

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

PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
PARA LOS PAÍSES ANDINOS
PROEIB Andes

**ISHKAY RIMAYNIYKU: PRÁCTICAS, DISCURSOS Y EXPECTATIVAS EN
TORNO AL USO DEL QUECHUA EN TAYPITUNGA, LAYO; K'ANA SUYUPI**

Antonieta Conde Marquina

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

Asesora de tesis: Dra. Inge Sichra

Cochabamba, Bolivia

2011

La presente tesis ISHKAY RIMAYNIYKU: PRÁCTICAS, DISCURSOS Y EXPECTATIVAS EN TORNO AL USO DEL QUECHUA EN TAYPITUNGA, LAYO; K´ANA SUYUPI fue aprobada el.....

Asesor

Tribunal

Tribunal

Tribunal

Jefe del Departamento de Post-Grado

Decano

Haywariy

Kay yuyayusqay, llank'ayusqay, puriyusqay, mashkayusqay
ima tariyusqay ancha tukuy wayllusqaypaq: Hanaq Pacha
Kaq Munaqninchiskunapaq ima haqay tukuy Munaqkunapaq;
kallpa churaqkunapaq samayninkuwan: umapi, nunapi,
sunqupi. Kawsaypaq, Asiypaq, Waylluypaq, Samipaq, Thak
kaypaq, Pachapaq, Kaqnipaq, Runasimi rimaypaq.

Ananchakuykuna

Huch'uy Hatun Aylluypaq paykunawan yachayurqani kay Pacha qhawariyta, uyariyta, munayta; paykunan kushka nuqawan astamanta tiyakunku kaqniypi, paykunan kawsanku nuqawan thak sami asiypipis, paykunan aswanta purinku, hap'iyukuwanku llaki asiypipis. Hatun ananchay llapachanmanta mamakuchay, mamachay, ñañachaykuna, turachaykuna, kunchachaykuna. Segundina, Andrés qamkuna raykun qallariyarqan ankiy kawsayniy, ancha ananchay chaymanta.

Hatun Aylluypaq kawsayninchis, yachayninchis raykun kay mashkaypi, ruwaypi puririyamurqani ankiy llank'aykunapi. Ancha ananchay llaqtaruna masiykuna nuqanchis siminchis waqaychasqaykichismanta. Ananchay sipaswaynakuna ishkay kawsay tiyay sachasqaykichismanta.

Fundación Ford hatun aylluta ancha ananchay haqay tukuy yanaparikusqankumanta nuqaq yachayniypi.

Suqta generación PROEIB Andes yachaqmasiykuna ananchay kay ishkay wata ishkay killa ñan kushka purisqanchismanta. Hatun ananchay tukuy sunquywan pachayki, munayniyki quyukuwasqaykimanta khumpachay Gloria Marivil Coñoepan.

Khumpachay Teun A. van Dijk ancha ananchay karu llaqtamanta pacha haqay tuku kallpacharikusqawasqaykimanta.

PROEIB Andes aylluta, ancha ananchay yachachiqkunata. Paqara mañakuqkunata. Llapan llank'aqkunata ankiy yachay musuq wasipi. Llapan nuqa kaqniywan ancha ananchay: Dra. Inge Sichra, qam makichayki, nunachayki haywarisqawankiwanmi chayayamuni ankiy kama.

Resumen

La presente investigación explora la situación sociolingüística del uso del quechua en la comunidad de Taypitunga, Layo. Los datos fueron recopilados a través del método etnográfico. Este método permitió conocer la versión directa de los hablantes, y en su propio contexto, acerca del proceso actual que el quechua presenta. Las entrevistas y las observaciones de las interacciones de uso del quechua contaron con la participación de jóvenes colegiales y por extensión a los hablantes de la comunidad en general. Los ámbitos que se tomaron como referencia fueron: el hogar, el colegio y la comunidad.

En la actualidad, Taypitunga, por ende Layo, es una zona bilingüe en quechua y castellano. Pero, la vitalidad del quechua se ve amenazada por varios factores (extra)lingüísticos que provocan discontinuidades en uso y mantenimiento de la cultura y la lengua misma. La transición del quechua en favor del castellano se ve acelerada por las instancias foráneas (como la iglesia protestante, las instituciones estatales) quienes imponen y exigen el cumplimiento de modelos que reconocen una única forma de vida. Estas instancias, para lograr sus planes y objetivos propios para la zona, usan de intermediario al quechua. Otro factor importante que provoca el desplazamiento del quechua es la migración a la ciudad. Y, por las marcas negativas (discriminación) vividas, los hablantes deciden, en la zona, “adoptar” el castellano como lengua predominante así como las formas de vida propias de la ciudad.

Los hablantes de la comunidad también presentan una disonancia entre el plano discursivo y práctico. Si bien la totalidad de hablantes (generación joven -niños, jóvenes-, adultos y ancianos) unánimemente se consideran propulsores del bilingüismo en la zona, la discordancia entre el plano nominal y práctico se manifiesta en la gran aceptación que los hablantes tienen a la incorporación de la asignatura de quechua al colegio. Pero, los hablantes no se sienten convocados para pasar del plano “del decir” al plano “del hacer” en la incorporación del quechua al colegio. Sin embargo, los hablantes de la comunidad realizan propuestas y demandas (como bilingüización de todas las instancias de la zona, enseñanza de calidad de la lectura y escritura del quechua y castellano) a fin de vitalizar el idioma quechua; y, así mantener a la comunidad como zona bilingüe.

Palabras clave: comunidad bilingüe, desplazamiento gradual, modernidad, alternancia de código, bilingüismo en discurso, bilingüismo en práctica, jóvenes intermediarios, literacidad.

Ishkay rimayniyku: runasimi ima castellano simi

I. Qallariy

Kay llank'ayqa, runasimi imay hinatan aylluruna apasqankumanta, ruwayukurqan Taypitunga ayllupi, Layo llaqtapi, K'ana suyupi, Qusqu hatun suyupi. Taypitunga ayllurunakunaqa kunan kikin pachapi rimanku ishkaq simita: runasimi ima castellano simitawan, ichaqa manam kikinllatachu apanku chik nisqata ishkaq simita. Machu ima paya runakunaqa ashwanta yachanku runasimi rimayta ichaqa yuyachanku allinta castellano simita. Chaymanta kunan, chunka qhipa watamanta pacha, ashwanta wawakuna rimarapushanku castellano simita, runasimitaqa yachankuyá kanpis ichaqa manañayá llapan runakunawanchu rimanku, machu runakunallawanña ikhinku rimayta ashwanta, paykuna puraqa castellano simita ashwanta munanku rimayuyta. Ciudad llaqtakuna kutimusqankumanta pacha chayta ruwanku. Paykuna sapa watakuna, qasisqanku pachakunapi, puririyapunku ciudad llaqtakunaman anchiypi imaymanakunata rikuyapunku, uyariyapunku, yachayapunku, munayapunku; chayraykun churayapunku ayllunkupi kawsakusqankuta, yachakusqankuta ima p'inqachiypi. Runasimitaqa manam chayllachu k'uchuriyachipushan hawa kawsaykunapis waykuyamunkuñan Estado organizaciónkuna ima iglesia protestante nisqakunapis paykun "kamachinku", rimanku, hap'inku runasimita imaymana ruwayninku raykullan manam ashwan phutirichiy, phaqsarichiy raykuchu, mast'arikuy raykuchu. Kay hawa institución nisqakuna ashwan llakikuytan apamunku runasimi rimaqkunapaq, paykunaqa qunqachiytan munanku Taypitunga runakunata ima hina ñawpaq kawsayukusqankuta. Kay musuq runasimimanta llakikuyqa chayayun ashwanta karu ayllukunaman, manam chawpi ayllu runa tiyaqkunallamanchu. Karu tiyaq ayllumasikunaqa rimankuyá ashwanta runasimita ichaqa ashwantan kunan qhipa watakunapi institución nisqakunawan castellano ñanta puririyapushanku. Kunan wawakuna yachana wasipi apankuyá kanpis runasimi rimaytaqa ichaqa sutillapin churayunku manam yachachiqkunaqa llank'ayachinkuchu ashwan allinta. Sipaswaynakuna sichus qillqanku runasimipi paykunapurallamantan.

II. Raphikuna

1. Ima llakiymanta

Kay llank'ayqa apayakapurqan kunan pacha kasqanpi Taypitunga ayllupi (Layo llaqtapi), imay hina kawsayninpi, ruwayninpi, rimayninpi yachay wasi yachaqkunamanta pacha. Ankiy llank'ay munayninqa kanqa imay hinatan llapan ayllurunakuna mast'arichinku, qhawarichinku runasiminkuta. Taypitunga ayllu rimaqkunataqa yachana wasi ashwantapunim ikhiyurqan castellanosimi rimanankupaq icha mana runasimi rimanankupaq. Layopiqa yachaywasiqu ayllumasi siminkutaqa ashwan k'uchuman churayurqanku manam ihinchu, yachachikunchu yachaywasipiqa nispa. Chay qhawaripa taytamamakunaqa ashwanta castellano simitaqa wawankuta astawan yachananta munarqanku, chay hinaspa runasiminkutaqa qhipaman saqiyta munaspa manañan ashwanta rimayurqankuchu. Kunanqa icha Layo colegionkuna waykuyachinku runasimita, kay churayusqankuqa qhawarikun allin hina runasimipaqa. Anchiy yachayta munaspa kay llank'ayqa paqariyarqamun, chiqaqpunichu, manachu runasimitaqa ashwanta kallpachachimun yachayta munaspa. Chay yachayta munaspa ankiypiqa wak factores nisqakunata qhawarishun chaypaqa.

a. Qhatuy-rantikuy

Layo llaqtaqa ashwanta rantinku-qhatunku ayllumasi runakunawan ima hawa runakunawanpis. Hawa runakunaqa ashwanta rimanku castellano simita anchiywanmi chhikanta Layo llaqta runakunaqa qallariyapushanku rimayta kay qhatuy-rantikuypi. Runasimi rimayqa kayupushan qhipapi ankiy ruwaypiqa. Chaymantapis, mana allin preciopi qhatuspa Layo runakunaqa ciudad nisqaman apayapushanku qhatunkunata. Ciudadman llusqispa wawakuna, taytamamakuna, taytamama taytamamankuna ima, ashwanta ankiypiqa rimayta castellano simipiqa qallariyapunku.

b. Llaqtamanta ripuy

Ñawpaq watakuna sipaswaynakuna Layomanta ripuqkuna kunan watakunapi taytamamakunañan kapunku, ichaqa ciudadkunapi tiyasqankunamanta mañanan ashwanta kachariyta munankuchu castellano simita anchiy hinaspa wawankutaqa

yachachinku castellano simillatañan. Kunan sipaswaynakunaqa ashwantan yacharapunku ciudadman puririyapuyta anchiy kawsasqankumanta yachaspa, rikuspa, p'inqakapunku rimayta runasiminkupi, ciudad runakuna p'inqachisqankumanta.

c. Hawa qhutuchikuy

Kunan qhipa watakunapi huk religión nisqa waykuyamun Layo Ilaqtaman chaymanta pacha ayllurunakunaqa runasiminkuta hap'inku kay religiónpaq. Ankiy religionqa yachachin ñawichayta, qillqayta runsimipi ichaqa castellano simipi llank'asqankumanta pacha; anchiykunapiqa nin chiqaqmi llapan ankiy qillqasqaqa nanispa. Anchiymanta pacha tiyaqkuna culturankuta manam chiqaqchu nispa wikch'uyapushanku anchiy raykun manañan imay hina ruwasqankupi, llank'asqankupi, kawsasqankupi tiyankuñachu ima tiyayta munankuñachu.

d. Musuq ñankunamanta ima comunicación nisqamanta

Kunanqa imay mana musuq rimaykunapaq ima puriyukunapaq wak runakunawan kayupushan ashwanpuni Layo Ilaqtapiqa. Kay medios, servicios nisqakuna ima waqharikunapaq, puririkunapaq churanku runasimi rimaykunapaq ichaqa manam llapan aylluruna hap'inkuchu kay servicios nisqakunata. Sipaswaynakunaqa pisillatañan rimayapushanku runasimipi ankiy medios nisqakunapi. Machupayarunakunaqa manam llapankuchu hap'inku ankiy musuq medios nisqakunata chay nishunman manam ashwantachu rimanku runasimita; ichaqa yachayta, hap'iyta munanku. Medios waykusqankumanta pacha ayllurunaq kawsayninkuman manañan atipunkuñachu aylluwasi puralla rimayukuyta, huñuyakuyta sapa p'unchay imay hina kawsayninkumanta, kawsasqankumanta.

e. Musuq tiyana yuyaychay

Kunan pachakunapi kan Layopi ishkay ayllu ashwan modernidad waykuchiqquna. Kay ishkay ayllukuna autoridad qhawarikunku imay hina allin Ilaqtakuna hina. Ankiy ishkay Ilaqtakunaqa hukuna ayllukunapaq ñawinkunapaqqa allin progresoyuq rikurikun. Chay raykun kay ayllukuna ashwanta kay ishkay ayllukuna kikin hina kayta munanku. Ankiy ishkay Ilaqtakunapi tiyaqkuna ashwantan llusqinku ciudadkunaman anchiypi tiyarinku

ashwan tiempo ima chhika tiempo hina, ichaqa ankiypiqa ashwanta rimanku. Castellano simita qhawariyapunku, tiyariyapunku ankiy kawsaymi “nishu allin” nispa, ima qhipanta puririyapunku, saqispa runasiminkuta imay hina kawsasqankuta.

Qhipapi factores qillqasquna, llapachallankun yanaparinkun ankiy llank'aypiqa. Ankiy factores nisqakunaqa ashwanta qhawarichinku maymi ashwanta kallpachachin ima ashwanta wañuchin runasimita.

Ankiy llank'anapaqqa churayurqani tapuykunata: ¿Imay hinatan runasimita rimaqkuna kawsayninkupi apanku? ¿Imay hinan wawakunaq, machupayakunaq runasimi rimayninkun kunan pachakunapi? ¿Imakunatan ruwayta waqaychayta llapan (huch'uy-hatun) ayllumasi rimaqkuna munanku runasiminkupaq? ¿Maymi hawa runa ima, hawa institución nisqakuna ihiyninku ima kallpachachiyninku runasimipaqa? ¿Maypin ima pikunan ashwanta apanku runasimita? ¿Runasimi waykusqanmanta pacha yachana wasiman ashwantapischá kallpachachinqa ima ashwantapischá wañuyachinqa?

2. Imakuna munaykumanta

A. Layollaqtaq runasiminta yuyaycharisqa sipaswayna paykunamanta pacha.

a. Mast'arisaq runasimi rimayta Taypitunga ayllupi sipaswayna yachana wasi riqkunamanta pacha.

b. Pallaparisqa imay hinatan qhawarinku runasimi rimayta llapan ayllurunakuna.

3. Imapaq kay llank'ay ruwakusqanmanta

Kay llank'ayqa qhawarichiyta munan runasimi rimasqankuta icha mana rimasqankuta, imay hina Taypitunga aylluruna apasqankuta runasimita anchiy rikuchiy raykun paqariyarqamun. Ankiy rikuchiyqa ruwakunqa huch'uy ayllupi, hatun ayllupi ima yachana wasipi chaykunapin qhawarichinqa pikunawan, imapaqkunapaq rimayapunku runasimita ima castellano simitapis. Anchiymantapis kay llank'ayqa castellano ima runasimi rimayta qhawarichiyta, mast'ariyta munan may kaman ishkayni simikuna yanaparinku kunankama aylluruna kawsayninkuta. Yaqapis tarisqanchismanta pacha ankiy llank'aypiqa rikuchiyta munani pin, maymi ashwanta kallpayachin ima huch'uyachin runasimita. Chaymantarí kay llank'ayqa qhawarichiyta munan imakunatan llapan runasimi rimaqkuna ruwayta munanku

ima hawa runakuna ruwanankuta munanku qasqan tiyasqankumanta, yachasqankumanta, ruwasqankumanta, munasqankumanta pacha.

