, Rainer Enrique
 1987 "El conflicto lingüístico en una situación de diglosia". En H. Muñoz (Editor). *Funciones sociales y conciencia del lenguaje. Estudios sociolingüísticos en México*. México: Universidad Veracruzana. 13-35.
- 1988 "La política del lenguaje y el conflicto interétnico. Problemas de investigación sociolingüística". En E. Pulcinelli

- Orlandi (org). *Política lingüística en América Latina*. Campinas SP: Pontes. 41-73.
- HAUGEN, Einar
1974 “Lingüística y planificación idiomática”. En P. Garvin y Lastra (comp.) *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: Universidad Autónoma de México. 287-302.
- HARRIS, Marvin
1998 *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- HORNBERGER, Nancy
1989 *Haku yachaywasiman: la educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno*. Lima-Puno: Programa de Educación Bilingüe de Puno.
- HYMES, Dell
1974 *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
2002 “Modelos de la interacción entre lenguaje y vida social”. En Lucía A. Golluscio (comp.). *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Buenos Aires: Eudeba. 55-89.
- HUDSON, R.A.
1980 *Sociolinguistics*. New York: Cambridge.
- INEI (*Instituto Nacional de Estadística e Informática*)
1993 *Censos nacionales, comunidades indígenas*, tomo I No 3, p. 85. Perú. <http://www.inei.gob.pe/web/resultadocenso.asp>.
- IUTZI-MITCHELL, Roy D.
2001 “Economía política de las lenguas esquimal-Aleutianas en Alaska. Perspectivas para el mantenimiento de culturas y la reversión del proceso de desplazamiento lingüístico en las escuelas”. En T. Valiente (eds.) *Experiencias de educación bilingüe en pueblos indígenas del norte*. Quito: Abya-Yala. 33-42.
- KASTEN, Erich
2001 “Manejando etnicidades y/o reforzando las diversidades culturales. Visión indígena y global respecto al mantenimiento del conocimiento tradicional”. En T. Valiente (eds.) *Experiencias de educación bilingüe en pueblos indígenas del norte*. Quito: Abya-Yala. 19-32.
- LANDABURU, Jon
2002 “Posibilidades y condiciones de uso de la escritura en los pueblos indígenas”. M. Trillos Amaya (comp.) *Enseñanzas de lenguas en contextos multiculturales. Seminario-Taller*. Bogotá: Celikud, Instituto Caro y Cuervo. 81-90.

- LABOV, William
1983 *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.
- LAVANDERA, Beatriz R.
1992 “El estudio del lenguaje en su contexto socio-cultural”. En F.J. Newmeyer (comp.) *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge. IV El lenguaje: contexto sociocultural*. Madrid: Gráficas Rogar. 15-29.
- LEWIN F., Pedro
1996 “Consideraciones sociolingüísticas ante la cultura y la etnicidad”. En H. Muñoz y P. Lewin (Coords.). *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Instituto Nacional de Historia y Antropología. 91-113.
- LÉVI-STRAUSS
1953 “Social structure”. En A. Kroeber (comp.). *Anthropology Today*. Chicago: University of Chicago Press. 524-553.
- LOMAS, Carlos
1999 “Cómo enseñar a hacer las cosas con las palabras”. En su *Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós. 276-298.
- LÓPEZ, Luis Enrique
1990 “El bilingüismo de los unos y de los otros: diglosia y conflicto lingüístico en el Perú”. En E. Ballón y Cerrón-Palomino (eds.) *Diglosia linguoliteraria y educación en el Perú. Homenaje a Alberto Escobar*. Lima: CONCYTEC, GTZ. 91-128.
1998 “La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües”. *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid: OEI. 32-50.
2003 “Desarrollo y uso de la primera y la segunda lengua en la educación bilingüe: introducción para planificadores de la educación en contextos multiculturales y multilingües”. En E. Uscamayta y V. Carbajal (eds.). *Qinasay. Revista de educación intercultural bilingüe*. Año 1, Número 1. 119-142.
2004 *Cognición, cultura, lengua y aprendizaje: una introducción para planificadores de la educación en contextos multilingües y multiculturales*. (En prensa).
- MALIANDI, Ricardo
1984 *Cultura y conflicto. Investigaciones éticas y antropológicas*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- MIRES, Fernando
1991 *El discurso de la indianidad*. Quito: Abya-Yala.

- MILROY, Lesley
 1987 *Language and Social Networks*. Oxford: Basil Blackwell.
 1987 *Observing and Analysing Natural Language. A Critical Account of Sociolinguistic Method*. Oxford: Basil Blackwell.
- MILLACURA, Salas
 2003 “Actitudes hacia las lenguas y culturas indígenas”. En línea: <http://www.mineduc.cl/basica/bilingüe/documento/2D2002083011201222942.doc>. Noviembre 16, 2003.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ, INIDE
 1979 *Diagnóstico sociolingüístico del área quechua del Departamento de Puno*. Volumen No 1 de la Serie de Diagnósticos Sociolingüísticos del Departamento de Puno. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- MORENO CABRERA, Juan Carlos
 2000 *La dignidad e igualdad de las lenguas*. Madrid: Alianza Editorial.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco
 1998 *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- MUÑOZ, Héctor
 1987 “Testimonios metalingüísticos de un conflicto intercultural: ¿reivindicación o sólo representación de la cultura otomí?”. En H. Muñoz (Editor). *Funciones sociales y conciencia del lenguaje. Estudios sociolingüísticos en México*. México: Universidad Veracruzana. 87-115.
- MURRA V., John
 1975 *Formaciones económicas y políticas del mundo andino*. Lima: IEP.
 2002 *El mundo andino. Población, medio ambiente y economía*. Lima: IEP.
- NINYOLES, Rafael Luis
 1972 *Idioma y poder Social*. Madrid: Tecnos.
- Núñez del Prado, Oscar
 1958 “El hombre y la familia: su matrimonio y organización política social en Q’ero”. *Revista Universitaria*. Volumen 47. No 114. año XLVII. Cusco: UNSAAC 1-131.
 1970 *El Hombre y la familia: su matrimonio y organización político social en Q’ero*. Cusco: CEAC.
 1983 “El maíz Q’ero como solución a algunos problemas de alimentación de la ceja de selva”. En *Evolución y tecnología de la agricultura andina. Proyecto Investigación de los Sistemas*

- Agrícolas Andinos e Instituto Indigenista Interamericano. Cuzco. 21-42.*
- OLERÓN, Pierre
 1985 *El niño y la adquisición del lenguaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- PITO NACHE, Antonio
 2001 *Transmisión del idioma Nasa en la comunidad de los caleños*. Tesis de Maestría en EIB. Cochabamba: PROEIB Andes.
- PUJADAS, Joan Joseph
 1992 *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos*. Madrid: Eudema.
- RENGIFO VÁSQUEZ, Grimaldo
 1991 "El saber campesino andino". En *Educación y saber andino*. Iquique: CREAM, PRATEC, CEBIAE. 33-52.
- RINDSTEDT, Camila
 2000 *Growing up in a bilingual quichua community. Play, language and socializing practices*. Valla: Linköping Universitet.
- RIVERO, José
 1999 *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- ROGOFF, Bárbara
 2001 *Aprendices del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- ROSTWOROWSKI DE DIEZ CANSECO, María
 1994 "Prólogo". En Gail P. Silverman. *El tejido andino: un libro de sabiduría*. Lima: Fondo Editorial del Banco Central de Reserva del Perú.
- RODRÍGUEZ, Gregorio; Javier Gil y Eduardo García
 1996 *Metodología de la investigación cualitativa*. Pavia: Aljibe.
- ROMAINE, Suzane
 1996 *El lenguaje en la sociedad*. Barcelona: Ariel.
- ROETAETXE AMUSATEGI, Karmele
 1990 *Sociolingüística*. Madrid: Editorial Síntesis.
 1996 "Lenguaje y sociedad: sociolingüística". En C. Martín Vide (eds.). *Elementos de lingüística*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- SALMAN, Tom
 2001 "La complementariedad entre estudios cuantitativos y cualitativos". En Rossana Barragán (coordinadora) *Formulación de proyectos de investigación*. La Paz: PIEB. 102-114.
- SICHRA, Inge
 1995 "La alternancia de códigos: funcionalidad de una estrategia comunicacional en un contexto intercultural". En R.