4. Imay hina yachay taripay ruway

Ankiy llank'aypaqqa, imay hina runasimi aylluruna rimasqankumanta, yachasqankumanta pacha. Tapuyukurqan aylluruna rimaqkunata mana aylluruna rimaqkunata ima apayukurqan; ankiy ruwanapaqkuna apayukurqan método (cualitativo) ima paradigma etnográfico nisqata. Ankiy paradigma ima método nisqaqa yanapariwaran uqhariyta kikin aylluruna yachasqankumanta imayhina yachasqankumanta, rimasqankumanta pacha. Método etnográfico nisqaqa aparani yachana uqharinaypaq, nishu allin *qhawarinaypaq* ima nishu allin *tapurinaypaq*, allin yachay yacharinaypaq runasimi rimaymanta. Ankiy enfoque nisqakunata apayurqani llapan aylluruna llank'asqankunawan yachana wasipi, hatun ayllupi ima huch'uy ayllupaqpas; ankiy kunapiqa kawsanku wawakuna, taytamamakuna, payamachurunakuna ima chaymanta yachachiqkuna, hatun kamachiq llaqtapi ima huch'uy kamachiqkunapis. Ankiy llank'anapaqqa tapuyukurqan llapan llank'aypi yanapaqkunata: **a)** kanmanmanchu pachanku, **b)** munankumanchu ankiy llank'ayman waykuyta, **c)** qhawariyurqani icha ashwantachu rimarqanku, **d)** qhawariyurqani runasimi ima castellano simita rimarqankuchu chhikachallantapis.

Imaykunawan yachay/rimay uqhariy

Runasimimanta yachay uqhariyamunaypaq, imay hinatan ayllurunakuna rimaayapushanku kunan pachapipuni uqhariyamunaypaq, apayurqani: paqara qhawanaypaq, paqara tapurinaypaq, grabador digital ima photo ima vídeo urqunaypaq nisqata, chaymanta paqara qillqanaypaq. Ankiy instrumentos nisqakunawan q'ipichayarqani llapan runasimi yachaymanta, ankiy kunamanta pacha qhawayurqani wakmanta hatun paqara qillqanaypaq.

Kimsa phasnipi llank'ay

Kay llank'ayqa kimsa phasnipi churayurqani: **a)** ñawpaq phasninpi qillqayurqani, ima yachayurqani imamanta llank'anay qallaripaypaq. Chaymanta llusqiyurqani aylluymán anchiy pitaq llank'ayurqani ayllumasiy kunawan runasimi rimayniy kumanta. **b)** ish kay

phasni, ankiypiqa ruwayurqani “descripción densa” nisqata, llapan ayllumasiy llank’aypi llank’aqkunata imayhinamanta pacha tapuyarqani. **c)** kimsa phasni, ankiypiqa llusqirqamurqani aylluymanta llapan yachay q’ipiyuq. Kay runasimiy yachaykunawan pacha llank’ayurqani ima ruwayurqani categorización nisqakunata, anchiy pataman qallariyurqani qillqayta. Anchiy pataman mashkayurqani marco teórico nisqata categorización nisqaman kallpay churanaypaq. Chaymanta qillqayurqani conclusión nisqakunata. Hinasparí propuesta nisqata qillqayurqani llapan aylluruna datos uqharimusqaymanta.

5. Yuyay taripanapaq

Imay hinatan apashanku runasiminkuta Taypitunga, Layo llaqta runakuna anchiyman hinan akllayukurqan yuyay allinta kallpachanapaq, taripanapaq, yachay allinta urqhunapaq ima hap’inapaq. Chaypaqqa phasniyurqani tawa raphikunapi kunan riqsiyachisqa chaykunata. **Huk)** simikuna tupayasqankumanta: ishkay rimay ima manam simi kikin ruwayuqkuna, ankiypiqa qhawariyunan kashan imayhinatapunin runakuna tiyayachinku ashkha simikunata, imayhinatan chay qullqisapa ima poderniyuq ayllukuna kamarichinku, huch’uyachinku mana poderniyuq rimaqkunata. Anchiy qhawaripa hina akllanku, akllachinku (ishkay simita apanku, mañakunku rimaykunata chay simikuna kushka tiyasqankunamanta) simikunata rimaqkunaqa, kayqa allinmi kaykuna apanakunapaq, kaykunaqa manam allinchi kaykuna apanakunapaq, nispa. **Ishkay)** chaymanta churayurqani imayhinatan chinkachinku rimaqkuna simikunata ima imayhinatan astawan kawsarichinku siminkunata, ankiy raphipiqa ninku llank’ayuqkunaqa huk simi kawsayninqa tarikun rimaqkuna makillankupi. Ichaqa llapanmi ankiy apaypi rimaqkunata imaymana ruwaykuna mana nishu kallpasapa simikunapaq, chay yanapaykuna hamunmanmi maymantapis: rimaq kikinmantapis ima hatun institución nisqamantapis. **Kimsa)** pin kanku, imay hinatan poderniyuq kamachiyukunku mana poderniyuq rimaq runakunata akllanan simipi ima huch’uy ayllu qillqasqankumanta rimayurqani ankiypi, pin kanku rimaqkuna chaytaqa manam huk elemento nisqallawanchu yuyaychayta atishunman, chaypaqqa imayhina kikin kunan kawsayninkuta qhawaripa hinatan definiciónta churanapaqmi, ichaqa ñawpaq, machula simikuna saqisqanqa kallpayuqmi qhawarikun chay definición churanapaqqa. Ichaqa poderniyu ayllukuna imaymana ruwayninkunawan chinkachiytapunin munanku ñawpaqsimikunata. Anchiy kutichinapaq qaqata kap’iyukushunman imay hinatan qhawarinanchismanta pacha kay kawsayta ña

qillqanapaqpis, ña musuq llak'akunapaqpis, ña musuq institución waykuyachinanchispaqpis. **Tawa)** imayhinatan uqharishunman allin kallpachanapaq ñawpaq siminchista chay qhawaspa ñawichayurqani ankiy raphipiqa, wichaymanta llank'aqkunaqa planificación nisqata ñawpaq simikunapaq hap'iyurqanku grafiyawan qillqakunallankupaqmi, manam nishutachu qhawayurqanku llapan rimaqkunapaqchu: simi runarimaqllapaq, chay simi rimaqkunapaq manam. Chayraykun propuestaqa kukun planificación runankupaq, kikin simi rimaqkunamanta pacha, imatan munashanku, imamanta qasishanku anchiymanta pacha.

6. Taripay tarisqakuna

Layo llaqtaqa huk huch'uy llaqtan, ankiypiqa tiyanchis yaqa 10.000 k'ana runakuna, chaymanta kashan 4150 ima 5100 M.S.N.M. Ankiy llaqtaqa phasnikun qanchis ayllukunapi: Qonchupata, Anocca, Limbani Alto Huallatani, Centro Poblado Menor de Urinsaya, Hilatunga, Radio Urbano ima Taypitunga, ankiy ayllupin yachana mashkaytaqa llank'ayamurqani. Runakuna Layo, ima Taypitungapipis llank'anku: uywa watuyipi, hallp'a ruwayipi, qhatupi, kay qhipa watakunapi llank'ayushanku huch'uy llank'ay proyecto granos ima lácteos nisqakunapi.

Taypitunga ayllumasikunaqa ashwan wawankuna, waynasipaskuna, yachananku rayku kichayurqanku huk yachana wasita: Mártires de Qotaqmasi. Taypitunga kikin ayllurunakunan puriyurqanku Estado riqsinanpaq kay yachana wasita ichaqa qhawariy patallapaq manam kikin ukhu yachachinapaqqa rimarinkuraqchu, yachachiqkunallamanmi saqiyunku anchiy ñawpaq imay hina kawsanankuta.

Kunanqa ima yachay, ima yuyaychay runasimi tarikamusqanmanta mast'ariyarimusaq:

A. Runasimi rimay may runa tiyasqan, kawsasqan ima yachasqankumanta pacha: Wichay ima Chawpi tiyasqankumanta pacha

a. Runasimi ashwan Wichaypi rimasqankumanta

Wichaypi runakuna tiyakuqkunaqa llapachallanku rimanku ashwanta runasimitaqa, ankiypi machu, paya runakunan tiyanku. Waynasipas runakuna wichanku ichaqa ankiypi tiyaq

runakuna rimaspalla mañakunku runasimi rimayunankuta manam manachu chay yachaspa waynasipaskuna ankiyipiqa ashwanta rimanku kay simita. Ichaqa ankiypi tiyaq runakunamanqa hawa instituciónkuna waykuyamunkuñan anchiykuna proyecto ruwakunqa nispa runasimitaqa kamachinku paykuna ruwananku kamalla, kikillanta ruwanku iglesia protestantepis; runasimi yachaytaqa chinkachipushankuñan hawa yachaykuna mañayukuspa kay instituciónkuna nisqakuna.

b. Ishkay simi rimay Chawpi tiyanapi

Chawpi tiyaq runakunaqa ashwanta rimanku castellano simita, paykuna llapan hawa runaku chayamusqankunawan tupanku kikin pachapi ima tiyanankupi. Ichaqa llapachanku runasimipi rimayta yachanku. Huñukunanku patakunapi rimakullanku mayqin simipipis, runasimipi yaqapis castellano akllanankupaqa paykuna churanku ñawpaqman: ima rimanankumanta, maypin rimanankumanta, pin ima piman rimanankumanta, anchiykunan yuyaychayakunku allinta rimana qallarinkupaqa. Sipaswaynarunakunapiqa ashwan allin qhawaypin castellano simi rimakusqankuqa ima yachakusqankuqa rikukun ayllurunakunapaq.

c. Castellano apay huk chaka hina qhawarikun modernidadpaq

Ishkay ñawpaq ayllu tiyakuykunaman: Wichay, Chawpiman, yapayakakamun huk aylluruna musquy hinapi munakusqanku ayllu anchiyipiqa qhawarikun hawa musuq yachaykunatan, chay yachaykunaqa hamunku castellano simi kallpachallasqan chayraykun ima mañakusqanta hap'inku, mashkanku, mañakunku, ruwanku ima runasimi runa rimaqkunaqañ. Chay mashkaq ñanmanpuniyá llapachanku puririyapushanku, paykuna kawsanninkuta saqiyukuspa ashwan allin kawsayrayku munayukuspa. Ayllurunakunaqa thak nisqallan llapan chay instituciónkuna mañakusqankuta hunt'achinku chay qhawaspa raykun taytamamakunaqa ashwantapunin yachaqwawakuna castellanoman kawsaytaqa hap'ikunanta, yachananta, munanku.

B. Ishkay rimay ashwan munakusqa: ruwaypi ima munakusqallapin

a. Runasimi apay: munakusqapi ima apaypipuni

Ankiypiqa llusqiyamurqan imay hina ishkay simi aylluruna apasqankumanta: castellano ima runasimi, anchiypin castellano simi ashwan kallpachayukusqa rikuyukun. Ankiypiqa llusqiyamun phisqa imaraykukuna: huk) ishkay hatun ayllupi hina runasimi rimaqkunaqa t'ayakapunku ankiypiqa ukhirimun paykunamanta pacha runasimi apaytaqa paqariyamunan, manam watankupis, imam may tiyasqankupis haykunchu ankiy akllaymanqa. Ishkay) hawa institución rimay apasqankumanta ima hina qillqana mañakusqankumanta runasimipi yachaykunaqa ashwanta llusqiyapushan aylluruna rimayninkumanta, yachayninkumanta, apayninkumanta, munayninkumanta. Chaypaqqa ayllurunakunaqa mañakunku ankiy institución nisqakunata paykuna hina ishkay simiyuq kutinankuta. Anchiyraykupischá allin chaskiyusqa kakushan runasimi yachachiyqa yachana wasipi. Kimsa) yachana wasiqa hatun kamachikuqmi kayushan kunankama ashwan castellano simi apanapaqqa. Paypin tiyan, paymi apan, paymi mañakun urbano llaqta kawsay apanataqa, kay raykun nishuta kamachinku munanninkupi yachaqkunata ima ayllumasinkunatapis. Tawa) taytamamakuna yuyayninkupi apanku “anchiy ishkay simi yachachiyqa pantachinku wawa yachaqkuna yuyayninta” chaymi simi yachachina akllayman puririyapunku, ankiypiqa llusqin ñawpaqman: castellano simi. Phisqa, castellano simiqa ankiy qhipa watakunapin ashwanta waykuyapun ankiy kimsa ayllukuna rimaqkunaman: wawakuna, taytamamakuna, machupayakuna. Ichaqa kanmi suyaychayqa wawakunapaq: paykuna ashwanta kallpachankumanmi runasiminta ayllurunakuna kaspa. Kay qhawariyqa, rimariyqa, yachariyqa rikuyakamun llapan ayllupi.

b. Ishkay simi apay: apaypipuni ima rimallasqapi

Kay rikukuyqa llusqiyamun sipaswaynakuna ayllu uhumanta pacha. Ankiypiqa nishunman, taytamamakuna taytamamankunan kushkanllata apay ima rimayta apanku. 35 wiuchay watayuq taytamamakunan ashwanta yachayachinku wawankunata runasimita ichaqa wayna wiñaq taytamamakunaqa castellano simita yachachinku wawachankunata ch'usa yachananku rayku yachana wasipi. Chaymanta wawakuna ayllunpiqa masichankunan yachayachikunku mayqin simi manam allintachu kallpachanku anchiyta. Paykunaq qhawarikuyninkupi ashwan ñawpaqtapunin castellano siminkutaqa apayushanku chay

raykun mañayukunku machupaya runakunata ima runasimi runakuna kallpachaqkunata, munaqkunata yanaparinkuman paykunata runasimi ashwan t'ikarinanpaq.

C. Runasimi ima castellano simi qillqana: taripay munayukusqapi ima mana taripay aypayukusqapiraq

a. Iglesia evangélica runasimi apasqanku kallpa wikch'uchiq runasimi yachayninkunata?

Taytamamakuna, wawakuna ankiy musuq religión hap'iqkuna munanku runasiminpi qillqayta. Ñawpaq ayllukunaqa yachanku allin hinata ñawiriyta bibliankunata ichaqa paykuna mashkanku qillqariytapas. Qhipa ayllukunapis munankuyá kikin taytamamanku munasqankuta ichaqa paykunaqa puririyunku huk ruwaqkunaman: takiy, harawi qillqaykunaman. Allintan iglesiaqa ñawparichin runasimi qillqayta ichaqa qhipayachin “ayllu qillqaykunata” manam religiónkupi yachay hina qharikusqanmanta. Chay raykun runasimi rimaqkuna yachayninkuta chinkayachipushanku sipispa.

b. Raymikumapi mast'akuna qillqay yanapaq

Ankiy ruwaykunataqa gobierno instituciónkuna ruwarichinku waqhakuspa, anchiypi tarikunku: municipalidad distrital, mini hospital, colegio, huk kunawan, ichaqa manam sapa p'unchay ruwanankuman waykuchinkuchu runakuna raymi p'unchaykuna qhawanankullapaqmi ruwanku, wiphala hinallatan apanku hawallapi manam sunqunku ukhukunapichu. Ichaqa ankiy mast'akuna waqhasqakunapin sipaswaynakuna waykuyunku ña takiy, ña harawi qillqayman. Paykuna ninku runasimi qillqay yachayqa yanaparinman ashwan allin chayachiyta ima paykuna runakunaman chayachiyta munasqankuta. Instituciónkunataq wak yuyaywan churayurqanku mast'ariykunata waynasipaskunapaq, castellanopi mast'aykuna apasqankumanta.

c. Runasimi yachana wasi apayakusqanmanta

Ankiy raphipiqa tariyakamunku kimsa hatun ayllukuna: ayllurunakuna ima yachaqkuna, chaymanta yachana wasipi, yachachiqkunawan ima municipalidadpi nisqawan, tukunapaqri UGEL nisqa. Kimsantinku yachanku mana runasimi yachachiy purisqanta,

qillqana patapi churarayasqanta ichaqa manam imatapis ruwankuchu, sapanku llank'anallankuta ruwayta munanku; manam qhawarinkuchu hatun aypanata: runasimi allin kallpasapa rikukuyipi tarikunanta llapan runakuna ñawinpi imay hina kawsaspa kaspapis. Ichaqa llapanku munanku grafía nisqapi runasimi apakunanta ichaqa allin munaynapuni qasiyushan; rimaqkunaqa yachaykuna qillqakunanta munanku imay hina kawsakusqankumanta ima runasimi kikinmantapis.

d. Chakakuna runasimi rimaqkuna tariyusqankumanta qillqanapaq

Ishkay ñantan tariyusqanku runasimi ima castellano simi qillqay ayllu runa Layo llaqta tiyaqkunaqa. Ñawpaqqa hatun ayllupin ruwayunku chay qillqay instituciónkuna mañakusqankuta. Sapachankupaqrí paykuna chaskinku qillqasqataña raphikunata ichaqa allintan yachanku imanishqanta; kawsayninkumanyá waykuyachinku, anchiy raykun. Nishu instituciónkuna mañakusqanku anchiy pachapin ikhinku, munanku castellano simi qillqaytaqa. Chaypaqqa ayllurunakunaqa ninku yachana wasi wawakuna riqkunanan chaka hina kankuman ankiy qillqana ruwanapaq.

7. Imay hina llank'ayunapaq

Qallariy llank'anapaq runasimi kallpachanapaq qillqanamanta pacha kanmanmi ichaqa runasimi kunan kikin rimaqkuna apasqankumanta pacha, yachaqwawakunataq chaka hina llank'ayunkuman ankiy runasimi qillqay llank'aypi. Kay haywariyqa paqariyarqamun kay nishu runasimi puririyakapusqanmanta rimaqninkumanta, ashwanta wawakunapi, chaymanta wichay suyullapi ashwan apakusqanmanta, chay ishkay simi ayllupi tiyaqkuna: runasimi, castellano simi kaymi wikch'uyachipushan runasimi rimaytaqa, runasimi yachaykunaqa qhipayapushanku, wañuyapushanku manañan apankuchu machupaya runakuna ima wawa runakunapis. Kay ruwayqa atikunmanmi apakuyta kimsa rayku: runasimiqa kawsakushanmi llapan rimaqkunapi, rimaqkunaqa munanku ashwan runasimi kallpachayta, institución nisqakuna mashkashanku imay hina yachachiyta qillqanata. Kay kallpachanaqa runasimi qillqakusqanmanta pacha kunan rimay apakusqanmanta pacha kay simi rimaqkunata yuyayta allinta hap'ichinan raykun pikunan kakusqanku pachamanta, chaymanta pacha imay ruwanakuna churayukunankupaq. Apanqaku rimaqkuna siminkupi qillqayta umachananqaku ima yachananqaku qasqan sapa p'unchay runasiminkuta rimasqankumanta kama. Kay haywarisqaqa qallarinqa kikin ayllu runa

wasinkumanta pacha, chaymanta ayllu ukhumanta, institución nisqakunapis llank´anqaku runasimi rimaqkunawan, kushkalla pacha; wawa yachaqkunan qillqayunqaku kantu, kantumanta pacha llapan imay hinan kakusqankumanta imay hinan runasiminku qasqantapis.

III. Tukuchay

Ankiy phasnipaq hapiyukurqan resultados nisqamanta, objetivos nisqamanta ima llank´ay tapuykunamanta pacha, chaymantapis churakun marco teórico nisqata.

Layo llaqtamanta llusqirimun runasimi ima ayllu cultura kashanku saruchasqa, qiparichisqa hina huk rimay, ima huk kawsay chayllamanta pacha kawsarikuy kayupushan, sutichayuq: castellano. Ankiy ñanñinta pacha ayllurunakuna tikrayta, saqiyta munaspa runasimita kawsayninkuta ima castellano kawsay qhipanta puririyapushanku; ichaqa, hawa runakuna ashwanta kay wak ñantaqa munayachinku.

a. Ashwan kallpachay ima wañuchiy runasimi q pachakuna

Ankiy phasnipiqa llusqiyamun runasimi yachaymantaqa kimsa contextos nisqakuna: Puna, Centro, Imagina(rio)do. Puna ankiypiqa ashwanta rimanku runasimitaqa, ankiy kananpaqqa kan: machupaya ayllumasikunan tiyan, llapan Taypitunga ayllurunakuna qhawarinku ankiy pachataqa runasimi rimaynapaq, ashwanta munanku kay tiyaqkunaqa runasimipi rimanankuta. Ichaqa ankiy nisqanchiskunaman kanmi nishu llakikuy hawa kawsaykunamanta pacha hamun. Radio nisqakuna ashwanta waykuchimun programación nisqakunata castellano simi kawsaymanta pacha, manañan runasimi yachakuyñatañachu. Chaymanta iglesia evangélica nisqakuna waykuyamun yachayninkuwan chaymanta aylluq yachayninkuta llapachallanta thunichipushan, qunqachipushan. Centro nisqapirí ashwanta rimayapushanku llapan rimaqkuna (wawakuna-payamachukuna) castellano simitawan ima runasimitawan. Chayman rimaqmanmi uyariqqa qatipan, llapa ayllurunakuna rimanku runasimita, hatun, huch´uy pas, ichaqa pin ashwan yachana wasikunaman riqkunaqa ashwanta kamachinku castellano simi rimanapaq. Contexto imaginario nisqapiqa castellano simin ashwan qaqqa tiyan ima kamachin; kay contexto nisqaqa sutichayuq desarrollado pacha nisqan sutichayunku. Ankiy desarrollo pacha nisqan, castellano ñan apan, ñanñinchaspa; ankiy ñanqa nishu allin qhawarikun ayllumasikunapaqqa chayraykun

waykuyta munanku kay kawsay. Ankiy contexto nisqaqa ashwan kallpasapan ayllusuyupi ima ciudad suyupi apakun anchiy raykun.

b. Ima nisqankumanta, ima ruwasqankumanta

Ankiy nisqakunapiqa ashwanmi runasimi rimaqkunaqa manam kikintapunichu yachankuchu ichá allin kanman ichá manapis. Ankiy yuyaychaqpaqqa imaymana factores nisqakuna churakun. Hukqa kan aylluruna munayninku, ankiypiqa anchatan yanapan ciudad puririyuqkuna, kamachiqkuna, yachaq wasi riq ima. Estado nisqapis ankiypiqa ashwantan ikhimun runasimi wikch'uyapiqa, manayá kikintapunichu “ama rimaychischu runasimita” nispá ninku; ichaqa ikhinku castellano simita llapan servicio nisqakunapi rimaqkunata, chay raykun ashwanta wikch'uyapushanku runasimita. Taypitunga ayllupiqa ima Layo suyupiqa llapallankun rimanku runasimi ima castellano simitapis maypapas, nishunman: aynipi, mit'a, kamachiq wasikunapi, ayllu wasipi, huch'uy ayllu wasipi, qhatuna patapi.

c. Ancha munay ima ancha ch'iqnikuy runasimi muyuyninpi

Ankiypiqa nishutapunin llusqin imay hina kawsayamusqanku runasiminkuwan kikin ayllusuyupi ima wakkunapi (ciudadpi). Ciudadkunapi puriyamusqankumanta ancha chiqniyasqankumanta, mana munakuy runasimiman ima culturanman hawa institución nisqakunamanta, musuq modernidad anchiymanta pacha anchata munanku huk ñanman puririyapuyta, ankiy nisqakuna ashwantapunin ikhin runasimi rimanapaq icha mana rimanapaqpis.

d. Yuyaychay runasimi ima castellano simi qillqay ima ñawichaymanta pacha

Aylluruna rimaqkunaqa anchatan munanku runasimi ima castellano simi qillqayta ñawichayta ichaqa manaraqmi ashwanta aypayunkuraqchu ankiy munasqankuman ch'uyata. Ichaqa ankiy munasqankuman chhikanta, chhikan puriyamurqankuña ña sapa rimaqkuna ima ayllu rimaqkuna. Ankiy munayninkupiqa yanapayarankun iglesia protestante nisqa, paykuna yachayachinkun ñawichayta ashwanta ichaqa cultura nisqa ashwanta chiqniyapunku; anchiymi manam rikuyapunkuchu puriyamusqankumanta paykuna yachamusqanmanta pacha. Chaymanta yachana wasi ima kamachiqkunapis

ashwanta ikhinku runasimi qillqanankupa ichaqa yaqa harawi anchiyllapaq manaraqmi llapan área nisqakunapaq. Chaymanta castellano ñawichay ima qillqaypipis ayllu runa rimaqkunaqa ashwantan puririyamunku paykunamanta pacha imay hina qillqanapaq imay hina ñawichanapaq. Kaykuna raykun qillqaq ima ñawichaq yachaqkunawan yanaparichikunku ima instrumentos físicos nisqakunatapis hap´inku ankiy ruwanankupaq.

e. Ñawpaq ruwanapaq

Ankiypiqa saqikushan ashkha ruwanapaq, imaymana ruwanapaq ichaqa ayllumasi ima ayllupi ruwasqankumanta pacha, llank´asqankumanta pacha, yachasqankumanta pacha, purisqankumanta pacha; anchiymanta pacha llapan ruwakunanpaq ukhiriamunan kashan.

Índice

Haywariy	i
Ananchakuykuna	ii
Resumen	iii
Ishkay rimayniyku: runasimi ima castellano simi	v
Índice	xix
Abreviaturas.....	xxi
Introducción	1
Capítulo I	3
Planteamiento del problema, objetivos y justificación	3
1. Identificación y planteamiento del problema.....	3
2. Objetivo	7
2.1. Objetivo general.....	7
2.2. Objetivos específicos	7
3. Justificación.....	8
Capítulo II	10
Aspectos metodológicos	10
1. Metodología empleada	10
1.1. Paradigma cualitativo.....	10
2. Técnicas de investigación empleadas	13
2.1. Revisión documental y sondeo de opiniones.....	13
2.2. Observación y descripción	13
2.3. Entrevista semi-estructurada.....	14
3. Instrumentos y recursos para recojo de datos.....	15
3.1. Guía y ficha de observación.....	15
3.2. Guía y ficha de entrevistas	16
3.3. Diario, nota y/o cuaderno de campo.....	16
3.4. Registro de audio, vídeo e imágenes	16
4. Descripción de los sujetos, ámbitos y unidades de análisis.....	17
5. Procedimiento de recolección de datos y procesamiento de datos	18
5.1. Etapa de inserción	18
5.2. Etapa de recojo de datos	20
5.3. Retirada de campo y redacción del documento.....	21
6. Consideraciones éticas	22
7. Reflexiones.....	23
Capítulo III	25
Marco teórico	25
1. Identidad (étnica), colonialidad del poder, modernidad, control cultural y literacidad(es)	25
1.1. Identidad y lengua.....	25

1.2. Identidad étnica, colonialidad de poder y modernidad	26
1.3. Literacidad(es)	29
1.4. El empoderamiento de la literacidad y el control cultural	35
2. Contacto de lenguas: bilingüismo y diglosia	37
2.1. Elección de una lengua (perspectiva sociológica)	40
2.2. Elección de una lengua (perspectiva "(socio)lingüística")	44
3. Mantenimiento y sustitución de lenguas minoritarias	45
3.1. Factores que influyen en el mantenimiento de la lengua minoritaria.....	48
3.2. Procesos (actitudes) de sustitución y conservación lingüística (Pérdida lingüística)	52
4. Hacia una pedagogía de la lengua indígena desde la planificación lingüística	55
4.1. Algunos factores que influyen en la planificación lingüística.....	60
4.2. El concepto de normalización y su implicancia en la planificación lingüística	61
5. Trabajos empíricos relacionados con la (socio)lingüística quechua.....	64
Capítulo IV	68
Presentación de resultados	68
1. Marco contextual	68
1.1. La altiva Layo.....	68
1.2. Ayllu Taypitunga.....	68
1.3. "La comunidad, nosotros pue, hemos creado <i>Mártires de Qotaqwasi</i> para dar a nuestros hijos mejor educación".....	70
2. Análisis de los datos	72
2.1. Uso diferenciado del quechua según contexto social(geográfico) y nivel educativo: centro/puna/imaginario.....	72
2.1.1. Uso predominante del quechua en <i>La Puna</i>	72
2.1.2. Uso simultáneo y/o alternado quechua-castellano en El Centro.....	81
2.1.3. El uso del castellano un puente hacia la modernidad.....	88
2.2. La alta valoración del bilingüismo: entre el discurso y la práctica	96
2.2.1. El uso predominante del quechua: entre el discurso y la práctica	96
2.2.2. El bilingüismo: entre la práctica y el discurso	105
2.3. La literacidad en quechua y castellano: entre el deseo y la frustración una demanda aún no satisfecha.....	112
2.3.1. ¿La literacidad del quechua pregonada por la iglesia evangélica una malsana influencia?	113
2.3.2. ¿Las actuaciones cívicas escolares promotoras de la literacidad?	123
2.3.3. La experiencia de la literacidad en la asignatura de <i>Quechua</i>	128
2.3.4. Recursos intermedios en la práctica de la literacidad layeña	142
Capítulo V	152
Conclusiones	152
Capítulo VI.....	164
Propuesta	164
Bibliografía.....	183

Abreviaturas

AM	Amplitud modulada
APAFA	Asociación de Padres de Familia
ASCRIAV	Asociación de Criadores de Vacas
CONEI	Concejo Educativo Institucional
DEMUNA	Defensoría Municipal del Niño y Adolescente
DNI	Documento Nacional de Identificación
EB	Educación Bilingüe
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
EI	Educación Intercultural
FM	Frecuencia modulada
IE	Institución educativa
IETAL	Institución Educativa Técnico Agropecuario de Layo
Lic.	Licenciada
L1	Primera lengua
L2	Segunda lengua
MSNM	Metros sobre el nivel del mar
ONG	Organización no gubernamental
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PERCSA	Proyecto Especial de Camélidos Sudamericanos-Sede Layo
PPF	Presidente de padres de familia
PRONOEIs	Programa no Escolarizado de Educación Inicial
SPAR-Layo	Sociedad Peruana de Criadores de Alpacas y Llamas-Layo
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local

Introducción

La investigación, sociolingüística y de corte etnográfico, sobre el uso del quechua se realizó en la comunidad bilingüe (quechua y castellano) de Taypitunga, en el distrito de Layo (ubicado en la provincia alto andina de Canas, en la región Cusco). El grupo meta que participó en la investigación fueron jóvenes colegiales de la comunidad y como extensión de ellos, todos los hablantes de la comunidad en general. Las observaciones se realizaron en tres ámbitos: el hogar, el colegio y la comunidad. Las entrevistas se realizaron a los jóvenes estudiantes, a miembros de su entorno familiar, a miembros de su entorno colegial y miembros de la comunidad en general; además, se realizó entrevistas a autoridades comunales y de gobierno local, así como a autoridades de la unidad de gestión educativa provincial.