- Moya (Edit.) *Interculturalidad y educación: diálogo para la democracia en América Latina*. Quito: Abya-Yala. 123-166.
- 2003 *La vitalidad del quechua. Lengua y sociedad en dos provincias de Cochabamba*. Cochabamba: Plural-PROEIB Andes.
- SIGUÁN, Miguel y William Mackey
1989 *Educación y Bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- SILVERMAN-PROUST
1984 “Cuatro motivos Inti de Q’ero”. *Revista cultural científica. Boletín de Lima*. No 43. Año 8. Lima: Los Pinos. 61-76.
- 1994 *El tejido andino: un libro de sabiduría*. Lima: Fondo Editorial del Banco Central de Reserva del Perú. V-IX.
- SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte
1977 *Iniciación a la sociolingüística*. Madrid: Editorial Gredos.
- SPOLSKY, Bernard
1992 “Bilingüismo”. En F. J. Newmeyer (comp.) *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge. IV El lenguaje: contexto sociocultural*. Madrid: Gráficas Rogar. 127-147.
- TAYLOR, S. J. y Bogdan, R.
1996 *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- USCAMAYTA, Elizabeth Guzmán
2004 *Medicina q’iru y currículo en los centros educativos de Hatun Q’iru*. Tesis de Maestría en EIB. Cochabamba: PROEIB Andes.
- UCELLI LABARTHE, Francesca
1996 *Socialización infantil a través de la familia y la escuela*. Tesis para optar el grado de licenciatura en Ciencias Sociales. Lima: PUCP.
- ULIN C., Robert
1990 *Understanding Cultures. Perspectives in Anthropology and Social Theory*. Estados Unidos: University of Texas.
- VIGOTSKY, L.S.
1979 “Interacción entre aprendizaje y desarrollo: la zona de desarrollo próximo”. En *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo. 123-140.
- WÖLCK, Wolfgang
1975 “Metodología de una encuesta sociolingüística sobre el bilingüismo quechua-castellano”. Trabajo presentado en el XXXIX Congreso Internacional de Americanistas. *Lingüística e indigenismo moderno de América Vol. 5*. Lima: IEP. 337-359.
- YÁBAR, Luis Palacios
1922 “El ayllu de Qqueros-Paucartambo”. *Revista Universitaria*, Volumen 11. No 38. Cuzco: UNSAAC. 3-26.

ZAVALA, Virginia

2002 *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos*. Lima: UPP, PUC, IEP.

ZIMMERMAN, Klaus

1977 “Planificación de la identidad étnico-cultural y educación bilingüe para los amerindios”. En J. Calvo y J. C. Godenzzi (eds.) *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*. Cuzco: CBC. 31-52.

1999 *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios: ensayos de ecología lingüística*. Madrid: Iberoamericana.

ZÚÑIGA C., Madeleine, Lucía Cano C. y Modesto Gálvez R.

2003 *Construcción de políticas regionales. Lenguas, culturas y educación*. Ayacucho: IER Arguedas.

Anexos

Anexo 1

Entrevista semi-estructurada para padres y madres de las comunidades de Hatun Q'irus y Hapu q'irus

DATOS GENERALES

Comunidad Fecha

Entrevistador

DATOS DEL ENTREVISTADO

Nombres y apellidos:

Sexo.....Edad.....Número de hijos.....Nombre.....

Hijos en la escuela.....

Año de estudio Lengua(s) que habla.....