El trabajo de investigación describe, analiza e interpreta la interacción y actuaciones comunicativas además de las perspectivas que los jóvenes estudiantes y todos los miembros de la comunidad realizan y tienen sobre su lengua ancestral: el quechua. Asimismo, identifica indicios explícitos o implícitos (a través de la familia, comunidad, colegio) de mantenimiento, desplazamiento e intentos de vitalización del quechua. En estos hallazgos, la familia refleja bien las discontinuidades, paradojas, falta de voluntades a nivel personal como grupal en el uso del quechua taypitungueño y layeño. El trabajo de investigación también intenta responder a preguntas como: cuándo, porqué, con quién, para qué, cómo, dónde, sobre qué los jóvenes y su entorno emplean el quechua y el castellano en su cotidianidad.

El análisis de los datos empíricos muestra prácticas, discursos y expectativas sobre el uso del quechua y del castellano en la vida comunal actual así como para lo posterior. Las prácticas giran en torno a tres contextos identificados: La Puna, El Centro y el Contexto Imaginario o Imaginado. Los discursos se rebaten entre el deseo de mantener el bilingüismo y costumbres locales frente a hechos de desplazamiento del quechua a nivel lingüístico y cultural. Y, las aspiraciones se encuentran en relación a alcanzar un nivel óptimo de dominio de la literacidad de sus dos idiomas; y, mantener el estatus sociocultural del quechua a nivel de hablantes y comunidad a través de la bilingüización de las instancias foráneas instaladas en la zona (principalmente las estatales).

La tesis está contenida en seis capítulos, cada uno de ellos interrelacionados unos con otros necesariamente. El I capítulo refiere al planteamiento del **problema, objetivos y justificación**. Esta etapa inicial de la investigación emergió después de la búsqueda y elección del tema de estudio que fue explorar el uso del quechua en Taypitunga, mi comunidad de origen. En vista al tema y problema planteado (factores que promueven el desplazamiento del quechua) se propuso tres objetivos, uno general y dos específicos. También, este apartado contiene la justificación del trabajo de investigación (la detección de la dinamicidad en el uso del quechua y castellano). El capítulo II es el referente a **aspectos metodológicos**. En este capítulo se presenta el método empleado en la investigación, las técnicas etnográficas usadas, los instrumentos para registrar los datos (interacciones comunicativas, entrevistas, imágenes). La inserción al campo; el trabajo con el grupo meta y los hablantes de la comunidad, etapa de recolección de datos; y, la retirada del campo así como la categorización, sistematización y redacción de la tesis se presenta aquí en tres etapas. El capítulo III es el de la **fundamentación teórica**. El marco conceptual y teórico que sostiene al trabajo de investigación está dividido en cinco partes. a) Contiene herramientas teóricas relacionadas a la identidad (étnica), colonialidad del poder, modernidad, control cultural y literacidad(es). b) Aborda el contacto de lenguas, bilingüismo y diglosia. c) Toca aspectos referentes al mantenimiento y sustitución de lenguas minoritarias. d) Se trata puntos teórico-conceptuales en perspectiva de construir una pedagogía de la lengua indígena desde la planificación lingüística y finalmente e) se realiza el resumen de tres trabajos etnográficos relacionados a trabajos de la (socio)lingüística quechua. Estas investigaciones fueron consideradas por la pertinencia temática, metodológica y similitud geocultural con esta tesis.

El capítulo IV contiene el punto neurálgico de la tesis, la presentación de **resultados**. En este capítulo se realiza una contextualización de la comunidad, del distrito y colegio del área de estudio. Inmediatamente se presenta las categorizaciones y subcategorizaciones realizadas sobre la base de los datos. Contiene tres categorías y nueve sub-categorías. La primera categoría presenta el uso del quechua en tres contextos. La segunda categoría presenta el discurso y la práctica en torno al bilingüismo. Y, la tercera categoría está referida a la literacidad en quechua y castellano. El capítulo V ampara las **conclusiones** realizadas tomando como eje central al capítulo IV. Y, en el capítulo VI se encuentra la **propuesta** planteada para la autogeneración de la literacidad del quechua a partir del uso y con la mediación de los jóvenes estudiantes.

Capítulo I

Planteamiento del problema, objetivos y justificación

1. Identificación y planteamiento del problema

Se consideran ejes de incidencia central en el mantenimiento o desplazamiento de uso del quechua factores sociales, culturales, económicos, políticos, migración, medios de comunicación y educativos en el contexto actual de la comunidad de Taypitunga (distrito de Layo) que recibe influjos del campo como de la ciudad.

La transacción económica

Layo es una zona agropecuaria y comercial. En las últimas décadas, ha experimentado un crecimiento de transacción comercial pero no ganancias para los productores-comerciantes de la zona, principalmente porque los comerciantes intermediarios radicados en la ciudad pagan montos irrisorios por los productos. Los lugareños quechua hablantes se ven en la necesidad de “volverse” bilingües. En los últimos tiempos, al ver las ínfimas ganancias, los lugareños comercian sus productos en las ciudades a fin de obtener mejores precios. Solo la transacción de animales mayores se produce, por la dificultad del traslado, en ferias distritales. Esta modalidad de migración corta y temporal a la ciudad ha hecho que los lugareños agropecuarios-comerciantes (compuesto por niños, jóvenes y adultos) utilicen más castellano.

El fenómeno de la migración

Los pobladores de Layo iniciaron la migración a la ciudad en la década de los 80, debido a la ola de violencia de guerra social originada por rebeldes extremistas en el Perú quienes se encubrían en zonas de poca accesibilidad. Layo, como muchas comunidades rurales, coexistió entre dos fuegos cruzados: por un lado, la guerrilla subversiva y, por el otro, la milicia peruana. A mediados de los 90, volvieron los “retornados” al pueblo, trayendo consigo nuevos patrones de vida y el castellano como la lengua predominante de uso. Los migrantes retornados son, en su mayoría, quienes han adoptado el castellano en la socialización de sus hijos. Cabe indicar que los migrantes retornados poseen el “estatus” de bilingües fluidos: quechua-castellano, pero por adopción personal y con

condescendencia comunal, emplean el castellano en las diferentes interacciones comunicativas.

Actualmente, la nueva generación joven de migrantes, que fluctúa entre 14 a 24 años, se ha apropiado, promueve y reproduce los códigos de vida urbana en la zona. Los migrantes no tienen dificultad de “moverse” en el espacio ciudadano o comunal. Los jóvenes migrantes se despojan más y más de las actividades y elementos culturales propios de la zona y, sobre todo, de la lengua. Hablar castellano para los jóvenes migrantes es señal de “superación”. Los jóvenes perciben que el manejo fluido y “estándar” del castellano es una exigencia y requisito impuesto por la sociedad dominante que debe alcanzarse para ser “desarrollados”.

La religión protestante

Solo en algunas décadas, la religión evangélica (en menor medida otros grupos protestantes) ha ganado adeptos de manera considerable. La característica de este grupo radica en prohibir categóricamente las prácticas culturales propias de la zona. Si bien la lengua no es prohibida, su ámbito de funcionalidad se encausa hacia las creencias propagadas por el grupo; reduciendo así la temática a la religión foránea (basados en las escrituras de la biblia). Los jóvenes miembros de esta iglesia tienen fuertemente arraigadas las prohibiciones que demanda la religión sobre las prácticas culturales de la zona, por ejemplo, la danza y la música.

Medios de comunicación y transporte

El avance vertiginoso de la tecnología (y con ella la llamada modernidad occidental) ha tocado todos los rincones de la tierra y Layo no ha quedado al margen. La tecnología está presente y la demanda va en ascenso las razones son muchas: posibilita la comunicación inmediata, acorta distancias, genera ingresos económicos, ofrecen bajos costos las compañías de servicio, entre otros. Pero la eficacia de los servicios aún está mediada o condicionada por la geografía (montañas elevadas, planicies, quebradas profundas) y el clima (vientos huracanados, lluvias torrenciales, nevadas con alto espesor, granizos) tan heterogéneo, propio de los Andes principalmente porque los servicios centrales están en las ciudades. Hace un quinquenio, la demanda, adquisición y uso de los siguientes

servicios ha ido en crecimiento: celulares, internet, teléfono satelital, radios locales, transmisión de canales de señal nacional, además de la municipal, entre otros; los servicios pueden ser ofrecidos tanto en castellano como en quechua pero en este último idioma es bajo el nivel de uso por opción personal o desconocimiento.

Entre los cambios que se observan en los medios de transporte están el aumento en la frecuencia de salidas a la ciudad y el uso de un medio personal como la moto. Las nuevas tendencias de medios de comunicación y de transporte, en muchos casos, han sustituido momentos de interacción comunicativa de uso exclusivo del quechua entre los miembros de la familia y de la comunidad. Por ejemplo, en el caso de la televisión, antes de que se introdujera este medio en los hogares, usualmente, los padres platicaban con los hijos en la noche a fin de programar las faenas del día siguiente. Hoy en día, los jóvenes han reemplazado esas pláticas por las novelas. De esa manera, se produce continuos conflictos entre padres e hijos y el comentario del día siguiente es sobre la novela en cuestión y el vehículo de interacción es el castellano.

Urbanización

Del total de las comunidades de Layo se percibe un marcado rasgo de vida citadina y crecimiento demográfico en dos sectores: Radio Urbano (capital del distrito) y Urinsaya Qollana (Centro Poblado Menor, título atribuido a zonas en vías a convertirse en distrito). En el primero, las familias se dedican al comercio, expendio de comida o alguna actividad eventual. Y en el segundo han crecido las pequeñas microempresas familiares; realizan actividades como: elaboración de productos lácteos, siembra de pastos artificiales para sus animales, mayor empleo de insumos químicos en la producción agrícola, inseminación artificial, construcción de viviendas mejoradas, entre otros. Si bien estas actividades son todavía en escala menor, van en ascenso. A nivel del distrito es considerada la más “desarrollada” y un referente para otras comunidades. Gran mayoría de familias habitantes en estas dos zonas viajan continuamente a las zonas urbanas (especialmente las ubicadas en la región Cusco, Puno y Arequipa) para hacer transacciones o adquisiciones. Los hijos de las familias se trasladan para cursar estudios superiores a ciudades como Sicuani, Cusco (ambas ubicadas en la región Cusco), Juliaca (ubicada en la región Puno) y Arequipa, La Joya (ubicadas en la región Arequipa).

El ámbito escolar y su incidencia en el mantenimiento del quechua

En los Andes del Perú, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se implementó a inicios de la década de los años 70 en Puno (Córdova *et al* 2005) con auspicio de cooperaciones extranjeras o instituciones internacionales. Desde entonces, la EIB ha tenido transformaciones hasta el momento, pero básicamente el idioma indígena ha sido un medio para afianzar el castellano como la lengua de enseñanza, puesto que en el “espacio académico no ha pasado del elemento simbólico y por consecuencia no ha sido afianzada la cultura propia” (op.cit.: 30). Los programas de EIB han sido aplicados por el Estado en zonas rurales o periurbanas; las iniciativas que han trascendido y han sido apropiadas por las comunidades son las que vislumbran cambios interesantes. Por ejemplo, referente al empleo de la lengua, se puede visualizar un mantenimiento, vitalización y hasta ampliación en ámbitos de uso y fortalecimiento de la lengua indígena a pesar de cambios acelerados y vertiginosos en las comunidades indígenas. Este trabajo pretende contribuir al posicionamiento cultural y lingüístico de los miembros de Layo en cuanto a acciones a tomar y seguir referente a planes sociolingüísticos y socioculturales futuros.

Desde las primeras escuelas en Layo, creadas en la segunda década del siglo XX, se buscó castellanizar y homogeneizar la zona, razón por la que el quechua fue recludo a espacios informales como el hogar, la chacra, el pastoreo. Este enfoque ha tenido una gran incidencia en la actitud valorativa de la comunidad, no siendo la única, hacia el quechua y las prácticas culturales de la zona; como resultante, la generación joven, adultos y comunidad en general incorporaron el castellano a más y más contextos comunales de manera elemental y gradual.

Actualmente, por mandato y en pos de incorporar el enfoque de EIB¹, el colegio de Taypitunga ha introducido en el currículo la asignatura Quechua. Aparentemente, la iniciativa es una señal alentadora para la mantención y vitalidad del idioma. Pero, por carencia de voluntades y por su “estado nominal”, no ha tenido el alcance y efectos aspirados entre los hablantes. Si bien la zona es bilingüe, la tendencia a la transición al castellano es acelerada, proceso que se refleja en los grupos intergeneracionales,

¹ Inicialmente, se aplicó el enfoque como proyecto por tres años (2003-2005) en las escuelas de Layo y desde el 2008 los tres colegios de la zona lo incorporaron con la asignatura Quechua como mandato expreso y obligatorio de la UGEL-Canchis, jurisdicción Estatal al que pertenece la Red-Educativa de Layo.

situaciones, circunstancias y actuaciones comunicativas, ámbitos y funciones de uso del quechua.

Los factores (interlocutor, espacio, tiempo, actitud, instituciones de dominio comunal o de instituciones foráneas²) desarrollados previamente se consideran como agentes en el uso y desuso del quechua en los jóvenes y la comunidad en general.

Ante el panorama presentado, surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es la situación comunicativa generacional (niños, jóvenes, ancianos) del quechua en Layo, específicamente en la comunidad de Taypitunga, a propósito de los cambios socioculturales de su contexto: se encuentra en un proceso de transición, de mantenimiento o de fortalecimiento lingüístico? ¿Dónde o quiénes emplean mayoritariamente el quechua? ¿Cuál es la función e incidencia que tienen las instituciones locales tanto comunales como foráneas, en la mantención o desplazamiento del quechua? El reconocimiento que hace el colegio sobre la enseñanza del quechua ¿asegura un mantenimiento y vitalización o provoca(rá) un bilingüismo sustractivo? ¿Este contexto ofrece una realidad esperanzadora o una continuidad en el proceso de desplazamiento del quechua? ¿Cuáles son las demandas y propuestas de los hablantes bilingües para la preservación del quechua y la cultura de la zona?

2. Objetivo

2.1. Objetivo general

Analizar el uso del quechua de la comunidad de Taypitunga, Layo de parte de los jóvenes bilingües de nivel secundario.

2.2. Objetivos específicos

- a. Describir el uso del quechua por parte de los jóvenes del distrito de Layo en su ámbito familiar, colegial y comunal, específicamente estudiantes de la IE *Mártires de Qotaqwasí* de la comunidad de Taypitunga.

² Entre las instancias foráneas que pueden incidir en el uso y desuso del quechua se considera al colegio, de administración Estatal y la iglesia protestante de administración no Estatal. Cabe precisar que las instancias citadas como ejemplo son de concurrencia de la mayoría de los jóvenes por su expansión y aceptación en la zona.

- b. Registrar las percepciones y expectativas en cuanto al uso y enseñanza del quechua de los actores involucrados tanto del colegio *Mártires de Qotaqwasi* como de los miembros de la comunidad de Taypitunga y Layo en general.

3. Justificación

La zona de Layo actualmente usa cotidiana e indistintamente el quechua y el castellano. El trabajo particularmente pretende explicitar los usos del quechua en los procesos de interacción comunicativa de los jóvenes estudiantes y, a través de ellos, de la comunidad de Taypitunga. Desde los tres ámbitos hogar, colegio y comunidad, considerados para la investigación, se pretende identificar el uso de diferentes funciones del quechua entre los jóvenes y los diferentes grupos interactuantes con este grupo además de los usos y prácticas del quechua y castellano entre los interlocutores.

Y, se considera para el análisis (socio)lingüístico al grupo de los jóvenes (por extensión de ellos a la comunidad) principalmente, por el gran avance léxico y conceptual que el grupo posee en quechua y también en castellano. Además, se considera a este grupo por el bagaje de conocimientos que tiene de los usos (o desusos) y funciones que ambos idiomas cumplen en el contexto rural y urbano. Y, de manera personal, siempre he estado interesada en “escuchar” desde las voces directas de los jóvenes acerca de su percepción sociolingüística y sociocultural quechua de su zona. Este interés surge principalmente, porque considero que es en esta etapa donde “adoptan/consolidan” su identidad cultural (gustos, preferencias) la que (generalmente) los acompañará en su vida adulta. Y, esta adopción cultural y lingüística repercute, definitivamente, en el mantenimiento o desplazamiento del quechua. Por lo predicho considero que este grupo puede actuar como eficaz intermediario en un Plan de revalorización lingüístico-cultural en el ámbito familiar, colegial y comunitario de la zona.

Por otro lado, el trabajo pretende detectar, también, los factores que hacen vulnerable al quechua entre los hablantes y los sujetos foráneos a la comunidad, de la misma manera se espera que los resultados aporten en la construcción de medidas que promuevan la vitalización del quechua a través de una planificación lingüística comunal que contenga exigencias y acciones a ser acatadas por foráneos como por los miembros en todos los espacios y tiempos. Esta planificación de los directamente involucrados se espera pueda dar respuesta, por ejemplo, al proceso de implementación del enfoque de EIB que

realizan los centros educativos en la zona a través de la incorporación de la asignatura de quechua. El análisis de las funciones, usos, planificaciones de la enseñanza y aprendizaje del quechua en la comunidad así como causas que promueven el desplazamiento lingüístico y desarraigo cultural se identificará a través de los hablantes de la zona. El acceder a estas acciones, informaciones y conocimientos puede ayudar a los miembros a la realización de replanteamientos, una auto-percepción positiva y autoreconocimiento de su identidad lingüística y cultural.

Asimismo, desde los hallazgos, descripciones e interpretaciones de los datos referente al uso del quechua en la zona, se aspira a dar alcances a algunas instituciones gubernamentales, por citar el colegio y municipalidad distrital, que promueven y apoyan, muchas de ellas aún en decretos y disposiciones, acciones de “educación” cultural y lingüística pertinente para la zona.

Entonces, la tesis contribuye a detectar la dinamicidad (socio)lingüística actual en el uso del idioma ancestral en una zona quechua que ha incorporado (como propia ya) el castellano al uso cotidiano comunal y formas de visiones urbanas en vías de incorporarse a la sociedad estatal. Asimismo, la sistematización de los diferentes usos y funciones existentes del quechua en la zona de investigación posibilitará el conocimiento del contacto actual entre el castellano y quechua; conocimiento que cimentará propuestas para enfrentar la situación detectada. Así se aspira que el trabajo de investigación, en el plano lingüístico-cultural, despierte interés a los integrantes de la comunidad para la elaboración de un Plan Lingüístico diseñado por ellos mismos para preservar, vitalizar (difundir) el quechua en diferentes ámbitos, tiempos, funciones tanto en el distrito como fuera de ella, entre los niños, jóvenes y adultos. Para los proyectos de fortalecimiento del quechua, necesariamente, se considerará los petitorios y compromisos desde los roles y funciones que cumplen los jóvenes, así como los miembros en general en la comunidad cultural de referencia.

Capítulo II

Aspectos metodológicos

Tipo de investigación

La investigación se llevó a cabo bajo el paradigma etnográfico y tomó el método cualitativo. Estas corrientes de investigación emplean por excelencia la técnica de la observación participante y la entrevista semi-estructurada. Estas técnicas fueron aplicadas entre sujetos observados y entrevistados en el ámbito familiar, comunal, Institución Educativa o donde se movilizaban. Los sujetos entrevistados u observados fueron estudiantes, sus familiares, integrantes de la comunidad, agentes educativos, autoridades políticas y comunales. Para la observación o entrevista los sujetos fueron previamente solicitados, viendo la factibilidad de: a) disponibilidad de tiempo, b) predisposición e interés en participar en la investigación, c) competencia comunicativa oral, d) bagaje mínimo referente al uso de las dos lenguas confluyentes en la zona.

1. Metodología empleada

Según Denzin y Lincoln (1994:2)³ la investigación cualitativa es multimetódica en el enfoque, permite así el beneficio de sus muchas posibilidades. Esta investigación se sustentó bajo el paradigma cualitativo y utilizó las bondades del método cualitativo, naturalista y el enfoque etnográfico. El trabajo de observación fue de carácter descriptivo y exploratorio en los dos trabajos de campo (octubre de 2009 y mayo de 2010).

1.1. Paradigma cualitativo

Cook y Reichard afirman que el paradigma cualitativo “postula una concepción global, fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso” (1995: 28), siendo alguno de sus atributos: **a)** el empleo de los métodos cualitativos. **b)** la observación naturalista y sin control. **c)** la subjetividad. **d)** la perspectiva “desde adentro”. **e)** la orientación hacia lo exploratorio, descriptivo e inductivo. **f)** la validación de los: datos “reales”, “ricos” y “profundos”. **g)** la no generalización: estudio de casos aislados. **h)** holista. **i)** asume una realidad dinámica. Estas caracterizaciones del paradigma cualitativo inciden de manera directa en los métodos de investigación cualitativo y etnográfico propuesto para el trabajo de campo.

³ Citado por Gregorio Rodríguez et al (1999) en su **Metodología de la investigación**. Málaga: Aljibe. 32.

A. Enfoque naturalista

El método naturalista posibilita estudiar la realidad en su contexto natural e interpretar los fenómenos tal como lo entienden las personas implicadas. Miles y Huberman (1994: 5-8)⁴ precisan algunos puntos para el investigador naturalista: **a)** El papel del investigador es alcanzar una visión holística: su lógica, sus ordenaciones, sus normas explícitas e implícitas. **b)** El investigador intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde adentro, a través de un proceso de profunda atención, de comprensión empática. **c)** La tarea fundamental es explicar las formas en que las personas en situaciones particulares comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas. **d)** Se utiliza relativamente pocos instrumentos estandarizados. El investigador es el principal instrumento de medida.

B. Método cualitativo

Respecto al método cualitativo, Taylor y Bogdan (1996: 20) consideran como sus principales características las siguientes: **a)** El investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. **b)** Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. **c)** Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio. Además, el método cualitativo, tal como señalan Rodríguez et al (1999:39), permite “la utilización y recogida de una gran variedad de materiales -entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos- que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados que tienen en la vida de las personas”.

Por su parte, Stake (1995)⁵ ofrece el siguiente cuadro-síntesis de su perspectiva del método cualitativo:

Holístico	Empírico	Interpretativo	Empático
Es contextualizado. Está orientado al caso (este es concebido como	Orientado al campo. Enfatiza la observación y la de los sujetos observados.	Es intuitiva. El observador pone atención en el reconocimiento de sucesos relevantes.	Atiende a los actores adrede. Busca el marco de referencia de los actores.

⁴ Op. cit.: 33.

⁵ Citado por Gregorio Rodríguez et al (1999) en su **Metodología de la investigación**. Málaga: Aljibe. 34-35.

<p>un sistema limitado).</p> <p>Relativamente no comparativo, lo que pretende básicamente es la comprensión más que la diferencia con otros.</p>	<p>Es naturalista mas no intervencionista</p> <p>Favorece las descripciones en lenguaje natural.</p>	<p>El investigador está sujeto a la interacción en el contexto específico.</p>	<p>Aunque planificado, el diseño es emergente, sensible.</p> <p>Sus temas son émicos, focalizados progresivamente.</p>
--	--	--	--

Como se observa el método cualitativo tiene una visión pluralista y readaptable a las situaciones reales.

C. Método etnográfico

Rodríguez et al (1999:44) entienden a la etnografía como el método de investigación por el cual se aprende el modo de vida de una unidad social concreta. Y, además, señalan que su objetivo es la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado. Finalmente, agregan que la etnografía es el producto del proceso de investigación: “un escrito etnográfico o retrato del modo de vida de una unidad social, mencionan que se está construyendo un esquema teórico que recoge y responde lo más fielmente posible a las percepciones, acciones, normas de juicio de la unidad social investigada”.

Hammersley y Atkinson (1994) realizan una caracterización práctica de la investigación etnográfica enfocada desde la corriente social: **a)** Un fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza de un fenómeno social concreto, antes que ponerse a comprobar hipótesis sobre el mismo. **b)** Una tendencia a trabajar con datos no estructurados, es decir, datos que no han sido codificados; se recoge datos a partir de un conjunto cerrado de categorías analíticas. **c)** El análisis (cualitativo) de datos que implica la interpretación de los significados y funciones de las actuaciones humanas, las que se expresan a través de descripciones y explicaciones verbales adquiere un primer plano y el análisis estadístico un plano secundario.

2. Técnicas de investigación empleadas

2.1. Revisión documental y sondeo de opiniones

En el trabajo de campo se recogió como dato la documentación oficial del colegio (plan y proyecto educativo) en formato digital.

Se empleó, en cada primer contacto, el sondeo de opiniones en la indagación (tanteo) sobre detalles de las experiencias de las personas y los significados que éstas le atribuyen. A diferencia de una conversación normal y natural no se da por supuesto que se entiende lo que la gente quiere decir (Taylor y Bogdan 1996:123). Para obtener precisión en las respuestas se formuló preguntas específicas no dejando por “sentados supuestos y comprensiones del sentido común que otras personas comparten” (ibíd.).

2.2. Observación y descripción

Descripción

La investigación es de carácter descriptivo; al respecto, Velasco y Díaz (1997:43) refieren que “es el proceso de elaboración de los datos considerado más primario según consenso general”. Este tipo de descripción se refiere a un mapeo de los hechos, usos realizados por actores de un grupo específico. El objetivo de la descripción es ofrecer una gran cantidad de datos sobre el caso estudiado, a esta “avalancha” de informaciones se denomina descripción densa que tiene como tarea “perseguir estructuras de significación que, desde luego, aparecen muchas veces irregulares, no explícitas extrañas unas a otras; y que el investigador debe conectar de alguna manera. Interpretar es, además, captar la variedad de significados y hacerlos accesibles situándose en el punto de vista de los actores” (op. cit.:49).

Observación participante

Rodríguez et al (1999:165) definen la observación participante como un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. La implicación supone participar en la vida social y compartir las actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de una comunidad o de una institución. Por otra parte, Goetz y LeCompte

(1988:127) refieren que su objetivo es la “descripción auténtica de grupos sociales y escenas culturales”. Esta técnica se empleó de manera permanente en todos los ámbitos.

Observación no participante

La observación no participante es cuando el observador reduce su interacción con el grupo observado al mínimo para centrar su atención en el flujo de los acontecimientos (Goetz y LeCompte 1988:153). Bertely (2000) menciona que esta técnica tiene mejores resultados cuando el observador está instalado en el contexto, cuando la gente se habitúa a la presencia del observador y el escenario meta ya no sufre tanta alteración. En todo el proceso de trabajo de campo, muchas veces solo me limité a observar y anotar en el cuaderno de campo los hechos e interacciones comunicativas que se producían en el momento.

2.3. Entrevista semi-estructurada

La entrevista semi-estructurada siempre partió de una conversación informal y generalmente orienté poco a poco al entrevistado a un tema específico. La entrevista en profundidad o semi-estructurada, por su carácter versátil, fue sumamente útil y ampliamente usada en el trabajo de campo para recolectar información necesaria y aclarar hechos y actuaciones comunicativas relevantes para la investigación.

Rodríguez et al (1999:167) mencionan que “la entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados), para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues, la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de *interacción verbal*”.

Schatzman y Strauss⁶ dividen las preguntas de entrevista en algunos grupos, para este trabajo se tomó tres de ellas: **a)** preguntas de información, que descubren el conocimiento que posee el respondiente de los factores de una situación social, precedidas normalmente de interrogativos como quién, qué, cuándo, dónde y cómo; **b)** preguntas de abogado de diablo (preguntas suposicionales, inductoras), que descubren lo que los respondientes consideran temas controvertidos y **c)** preguntas hipotéticas, que estimulan la especulación del respondiente en torno a situaciones alternativas.

⁶ Citado por Goetz y LeCompte (1988) en **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Morata. 140.

Por otro lado en la entrevista semi-estructurada, el entrevistador “desea *obtener información* sobre determinado problema y a partir de él establece una *lista de temas*, en relación con los que se focaliza la entrevista, quedando ésta a la libre discreción del entrevistador, quien podrá sondear razones y motivos, ayudar a establecer determinado factor, pero sin sujetarse a una estructura formalizada de antemano” (op. cit.:168).

Entre la característica de la entrevista semi-estructurada se tiene: **a)** pueden realizarse en diversas situaciones (en recreo, hora de almuerzo, caminatas), **b)** todo es negociable (las preguntas, corregir respuestas), **c)** abierta, puesto que existe mayor flexibilidad para el entrevistado y entrevistador; y, esta característica ayuda a realizar preguntas descriptivas que consiste en pedir a los informantes que enumeren o bosquejen acontecimientos, experiencias, lugares o personas que forman parte de su vida (Taylor y Bogdan 1996: 115).

3. Instrumentos y recursos para recojo de datos

Para el registro y recojo de datos se usaron guías de entrevistas semi-estructuradas o en profundidad, guía de observación en físico y virtual, grabador digital, cámara fotográfica y de vídeo además del cuaderno de campo que sirvió de bitácora; estos instrumentos dejaron constancia de la interacción con los sujetos meta y los de su entorno y permitieron su revisión una y otra vez a ellas.

3.1. Guía y ficha de observación

La ficha y/o guía de observación (orientó el centro de observación: a qué, dónde, a quiénes) se empleó como elemento “telegráfico” para realizar la descripción de algunas situaciones de interacción comunicativa (interpersonal, intra-grupal y extra-grupal), registro de diferentes sucesos y actividades en las que los diálogos y usos del quechua (también del castellano) tenían presencia entre los jóvenes y su entorno en diferentes contextos y con interlocutores diversos. En las fichas se tenía las siguientes premisas que guiaban la descripción: (con) quién o quiénes participan, con qué propósito, en qué circunstancias, qué emplea para comunicarse (es oral o paralingüístico), el tiempo, cuáles fueron las reacciones de los participantes en el diálogo: frente a términos/frases/dichos ya en quechua o en castellano. En la ficha existía casilleros de: evento y sujeto observado, descripción (esquemas, palabras-clave), interpretación (con “descripción densa”), apreciaciones personales y de otros que ayudaron a comprender acciones y dichos sobre: temas, interpretaciones, inducciones, conjeturas, nuevas preguntas, aclaraciones, gestos

y expresiones notables; estas partes se pueden resumir en tres: datos de referencia, cuerpo y comentarios. Esta ficha fue empleada en el ámbito familiar, colegial y comunal. Cabe precisar que una **ficha de la comunidad** ayudó a recoger datos de esta, en ella se incluyó aspectos de índole: social, cultural, institucional, histórico, geofísico, económico, educativo, salud, servicios básicos, vivienda, caminos, medios de transporte, servicios de comunicación, espacios de recreación.

3.2. Guía y ficha de entrevistas

A excepción de una (el de autoridades comunales), todas las entrevistas fueron individuales, realizadas por acuerdo mutuo entre entrevistadora y entrevistado/a. Se realizó entrevistas a los jóvenes observados, a sus familiares con los que vivían, a miembros del colegio, de la comunidad, autoridades educativas y gubernamentales locales. Las interrogantes a los entrevistados estuvieron basadas en cuatro ejes: identidad cultural, uso de la lengua, formación en la escuela y perspectivas sobre el idioma ancestral. Se empleó las guías de entrevistas individualmente en todos los entrevistados: los estudiantes seleccionados, a sus familiares, a las autoridades políticas y comunales, a agentes educativos y comunidad en general. Los temas tratados con cada entrevistado los anoté en las fichas respectivas.