Opiniones sobre la enseñanza del quechua en la escuela

1. ¿Cuántas lenguas se hablan en la comunidad?.....
2. ¿Dónde, cuándo y con quiénes habla quechua o castellano? (precisar ámbitos y situaciones).

Ancianos

Mujeres

Adultos

Jóvenes

Niños

3. ¿Cuál de las dos lenguas (quechua y castellano) considera que es más importante conocer?.....
4. ¿Sus hijos hablan quechua en su casa?
5. ¿Qué lenguas le gustaría que se enseñen en la escuela?
6. ¿Cuándo y dónde les habla a sus hijos en quechua?
7. ¿Cuándo y dónde les habla a sus hijos en castellano?
8. ¿Qué lenguas prefieren sus hijos hablar con ustedes y con sus hermanos mayores, tíos y abuelos?
9. ¿Qué lenguas hablan más sus hijos con personas extrañas?

Anexo 2

Guía de entrevista para grupo focal de niños

1. ¿Les gusta hablar quechua?, ¿por qué?
2. ¿Les gusta hablar castellano?, ¿por qué?
3. ¿Hablan quechua con sus padres?, ¿dónde?, ¿en qué situaciones?
4. ¿Dónde hablan más quechua? , ¿por qué?
5. ¿Sus padres hablan castellano en sus casas?
6. ¿En qué lenguas les hablan sus abuelos, papá y mamá?
7. ¿Les gustaría que se enseñe quechua en la escuela?, ¿por qué?
8. ¿Les gustaría que se enseñe castellano en la escuela? ¿por qué?
9. ¿Por qué creen que es importante hablar quechua?
10. ¿Por qué creen que es importante hablar castellano?
11. ¿Por qué creen que es importante aprender quechua?
12. ¿Les gustaría que sus padres les hablen en quechua o en castellano?
13. ¿Dónde y con quiénes hablan más quechua?
14. ¿Quiénes les hablan más quechua?
15. ¿Quiénes les hablan más castellano?
16. ¿Saben contar cuentos en quechua?, A ver ¿quién me cuenta un cuento?
17. ¿Saben contar cuentos en castellano?, A ver ¿quién me cuenta un cuento?

Anexo 3

Guía de observación directa de las formas de transmisión del quechua en la comunidad de Hatun Q'irus y Hapu Q'irus.

¿Quién habla quechua y quién no?

Los que hablan quechua, ¿con quiénes los hacen?

¿Qué formas (cuentos, anécdotas, chistes, etc) usan los padres de familia para la transmisión de la lengua quechua a sus hijos?

¿Cómo se manifiesta la transmisión intergeneracional del quechua? (en los juegos entre niños, con jóvenes, con adultos, en conversaciones informales, etc. Es decir, cómo y en qué situaciones usan el quechua los niños y jóvenes).

¿Dónde transmiten los padres de familia la lengua quechua?

Ámbitos:

En la chacra

En el trabajo

En la casa

En el pueblo

En las reuniones

En las ferias

En el viaje

En la misa

En las fiestas familiares

En las fiestas patronales

Otros.....

¿Qué lenguas se hablan en la comunidad?

¿Quién dónde, cuándo, con quién y para qué se habla la lengua quechua?

Anexo 4

Guía de entrevista semi estructurada para ancianos (as) hablantes de la lengua quechua

¿Cómo ve Ud. el uso actual de la lengua quechua en los niños y jóvenes?

¿Por qué cree que la gente de su comunidad prefiere hablar quechua?

¿Por qué cree que la gente de su comunidad prefiere hablar castellano?

¿Se sigue hablando el quechua tanto como antes?, ¿por qué?

¿Quiénes hablan mayormente quechua en la comunidad y por qué?

¿Quiénes hablan mayormente castellano en la comunidad y por qué?

¿Cuándo y por qué cree que cambió el uso del quechua en la comunidad?

¿A quiénes les habla más en quechua?, ¿por qué?

¿A quiénes les habla en castellano?

¿Los niños y jóvenes hablan más quechua o castellano? ¿por qué?

¿Para qué cree que sirve el quechua?