3.3. Diario, nota y/o cuaderno de campo

Esta herramienta sirvió para registrar situaciones comunicativas (conversaciones, charlas) en los tres ámbitos seleccionados, para realizar descripciones breves, reflexiones y comentarios propios y de observados diariamente. De manera primigenia y en orden cronológico, en el cuaderno de campo se organizaron y sistematizaron categorías emergentes de sucesos que se consultaron posteriormente en la fase de análisis.

3.4. Registro de audio, vídeo e imágenes

Los recursos fueron empleados con el permiso de los actantes, se destaca su utilidad por permitir la consulta en reiteradas ocasiones. **Cámara de vídeo:** permitió registrar escenas significativas durante la estadía en el campo. **Cámara fotográfica:** fue útil para captar imágenes de los sujetos observados y hechos acontecidos en una temática y espacio específico (algunas fotos fueron empleados en el análisis de intermediadores de literacidad). **Grabador digital:** se aplicó para las guías de entrevista y extractos de sucesos relevantes (diálogos, reuniones) que fueron un aporte para el logro de las metas

planteadas. Estos aparatos ayudaron a registrar y conservar los datos y hechos de la interacción entre el grupo focal y todos los actores inmersos en la investigación.

4. Descripción de los sujetos, ámbitos y unidades de análisis

Las **unidades de análisis** estuvieron centradas en el uso del quechua realizado por los estudiantes seleccionados y su entorno en diferentes tiempos y espacios; además se escrutó minuciosamente las respuestas a preguntas de: dónde, con quién, cuándo, para qué, en qué circunstancias y posicionamientos que tienen los usuarios frente a los participantes del diálogo en su interacción comunicativa diaria y espontánea.

Para conocer cómo se da la comunicación y la actuación lingüística en la comunidad de habla, en este caso Taypitunga, se tomó como referencia a **jóvenes estudiantes** del colegio, a quienes se observó en su ámbito familiar, comunal y colegial. **Los criterios en común** que los jóvenes compartían eran: colegiales de Mártires de Qotaqwasi, colegio que incorporó la asignatura de quechua en pos del enfoque de EIB; residentes permanentes de la zona (al menos en época escolar); hablantes del quechua y el castellano; edades que fluctúan entre los once y diecisiete años; integrantes de una familia extensa (abuelitos con predominancia en uso del quechua que vivían con ellos o eran vecinos de ellos, hermanitos menores, padres mayores de treinta y cinco o menores de esta edad, contacto frecuente con amigos de su misma edad); actividad de la familia relacionada con la agropecuaria y la transacción de los mismos; los familiares tenían formación mixta o sea algunos habían tenido contacto con la escuela y otros no; y finalmente eran muy comunicativos⁷ (porque así sus “actuaciones” lingüísticas eran lo más “natural” posible). **Las características divergentes** fueron los siguientes: tanto mujeres como varones eran en número equitativo. Dentro de este grupo, algunos no profesaban la religión protestante y otros sí lo hacían. Así mismo, algunos jóvenes eran migrantes continuos y otros no. También algunos tenían padres retornados de la ciudad y otros por el contrario tenían padres de la tercera edad y no migrantes. Algunos familiares (especialmente padres) de los jóvenes eran actuales autoridades o ex–autoridades de la comunidad y, por el contrario, otros no gozaban de este rasgo. Finalmente, observé, en

⁷ En el taller: “El mundo de nuestros idiomas y nuestra comunidad” los estudiantes redactaron (sobre temas referidos a actividades, sucesos y costumbres; actividad económica, agropecuaria, prácticas ceremoniales, festividades, canto/música, historias míticas, hechos históricos), el tema elegido por los integrantes, en quechua o castellano para luego compartirlo al resto del aula. Escribí preguntas “orientadoras” en la pizarra en quechua y castellano como: Por y con quiénes es practicado, desde cuándo, para qué, cómo aprendieron y realizan, debe seguir practicándose, por qué.

distintos periodos, a ocho mujeres y ocho varones. Edith, Kelly, Emerson, Ronaldito, Reyna, Alison, Francia, Nieves, Rosvel, Yaneth, Ruth, Alfredo, Jaime, Alcides, Milagros, Eloy.

Las situaciones comunicativas se recogieron en tres **ámbitos** seleccionados: **Colegial** (extra-áulico: entrada, recreo, salida, actuaciones): A través de entrevistas, observaciones y conversaciones espontáneas se registraron las perspectivas, interacciones y expectativas de los actores involucrados a nivel comunal como educativa sobre la situación del quechua. **Comunal**: Registro de conversaciones de los estudiantes en actividades y con miembros de la comunidad (faenas, sembríos, cosechas, reuniones, entre otros). **Familiar**: Registro de las interacciones comunicativas realizadas entre los jóvenes y sus parientes en los diferentes espacios de su casa (cocina, dormitorio, establo/pastoreo de animales) y en diferentes actividades familiares (lavado de ropa, en la chacra).

5. Procedimiento de recolección de datos y procesamiento de datos

Estos procedimientos los divido en tres pasos: el inicial, compuesto por la preparación del anteproyecto y la inserción en el campo físico donde se tomó los primeros contactos con el grupo(s) meta(s); el segundo, recojo de datos propiamente donde se realizó la “descripción densa”, entrevista a los coautores de este trabajo; finalmente, retirada del contexto de exploración, categorización y redacción del documento final gracias a la suficiente información/datos.

5.1. Etapa de inserción

Esta etapa tiene que ver primeramente con la exploración mental de la situación a investigar en mi comunidad de origen. Desde mi propia experiencia, esta etapa fue un desafío pues de ello dependían los pasos siguientes, en el sentido de ¿qué tema podría ser oportuno abordar? Animada por conocer razones del acelerado desplazamiento del quechua por el castellano en mi comunidad y por el grupo de los jóvenes, que desde siempre me “fascinó y fascina” trabajar, elegí: el uso del quechua. Resuelta ya con el título y tema, me inserté en Taypitunga y tomé contacto inmediato con autoridades y representantes del distrito, de la comunidad y del colegio (por supuesto con los jóvenes colegiales). Desde el inicio consideré necesario e imprescindible aclarar los motivos y motivaciones de mi trabajo a todos los involucrados.

Mi incorporación a los jóvenes fue lo más activa e ilustrativa posible (proyección de vídeos y entrevistas de compañeros de la maestría), pues con ella deseaba familiarizar e identificar al grupo meta: los jóvenes y su entorno. Así tuve la oportunidad de dar una primera mirada al probable grupo de investigación. Quedé sorprendida gratamente con la rebeldía manifestada, principalmente en la hora de formación, porque tenía la idea de encontrar a una juventud sumisa. La rebeldía de los jóvenes se manifestaba a nivel verbal y kinésico frente a sus interlocutores en el estrado, indistintamente de quienes eran (director, docente, compañeros), al momento de excederse en tiempo, al momento de dar datos inexactos, al momento de no dar clara y sucintamente las ideas estos actores. Los jóvenes fueron los grandes anfitriones y mis llaves de ingreso a sus hogares, con algunos incidentes, que fue pleno y sin restricciones. El contacto con la comunidad fue a través de la presentación en una Asamblea Mensual General de la Comunidad y allí hice recuerdo de aquel “acuerdo mutuo” (autoridades de la comunidad, periodo 2008, y yo) de revaloración de nuestra cultura, territorio y actividad; la aprobación al trabajo de investigación (“que investigue nomá sobre nuestra lengua!”, se escuchó en la sala) fue absoluta, sin embargo, mi permanencia en días y periodo posterior me hizo comprender que quedaron suspicacias pendientes en algunos miembros a pesar de la aprobación. Mi inserción en el colegio fue con solicitud formal (y algún recelo de algunos docentes ¿Qué busca? parecían preguntar sus rostros). Puedo decir que en estos tres ámbitos y sus actores mi calidad de visitante-observadora-investigadora fue “natural y normal” porque se habituaron a mi presencia muy prontamente. Con el deseo de promover una atmósfera clara, invité constantemente a realizar cualquier consulta a todos los sujetos que de manera directa o indirecta participaban en la investigación. Los jóvenes fueron los más asiduos en realizar preguntas.

El mapeo actual de mi comunidad fue posible gracias a mi familia y los jóvenes seleccionados, grupo que tuvo constantes cambios. Las preguntas ¿Dónde me encuentro? y ¿Con quién estoy (contactada)? ayudó también en la medida que me permitía “desplazar” mi gran bagaje de deseo de asombro, osadía e ilusión que llevaba sobre mis hombros por la oportunidad de explorar *detenidamente* mi comunidad y poder, en alguna medida, ser aportadora a ella. Rodríguez et al (1999:103) mencionan que el campo es un “contexto físico y social en el que tienen lugar los fenómenos objetos de la investigación, está a menudo por definir y desborda los límites de lo previsto por el investigador, que hace que difiera de una realidad simulada”. El contacto con el campo

“se entiende como un proceso por el que el investigador va accediendo a la información fundamental para su estudio” (op. cit.:105) y está previamente concesionado con los directos concernidos. Consideré de suma importancia esta etapa, puesto que, de alguna manera, repercutiría en el periodo de la estadía con el grupo meta. Por ello creí que era importante “acreditar” con documentos (proyecto de investigación, programa de estudios, la pertenecía e identificación con mi comunidad) a los ámbitos correspondientes.

5.2. Etapa de recojo de datos

En esta etapa requerí tomar decisiones adecuadas en las frecuentes variaciones de la realidad y emplear apropiadamente los instrumentos/técnicas para el recojo de los datos necesarios y convenientes para la temática de la investigación. El registro de las observaciones de los desplazamientos de los jóvenes a diferentes lugares y su entorno fueron anotados en el cuaderno de campo. Las observaciones más propicias en los hogares de los jóvenes fueron en las noches, en las mañanas y los fines de semana porque eran en estos tiempos donde se concentraban todos los miembros. Taylor y Bogdan (1996: 75) señalan que los apuntes de campo “procuran registrar en el papel todo lo que se puede recordar sobre la observación. Una buena regla establece que *si no está escrito, no sucedió nunca*”. Y las entrevistas (eran “sobre la marcha”, caminando; o sea, en sus actividades cotidianas) se acondicionaron según la predisposición de todos los participantes en ella; las preguntas fueron de tipo hipotética, inductora y suposicional.

Tomé muy en serio la máxima de que los **sujetos clave** son el “observador del observador” razón por la cual en las tres fases empleé la premisa para ir sondeando, *diagnosticando*, midiendo la “temperatura” a través de conversaciones informales, preguntas sobre el tema de la investigación y grupo(s) de interés de manera general a los miembros del entorno: educativo, comunal, hogar. Esta exploración se realizó para elegir a los *coautores clave*, como también para buscar a otros aún en la segunda salida al campo.

En esta etapa, como en las demás, el crear o propiciar el **rapport** con los actores involucrados, basado principalmente en un buen grado de confianza, simpatía y empatía, permitió el acceso a más escenarios y contactos de interés e importancia para el trabajo. Aunque no existen reglas rígidas para lograr el **rapport** con los observados-entrevistados, se tomó algunas orientaciones ofrecidos por Taylor y Bogdan (1996: 56-58) **a)**

acomodarse a sus rutinas, **b)** ser acomedidos, **c)** ser humildes con lo que se sabe, **d)** interesarse en lo que la gente dice.

5.3. Retirada de campo y redacción del documento

Al concluir la etapa definitiva de exploración de campo y con la sensación de tener datos suficientes y adecuados (a través de entrevistas y observaciones principalmente), los datos permitieron (analizar/interpretar) comprender los diferentes procesos que afronta el idioma quechua: mantenimiento, desplazamiento, vitalidad en práctica y uso. Los datos empíricos permitieron cimentar las categorías y sub-categorías del capítulo de resultados. Pero, también quedó la sensación de pendientes en cuanto a una observación sistematizada, más diálogos esporádicos, entrevistas especificadas; en fin, registrar algo más para comprender los diferentes posicionamientos y fenómenos que se presentan en cuanto al uso del quechua en Layo.

El largo proceso de sistematización de datos: transcripción de entrevistas, revisión de cuaderno de campo, revisión de imágenes, vídeos, documentos digitales del colegio, fue para realizar triangulaciones y visualizar hallazgos pertinentes para el tema. Con la retroalimentación y “ordenamiento” en formato digital de toda la información predispuesta realicé las categorías y sub-categorías, considerando ámbitos, uso y discurso sobre el quechua y castellano por parte de los hablantes, influencias y tendencias presentes actualmente a nivel ideológico, educativo, cultural, social, actividad, político, religioso; perspectivas y posicionamientos a nivel juvenil, adultos, de autoridades políticos y educativas sobre la mantención o desplazamiento del quechua. Consideré y considero que trabajar o “tener” títulos y subtítulos ayudan para la incorporación o respaldo de “datos o información pertinentes” para una u otra categoría o punto específico.

Posteriormente a cada categoría y subcategoría asigné a manera de triangulación, datos que la sostuvieran. Y, sobre las “ideas emergentes” en los testimonios de los datos procedí a redactar el documento de resultados. Precedentemente a las etapas mencionadas debí explorar en varias oportunidades concienzudamente cada uno de los datos a fin de realizar una categorización mental inicial. Producto de la triangulación de los hallazgos y el marco teórico, además de las preguntas de investigación y objetivos se redactó las conclusiones. Y, sobre las bases de las sugerencias, pedidos, proposiciones

de los hablantes se construyó la propuesta para la revalorización del idioma quechua, teniendo a los actores en el centro de las acciones.

6. Consideraciones éticas

En la investigación respondí, expuse y actué (abriendo y promoviendo espacio a interrogantes, dudas, inquietudes, diálogos) con la mayor transparencia, claridad, honestidad y respeto del porqué y del para qué del trabajo de investigación sobre el uso del quechua en el ámbito familiar, comunal e institucional, a donde ingresé previa coordinación, consulta y aprobación. Realicé a todos, especialmente a los hablantes comunales, una invitación expresa a participar en la construcción de la tesis como **coautores** arguyendo que podía ser herramienta útil para “reivindicarnos como “otros” frente a otros” pues era “con, sobre y para nosotros”. Con más insistencia hice la invitación después de entregar (a la comunidad y al colegio) el informe del primer trabajo de campo; el documento final será devuelto en formato físico, mínimamente, a la dirigencia institucional tanto comunal como gubernamental y difundido en lo más posible a convocados para la solución e inmediata actuación en los serios problemas y necesidades que se visibiliza en la tesis sobre el uso del quechua. Queda por demás aclarar que los análisis, descripciones, interpretaciones de los datos son de mi directa responsabilidad. Debo reconocer que irrumpí en la vida de mi comunidad con un tema que no se lo habían planteado como “problema”, por ello, considero que fue justificable actitudes de escepticismos ante la real utilidad y necesidad del trabajo.

A todos los sujetos entrevistados/observados/fotografiados les consulté sobre su deseo de figurar (o no) con sus nombres propios o mantenerse en anonimato en los testimonios o eventos que tuvieran presencia. Las declaraciones o interacciones comunicativas las transcribí en el idioma (quechua o castellano) en que las realizaron lo más “fiel” posible. Debo aclarar que realicé algunas veces traducciones y otras interpretaciones de los eventos comunicativos producidos en quechua. Algunas veces asumí compromisos con los sujetos a los que respondí con la mayor responsabilidad. Pero, por la premura del tiempo, desistí asumir compromisos mayores o de largo aliento. Sin embargo, comprometo mi participación en demandas y aspiraciones de mi comunidad, posterior a la culminación del trabajo, si así se acuerda con todos los miembros en general.

7. Reflexiones

Debo reconocer que irrumpí en la vida de mi comunidad con un tema, la actual situación del uso del quechua, que no se lo habían cuestionado, socializado, reflexionado, analizado, debatido porque el “contexto” no se los había “exigido” sencillamente. Razón por la cual agradezco a cada actor de mi comunidad por haber compartido conmigo profundas reflexiones sobre el uso del idioma ancestral a pesar de considerar al tema no muy “atractivo”.

Mi constante “auto-interrogatorio” fue si no será demasiada intromisión (atropello) en la vida de mis con-comunarios con un tema “innecesario”; por la incapacidad de no encontrar contundentes argumentos o maneras didácticas de demostrar su utilidad. Mi confianza depositada en esta modalidad para la redención de nosotros como comunidad bilingüe con derechos y autonomías propias me hace pensar si no arrastro a “contextos imposibles, irrealizables” a mi comunidad.

El auto-cuestionamiento surgía como producto de varios sucesos y frases de algunos sujetos. “Yo ya tengo mis propias creencias y por nada voy a cambiar mis ideas”, “No se puede luchar solo y sin dinero”, “Nuestra cultura es atrasada y yo no me voy a quedar atrás”, “Concretamente ¿Yo qué beneficio voy a obtener con lo que estás haciendo?”, “Me tienes que dar algo o traerme algo pues esta información dónde todavía llegará”, “Yo no creo en lo que hacen los estudiosos, los de la universidad”, “Es fácil hablar pero, a las finales, se termina haciendo lo que todos hacen”, “Acá viene la gente a engañar: “soy de la universidad” diciendo”, “Qué vienen tanto a ver, por gusto no vienen, sacan beneficios”. Estas y otras frases me hacía pensar sobre mis compromisos asumidos de manera personal con mi grupo cultural y la pertinencia urgente de una red social comunal interconectada que se encuentren sólidamente encaminadas a una reivindicación cultural y una “atmósfera de voluntades” viables para ella.

Ante este panorama que me presentaba mi comunidad, balanceé ventajas (era mi hábitat) y desventajas (presentaba susceptibilidades respecto a “obtención de beneficios” particulares) del papel de ser “investigadora de la zona”. En esta situación, la precisión familiar (no solo por brindar datos pertinentes como residentes permanentes) fue invaluable. Me hicieron notar que emplear la palabra “investigación” entre mis conciudadanos presentaba susceptibilidades puesto que estaba siendo interpretado como

“enterarse de sus vidas para publicarlo y sacar ventaja en lugares lejanos”. Y, en el segundo trabajo exploratorio casi me quedé sin el grupo ideal que había conformado ya por una u otra circunstancia manifestada o presentada a los jóvenes seleccionados, la familia me sugirió varias posibilidades según el perfil que buscaba. El generoso y constante apoyo en todo lo que solicité fue importante del círculo familiar.

Otras reflexiones, dilemas, que aún no termino de responderme, son respecto a los datos analizados, en el sentido de que si fui lo suficientemente minuciosa. Me asalta la duda de ello; por la actitud “persecutoria” (urgida por el tiempo) que me pareció tener en la búsqueda de datos. ¿Realmente me permití recibir, asombrarme, detectar a los datos emergentes como *descubrimientos*? O sencillamente impuse ideas propias preconcebidas, reafirmé validaciones previamente pensadas; o de pronto, realicé mis propias preguntas y escuché mis propias respuestas reconociendo así solo mi voz, pensar y hacer en actos, en decir y en pensar de *otros*; y también, realmente respondí, describí, incorporé lo oportuno para el tema a tratar. Me pregunto si las descripciones, los análisis, las interpretaciones son los posicionamientos, visiones, concepciones de mi comunidad frente a un punto u otro de la realidad explorada.

Los pendientes con y en mi comunidad se enmarcan en la reivindicación cultural de la zona y en la elaboración y aplicación de planes coherentes entre el plano discursivo y práctico. Pienso que estos desafíos y aspiraciones pueden concretizarse con alianzas *in situ* y con *externos*. El reto a trabajar con estas alianzas será detectar los factores que, en menor o mayor grado, inciden en el uso o desuso del quechua en la zona. Considero como aliados necesarios *in situ* a la generación joven, principalmente, por ser puentes entre las formas de vida rural y urbana; puesto que, en gran medida, practican y conocen los códigos de vida transmitidas mayoritariamente bien en quechua o castellano.

Capítulo III

Marco teórico

1. Identidad (étnica), colonialidad del poder, modernidad, control cultural y literacidad(es)

1.1. Identidad y lengua

La identidad (enfocado desde la lengua) antes que singular, se intentará tomar desde una mirada pluridimensional (como identidades) por estar “afectada” por la alta movilidad y dinamicidad de la cual sus portadores son sujetos. O sea, más que “congelar” identidades se intentará destacar los elementos o acontecimientos trascendentales, en la historia de un grupo, que contribuyen a la adopción de identidades diferenciadas, tomando en consideración la situación de grupos subalternizados que tienen los sujetos hablantes u ostentadores de una lengua indígena o cultura. Es decir, aquí se intentará no negar, bien de un individuo o grupo “la multiplicidad, fluidez, carácter dinámico y múltiple de la identidad” (Walsh 2009:45) porque “cada individuo no tiene una sola identidad sino múltiples, cada una con diversas dimensiones y expresiones” (ibíd.). O, en su defecto, caer en una “esencialización de identidades” destacando solo las diferencias étnicas de un grupo “como si fueran identidades monolíticas, homogéneas, estáticas y con fronteras siempre definidas” (ibíd.).

En contextos multilingües o bilingües los “actos de identidad” pueden tomar y manifestarse a través de dos modalidades. Por un lado, “al hacer la selección, los hablantes” (Romaine 1996:54) de una lengua u otra “eligen los grupos con los que desean identificarse” (ibíd.). Y, por el otro, como un acto de lealtad lingüística el grupo adopta sus propios modelos donde “la visión del miembro de ese grupo deviene parte de la visión de sí mismo” (Hudson 1981:210). En el primer caso, la elección de un “acto de identidad” lingüística estaría acondicionado por agentes (hablantes) exteriores; mientras que, en el segundo, el grupo lo autogeneraría con el añadido que los individuos verían reflejado su aporte de *estilo personal* en el grupo. Pero, “la naturaleza multi-dimensional de la variación lingüística le permite a uno identificarse en cierta medida con un número diverso de grupos a la vez” (ibíd.) sean estos hablantes monolingües o bilingües. La variabilidad multidimensional de la identidad lingüística se verá incrementada según la frecuencia de interacción de los hablantes dentro de su comunidad como fuera de ella.

Fishman (1977 cit. en Appel y Muysken 1996:25)⁸ ofrece tres lineamientos para tratar el tema de etnicidad a partir de la lengua. a) *paternidad* donde la constelación del legado se da a través de la transmisión continua de padre a hijo. b) *patrimonio* la perspectiva y comportamiento que define a un grupo se da por legados como: lengua, territorio, religiosidad, modelos de enseñanza, canto y música, indumentaria, entre otros. c) *fenomenología* refleja las actitudes subjetivas de los miembros de un grupo, está en consonancia con los significados que se atribuyen a las dos dimensiones anteriores (descendencia y legado étnico). Considero que la particularidad entre las dos primeras dimensiones se encuentra en que (a) encuentra su espacio en el hogar, diría un legado familiar que sin duda está relacionado con el del grupo; y (b) encuentra su expansión (al menos debiera ser), recreación y afianzamiento en el seno de la comunidad. Indudablemente considero que el legado del grupo se va resignificando, nutriendo de acuerdo a la dinamicidad de los cambios internos o externos.

1.2. Identidad étnica, colonialidad de poder y modernidad

Hacia el siglo XIX, en los países latinoamericanos se da el fenómeno de los nacionalismos conjuntamente con los procesos de “independencia política” de las potencias colonizadoras europeas. Este fenómeno trajo consigo la colonialidad del poder⁹ que tenía como mecanismo de dominación a la modernidad, la que representa un tipo de desarrollo cultural unilineal de “modernidad universal imaginaria” a la usanza europea.

Los nacientes Estados-nacionales-modernos de América cimentaron su proyecto de “nueva nación” sobre una matriz no acorde con el desarrollo histórico de los pueblos originarios y menos consideraron a los herederos de las civilizaciones preexistentes a la colonia y dueños de la extensión territorial sobre la cual se preparó y edificó el proyecto. En un concepto operativo, la “nueva nación” era “una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana” (Anderson 1993:23). El proyecto es imaginario porque, tal como desarrolla Bonfil (1994:232) para el caso de México, intenta “maquillar con un poco de color local la evidente condición occidental del proyecto imaginario” pues el problema medular es la “incapacidad de reconocer y aceptar al otro, que en este caso es la otra civilización, la mesoamericana” (ibíd.). Aproximadamente, en el decenio de 1830 las primeras imágenes del proyecto imaginario nacional empezaban a evidenciarse a

⁸ Fishman, J. (1977) “Language and ethnicity” en Giles et al (1977) “Towards a theory of language in ethnic group relations” en Giles, H. y Saint Jacques. B. (eds) (1979). **Language and ethnic relation**. Oxford: Pergamon.

⁹ Término acuñado por Aníbal Quijano.

través de un lenguaje común, una religión común, una cultura común (Anderson 1993: 273). Como Anderson señala, el gentilicio “peruano”, por ejemplo, marca “retóricamente una profunda ruptura con el mundo existente” (1993:269).

El contexto histórico-sociocultural de dominación y homogeneización basado en un proyecto imaginario ha sido denominado por Quijano (1999 cit. en Garcés 2005:64-65)¹⁰ como colonialidad del poder. Su instauración se dio a través de dos mecanismos (Garcés 2005:64). El primero fue la clasificación e identificación social, emplearon el concepto de *raza* para diferenciar la identidad del (“nuevo”) colonizador y el subalternizado. El segundo mecanismo descansa sobre los mecanismos de explotación y control del trabajo. Así la “diferenciación colonial¹¹ se hace visible mediante la configuración y jerarquización racial, por un lado, y mediante la distribución del trabajo, por otro” (ibíd.).

La concreción de la colonialidad del poder y la diferenciación colonial se manifiesta en la denominada modernidad “la cual en su práctica y en su racionalización implica y construye una nueva epistemología: la sub-alterización y la subalternización de conocimientos” (Garcés 2005:65). Mediante esta diferenciación colonial, se instauró el conocimiento verdadero y válido, se clasificó y jerarquizó a las comunidades partiendo de la base de posesión o no de la escritura alfabética (ibíd.). “Así, desde los centros coloniales se valida el conocimiento *legítimo* y dada la diferencia colonial y la colonialidad del poder, el conocimiento generado en las periferias coloniales no tiene carácter de conocimiento” (Garcés 2005:65).

La introducción de la modernidad por los Estados-naciones-modernos se ve reflejada en la escritura alfabética la que se torna como la herramienta aspirada para alcanzar la modernidad. La escritura alfabética ha tenido a la escuela como principal centro encargado de su expansión y prestigio, replicadora asimismo de la ideología y filosofía del grupo dominante. A diferencia de los grupos subalternizados, los Estados-nacionales poseen un sistema de registro por medio de la escritura y a través de ella han creado un mecanismo de control eficiente de: “a) los recursos (por medio de la administración y la

¹⁰ Quijano, Aníbal (1999) “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina”. En: Castro-Gómez, Santiago, Guardiola-Rivera, Oscar y Carmen Millán de Benavides (eds.) **Pensar en los intersticios**. s/c. s/e. 99-109.

¹¹ Concepto y término tomado (diferencia o diferenciación colonial) de Mignolo, Walter (2000) “Diferencia colonial y razón postoccidental”. En Castro-Gómez, Santiago (ed.) **La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina**. s/c. s/e. 3-28.

contabilidad); b) los grupos de poder (por medio de las leyes); y, c) la ideología (por medio de la religión y modernamente por medio de la escuela y los medios masivos de comunicación)” (op.cit.:77).

Por lo señalado líneas arriba, la escritura alfabética para los pueblos indígenas por un lado ha significado una herramienta de opresión porque ha estado y está “vinculada de manera casi ineludible a los espacios de poder societal y estatal” (op.cit.:78). Y por ello, se ha aceptado y se acepta a menudo casos como los que Queixalos (1989) comenta. El autor señala que el acto de nombrar no es inocuo porque es apropiarse. Como cuando un paraje anochezca llamándose en alguna de las lenguas indígenas y amanezca con un nombre de algún santo occidental; o cuando siendo indígena (hablante de una lengua ancestral) “fundo”, “otorgo” un nombre extranjero a mi lengua, reconozco implícitamente que no es de mi pertenencia (1989:112).

Por el otro, ha sido tomada la escritura alfabética, al menos en los últimos tiempos, como una herramienta de resistencia. Un importante componente para que esta perspectiva se encauce favorablemente es que la propuesta (educativa, política, social, ideológica, filosófica) de modernidad tome como base “el conjunto de los diversos modelos elaborados por las diversas sociedades humanas que pueblan el planeta” (Queixalos 1989: 94). Contextualizando al escenario de la investigación que convoca a este trabajo se deberá considerar la “dinámica de la textualidad andina, con su enfoque en los lazos familiares e históricos locales (...) y su consideración que la escritura tiene vida, genealogía y corporalidad” (Arnold y Yapita 2000:419). Es decir, tomar en cuenta el significado que atribuyen a la “escrituralidad andina” la comunidad en su práctica diaria. Este reconocimiento debe partir de la idea de que la práctica comunicativa en la actualidad ha dado un vuelco tanto así que en la noción de práctica escrituraria, prácticas alternas a la escritura alfabética como ésta deben considerarse técnicas y tecnologías, mínimamente de modalidad mixta y/o múltiple. Por ejemplo “los paquetes de la computadora, tales como *Word for Windows*, con sus combinaciones de signos, símbolos, dibujos, palabras, textos, imágenes” (Street 1999:9 cit. en Arnold y Yapita 2000:8)¹² invitan a pasar del ámbito de habla, lectura y escritura a un sistema semiótico donde las prácticas textuales andinas poseen un bagaje de elementos para las novedosas técnicas

¹² Street, Brian (1999) “New literacies in theory and practice: What are the implications for language in education?” en **Linguistics and education** 10 (1) 1-24.

del futuro (Arnold y Yapita 2000:8-9). Los inventos tecnológicos también tienen un papel importante en la modificación de la noción y relación tradicional de lo oral con lo escrito; algunos de ellos son: radio, teléfono, grabadora, televisión, y sus combinaciones: fax, modem, contestador telefónico, bases de datos multimedia las que han permitido (Landaburu 1998:47) “nuevas combinaciones de lo escrito, lo oral, lo visual” (ibíd.) donde el uso de los medios de comunicación no necesariamente está mediado con saber la escritura alfabética.

Así, para los grupos étnicos marginados se vislumbra la reafirmación de las modalidades múltiples de afianzamiento y uso de la práctica textual y las tecnologías intervinientes en ella; en esta perspectiva, la escritura y lectura occidental solo forma “una parte de los procesos de construcción del significado; asimismo, el papel y la tinta serían solo instancias de artefactos culturales, a la par con los textiles, *kipus*, música, canto, video, caricaturas, films, baile, coreografía, etc.” (Street 1999:9 cit. en Arnold y Yapita 2000:8)¹³. Este reconocimiento compensatorio de los conocimientos y valores de los grupos étnicos estigmatizados perpetuaría y afirmaría “la identidad y etnicidad dentro de una situación diglósica y neocolonial” (Arnold y Yapita 2000:12). En la actualidad, no se puede negar la opresión histórica y desigualdad de los pueblos étnicos; pero el derecho a la diferencia y autodeterminación (Martínez-Cobo 1986 cit. en López 2009:63)¹⁴ parecieran abrir intersticios suficientes en donde finalmente pueden observar su propia imagen completa.