¿Para qué cree que sirve el castellano?

¿Por qué cree que es importante el quechua?

¿Cuál cree que es la mejor manera de transmitir la lengua quechua a las nuevas generaciones?

¿Qué piensa de la cultura q'iru y cómo quiere que sea más adelante su comunidad?

¿Qué piensa de la escuela de su comunidad y de otras comunidades?

Anexo 5

Guía de entrevista semi estructurada para docentes

Datos generales

Nombre.....Lugar de nacimiento.....

¿Habla quechua?

Sí.....No.....

Dónde

Cuándo

Con quién

Sobre qué temas

(En caso de no saber quechua ¿le gustaría aprender? ¿Por qué?

¿Estaría dispuesto a enseñar quechua en la escuela?

Los niños en el aula y fuera de ella, ¿en qué lengua interactúan más?

¿Cómo ve el uso actual del quechua comparando con años anteriores?

¿Ud. cree que se está perdiendo el uso del quechua o se está fortaleciendo?

¿Quiénes hablan más quechua en la escuela y con quiénes?

¿Los jóvenes hablan más quechua o castellano?, ¿Por qué?

¿Qué lengua prefieren hablar actualmente los jóvenes?, ¿Por qué?

¿Ud. qué lenguas usa para enseñar a los niños?

¿Ud. en qué lengua conversa o prefiere conversar con los niños y con los adultos y jóvenes de la comunidad?

¿La enseñanza del quechua en la escuela cree Ud. que fortalecería la cultura y la identidadQ'iru?

Anexo 6

Ficha de observación de uso de lenguas en la familia

Fecha:..... departamento..... comunidad

Integrantes..... edades..... hora.....

Situaciones	Quiénes, con quiénes (descripción)	Algunas observaciones
Sobre qué temas		
Dónde y cuándo		
ACTO	ACONTECIMIENTO	DOMINIO

Anexo 7

Ficha de observación de uso de lenguas en dominios

Ámbito:.....

Actores:.....

Fecha:..... departamento..... comunidad

Integrantes..... edades..... hora.....

Situaciones	Quiénes, con quiénes (descripción)	Algunas observaciones
Sobre qué temas		
Dónde y cuándo		
ACTO	ACONTECIMIENTO	DOMINIO

Anexo 8

Ficha de codificación de informantes de entrevista

Fecha:	ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA
Número de casete:	TEMA:
Informante:	
Ocupación: Edad:	
Contexto de la entrevista	

Anexo 9

Ficha de comunidad

Investigador..... Fecha.....
Entrevistado.....
Cargo.....
Número de habitantes..... varones..... mujeres.....
Número de familias..... Anexos.....
Historia, antecedentes.....
.....
Contactos con centros urbanos..... Distancia.....
Personas no nativas de la comunidad.....
Otros aspectos de la comunidad.....

Servicios con que cuenta la comunidad

Salud..... Agua..... Luz..... Teléfono..... Radio.....
Televisión..... Correo..... Transporte..... Otros.....
Organizaciones sociales de la comunidad.....
Actividades económicas que realiza la comunidad.....
¿Qué lenguas hablan en la comunidad?.....
Los ancianos
Las mujeres
Los adultos
Los jóvenes
Los niños
.....
¿Hay monolingües de castellano?.....
¿Hay monolingües de quechua?.....

El presente estudio, en la línea de la sociolingüística, usa la metodología de la etnografía del habla para explicar la elección de lenguas de los hablantes bilingües, en distintos dominios y en diversas situaciones. El monolingüismo quechua de estas comunidades y un proceso reciente de bilingüismo, en una comunidad más que en la otra, permite ver características peculiares de elección lingüística.

Los factores que inciden en la conservación del quechua (la escuela, la estructura de la organización ancestral, control de pisos ecológicos y el control cultural y lingüístico) y los factores que inciden en la sustitución (religión maranata, modernización, desplazamiento a la ciudad, turismo y la radio) se relacionan con procesos continuos de resistencia a favor de la cultura y lengua propia.



gtz