1.3. Literacidad(es)

Street (1984) propuso el modelo autónomo y el modelo ideológico para la comprensión de “las prácticas sociales y las concepciones acerca de la lectura y la escritura” (Street 2004: 81). Seguidamente se detallan los rasgos de los dos modelos teóricos.

a. El modelo autónomo de literacidad

En este modelo se considera que la escritura es una “tecnología del intelecto” autónomo, neutro. Su adquisición se asocia con el progreso, la civilización, la ciencia, la libertad individual, la movilidad social, cosmopolitismo, innovación, abstracción, pensamiento crítico, lógico donde su función en la sociedad es considerada de carácter universal

¹³ Ibíd.

¹⁴ Martínez-Cobo, J. (1986) **Estudio del problema de la discriminación contra las poblaciones indígenas**. Nueva York: Naciones Unidas (ECN. 4/Sub2./1986/7/Add.4).

unívoca (Street 1988 cit. en Lindenberg 1998:86)¹⁵. Basados en las características enumeradas, los seguidores de este modelo plantean que la adquisición de la lectura y la escritura trae consecuencias inexorables para las sociedades: “una, el desarrollo de habilidades cognitivas y la otra, sobre los aspectos económicos de los individuos” (Podestá 2000:30) como si solo esta práctica potenciara la mente humana y posibilitara de manera automática a un estatus social (Street 1984 cit. en Vich y Zavala 2004:38-39)¹⁶.

Estas prácticas letradas dominantes son reproducidas y moldeadas por grupos hegemónicos e instituciones poderosas a nivel social, escuelas y universidades porque la escritura y lectura alfabética es realizada “como un fin en sí mismo” (ibíd.) por lo cual es vista como la más dominante, visible e influyente (ibíd.) y no como “una manera cultural entre otras de otorgar sentido a algo” (Gee 2004:37). A diferencia de la cultura (tecnología) subordinada, la tecnología occidental (cultura dominante) y su literacidad han tomado los valores (modo sintáctico y carácter explícito) del texto ensayístico muy compatible con la conciencia moderna (op.cit.: 42). Gee ofrece características saltantes de la lógica de la prosa ensayística. El autor menciona que las relaciones consideradas por este texto “son aquellas entre oración y oración y no aquellas entre hablantes ni tampoco aquellas entre oración y hablante. Para un lector esto requiere un monitoreo constante de la información gramatical y lexical” (ibíd.). En la construcción del texto ensayístico, las implicaciones lógicas se vuelven necesarias, por su estilo ficcional: tanto el autor como el lector no son seres humanos ordinarios sino idealizados, por ello se descontextualiza el texto. Provocando así el encubrimiento de poder en la relación social contextualizada. El editor, escritor de un texto ensayístico corre riesgo de perder su identidad étnica e idiosincrásica (ibíd.).

Sin el control de “las prácticas discursivas en el pensamiento, la palabra y la escritura de literacidad de textos ensayísticos y de la visión del mundo que conlleva” (Gee 2004:50) es imposible el acceso al poder. Bajo el paraguas del modelo autónomo, la literacidad es asociada “con estereotipos etnocéntricos de “otras culturas” y representa una manera de perpetuar la noción de una “gran división” entre las sociedades “modernas” y las

¹⁵ Street, Brian (1988) **Literacy in theory and practice**. Cambridge y Londres: Cambridge University Express.

¹⁶ Op. cit. (1984).

“tradicionales”” (Street 2004:88) negando así la diversidad de prácticas letradas diarias que los grupos ponen en marcha.

b. El modelo ideológico de literacidad: visión etnográfica

La literacidad en este modelo es considerada como una tecnología de construcción y producción social motivo por el cual su comprensión parte de lo cultural antes que de lo técnico, de una especificidad antes que una generalidad, de naturaleza plural antes que unívoca, sujeta a diversidad de concepciones antes que a una neutralidad porque “la construcción de la literacidad está imbricada en las prácticas discursivas y en las relaciones de poder en la vida cotidiana: está socialmente construida, materialmente producida, moralmente regulada y tiene un significado simbólico que no puede reducirse a ninguno de estos” (Rockhill 1987 cit. en Street 2004:90)¹⁷ entonces se produce literacidad tantos grupos existan.

Street (2004:93) señala que:

El carácter ideológico de los procesos de adquisición y de los significados y usos de la literacidad en contextos culturales específicos: la “naturalización” de las ideologías, como si fueran necesidades universales en lugar de instituciones para la reproducción de las bases culturales y de poder de intereses y grupos particulares, ha sido reforzada por la comunidad académica tanto como por aquellos a quienes sirven estos intereses.

El autor ve necesario analizar desde las prácticas ideológicas el sentido de la escritura: su proceso de adquisición, significados y usos, a fin de dar sentido a las relaciones institucionales, las ideologías comunicativas, la naturaleza de la cultura y el poder en grupos tanto dominantes como subalternizados en el mundo contemporáneo (op.cit.:82). Por otro lado, el modelo ideológico no niega las habilidades técnicas o aspectos cognitivos de la lectura y escritura, pero las entiende insertas en “totalidades culturales y dentro de estructuras de poder” (op.cit.:90). En palabras de Vich y Zavala (2004:39), la propuesta del modelo ideológico refiere que:

La literacidad involucra algo más que la tecnología en que se manifiesta y que, como toda tecnología, está constituida socialmente y se usa dentro de marcos institucionales particulares. En otras palabras: el aspecto mecánico de la lectura y escritura -vale decir, la codificación y descodificación de símbolos gráficos- ocurre dentro de maneras específicas de leer y escribir, y -a su vez- la razón de ser de estas prácticas se encuentran en creencias que las rigen y legitiman. El hecho de que no haya una única manera de escribir

¹⁷ Rockhill, K. (1987) “Gender, Language and the politics of literacy”. **British Journal of the Sociology of Language**. 8 (2). 153-167.

sino varias implica que los usos estén necesariamente inmersos en ideologías y que no se puedan aislar o tratar como neutrales o solamente técnicos.

A fin de comprender las prácticas ideológicas, los usos socioculturales de la literacidad, los adscritos a la corriente ideológica han propuesto algunas herramientas teóricas, se enumeran brevemente cuatro:

- a) *Dominio letrado*: Se asocia con ámbitos estructurados (hogar, escuela, iglesia, etc.) “con patrones regulares y recurrentes dentro de los cuales la literacidad se usa y se aprende” (Vich y Zavala 2004:39) de manera diferente y particular.
- b) *Evento letrado*: Es observable empíricamente. Se refiere a actividades en las cuales la lectura o escritura cumplen un papel (Barton y Hamilton 2004:113).
- c) *Prácticas discursivas*: “Son las formas de usar la lengua y otorgar sentido tanto en el habla como en la escritura” (Gee 2004:24). Están ligadas a las visiones del mundo (creencias y valores) de grupos culturales específicos; un cambio de las prácticas discursivas, en estos grupos, implica un cambio de identidad. Por ejemplo la escuela tradicional representa la visión del mundo de instituciones hegemónicas (ibíd.).
- d) *Práctica comunicativa*: Explica las actividades sociales donde se produce la comunicación y “cómo estas actividades se encarnan en instituciones, escenarios o dominios que a su vez están implicados en procesos sociales, económicos, políticos y culturales” (Grillo 1989:15 cit. en Strret 2004:95)¹⁸ que pueden ser “las ideologías lingüísticas o de otro tipo, que guían el proceso de la producción comunicativa” (ibíd.).

La quinta herramienta, por la relevancia que amerita para este trabajo, se detalla seguidamente.

- e) *Prácticas letradas*: “Son convenciones internalizadas por los sujetos (y no directamente observables) que equivalen a las normas de uso de la lectura y la escritura y que involucran valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales” (Vich y Zavala 2004: 40). Entonces, las prácticas letradas están relacionadas a “la configuración de significados, valores y comportamientos sociales asociados a la escritura” (Ames 2004: 390). En otros términos, las prácticas letradas son lo que la gente hace con la lectura o la escritura (Barton y Hamilton 2004:112).

La noción de prácticas letradas y las distintas relaciones de poder han originado la distinción de dos términos: por un lado la *literacidad oficial o dominante* que “se asocia

¹⁸ Grillo, R. (1989) *Dominant languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

con organizaciones formales (...) a las que la sociedad les otorga un valor más alto tanto legal como culturalmente” (Vich y Zavala 2004:42); por el otro, la *literacidad vernácula o local* y es “aquella que no está regulada por reglas formales y procedimientos de instituciones sociales dominantes y que tiene su origen en la vida cotidiana” (ibíd.). Se debe aclarar que la división de ambas no es rígida, pues las prácticas locales se hacen muchas veces sobre las oficiales; pero la diferencia radica en que éstas surgen de las necesidades e inquietudes de la comunidad (ibíd.).

El interés y la exploración, en miembros de diferentes grupos, de la adquisición de literacidades y las particulares formas de cubrir sus necesidades y expectativas con esta herramienta es la que les ha posibilitado una visión plural de la literacidad. La pluralidad de la literacidad parte desde los conceptos *émicos* los cuales “solo pueden comprenderse dentro de un sistema cultural o sociedad en particular, y que solo pueden medirse con arreglo a criterios relevantes para ese sistema” (Wagner 1993:4 cit. en Zavala 2002:34)¹⁹ antes que de los conceptos *éticos* que “son los deducidos o inferidos desde una posición fuera de cualquier sistema particular, y tienen como objetivo primario el análisis de más de una sociedad específica” (ibíd.). Como ya se ha destacado líneas arriba, las “sociedades diferentes y subgrupos sociales tienen distintas formas de literacidad y la literacidad tiene distintos efectos sociales y mentales en distintos contextos sociales y culturales” (Gee 2004:23-24). La construcción y adquisición de las literacidades están conectadas: a) con formas orales de utilizar el lenguaje, b) con formas particulares de interactuar, creer, valorar y sentir, y c) con modos específicos instrumentos, tecnologías, símbolos, espacios y tiempos (Gee 2001 cit. en Zavala 2002:19)²⁰ los cuales permiten la (auto)generación de “recursos” que dirigen la mirada a una necesaria reconceptualización de la literacidad.

Y, en este intento real de visualización de las funciones múltiples de la literacidad así como la diversidad de prácticas de literacidad(es) generado en un grupo específico, para el trabajo a analizar se puede destacar cuatro: **a)** El pasar de una literacidad centrada en el individuo a un **uso comunitario** que hace efectivo las relaciones sociales; se hace patente en dos niveles: *Micro*: en un evento letrado existente varios participantes que asumen diferentes roles y crean más que productos individuales y *Macro*: reglas

¹⁹ Wagner, Daniel (1993) **Literacy, Culture and Development. Becoming literate in Morocco**. Cambridge: Cambridge University Press.

²⁰ Gee, James Paul (2001) “Foreword” en Kalmar, Tomás Mario **Illegal Alphabets and Adult Bilingualism. Latino Migrants crossing the Linguistics Border**. Nueva York: Lawrence Erlbaum.

comunales que dictan la regulación y uso de la literacidad particular que se da a través de los textos (Barton y Hamilton 2004:122). **b)** El recurrir en una comunidad a **intermediarios de literacidad** a fin de satisfacer sus necesidades es lo que permite significar el “leer” y “escribir”. Los intermediarios son a la vez traductores y mediadores de las interacciones con la palabra escrita (De la Piedra 2004:367). **c)** En las **otras formas de “escritura”** debe considerarse la comunicación e interpretación metafórica de los miembros de una comunidad con su entorno (fenómenos de la naturaleza) a través de dos tipos de mensajes: no duradero con palabras y el duradero a través de huellas-mensaje; los emisores pueden ser: los dioses, los dueños, los espíritus, etc. “El punto crucial es que el mundo habla y se deja interpretar” (Landaburu 1998:53). Y para el contexto que convoca a este trabajo Arnold y Yapita (2000) señalan que el lenguaje metafórico “deriva conscientemente de las relaciones de producción y reproducción andina, de modo que se perciben las urdimbres textiles o hebras del *kipu* en términos de surcos en la tierra, y las letras en términos de semillas” (2000:422).

d) Y, finalmente la **literacidad autogenerada (prácticas letradas autogeneradas)** que son originadas producto de las necesidades, propósitos e intereses para así satisfacer sus necesidades cotidianas propias de la comunidad (Vigil 2004b:8). La autora señala que sus usuarios deben promover las condiciones de su uso, sin embargo, sugiere dos pasos para los especialistas externos a la comunidad a fin de ser factible las prácticas autogeneradas: *primer paso*, debe partirse de la idea de que la escritura puede servir a la comunidad para lograr cubrir necesidades que no son posibles con la oralidad. *Segundo paso*, esta empresa debe combinarse con investigación sobre las necesidades comunicativas escritas y las representaciones, creencias que la comunidad ha desarrollado con respecto a esta herramienta. Entonces, para lograr sociedades letradas en lenguas indígenas será preciso cambiar la imagen de la escritura impuesta desde las sociedades letradas en castellano a fin de empoderar a las comunidades desde una literacidad autogenerada basado en sus propios principios y lógicas de concepción de la literacida(es). Asumiendo, por ejemplo en la escuela EIB, que la escritura es un producto cultural poniendo así “en práctica el discurso de que la diversidad cultural es una riqueza, desde la escuela producirían distintos tipos de textos, no los textos “escolarizados” creados artificialmente para cumplir un currículo ajeno a las culturas indígenas” (ibíd.).

1.4. El empoderamiento de la literacidad y el control cultural

El modelo de control cultural planteado por Guillermo Bonfil (1987) es una útil herramienta de explicación e interpretación tanto teórico-metodológico como empírico de los elementos culturales adoptados y practicados por los grupos étnicos, los que pueden ser ajenos o propios. El modelo considera como elemento cultural propio cuando los miembros del grupo étnico poseen control de decisión sobre el elemento incorporado o reproducido de uno legado²¹. La conceptualización de control cultural se entiende como:

El sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales. Los elementos culturales son todos los componentes de una cultura que resulta necesario poner en juego para realizar todas y cada una de las acciones sociales: mantener la vida cotidiana, satisfacer necesidades, definir y solventar problemas, formular y tratar de cumplir aspiraciones (Bonfil 1987:27).

Entonces, el control cultural es la relación significativa entre el grupo y su cultura propia. En el caso que convoca, la escritura alfabética llegará a considerarse cultura propia autónoma cuando el grupo tenga plena decisión sobre el uso de ella. Bonfil articula dentro del concepto englobador de control cultural tres nociones para la explicación del fenómeno étnico tanto en sus relaciones internas como las interétnicas. Las nociones desarrolladas son: **a) grupo**: Origen común, identidad colectiva, territorio, unidad de organización política, reproducción generacional, la lengua y otros cobran significación en la relación y asunción del grupo con su cultura propia. **b) cultura**: la relación específica y ámbitos distintivos que tiene el control cultural autónomo es el que define la cultura total del grupo y su identidad colectiva diferenciada e **c) identidad**: primero entendida desde la expresión ideológica de pertenencia al grupo: con acceso legítimo y diferenciado; segundo desde el ejercicio del patrimonio cultural étnico de sus miembros a través del proceso de endoculturación y socialización en su acontecer regular y cotidiano.

El autor clasifica los elementos culturales en seis: **a. materiales**: son objetos en estado natural o transformado para el aprovechamiento en un devenir histórico. **b. de organización**: formas de relación social sistematizada que hace posible la participación de los miembros. **c. de conocimiento**: se consideran las experiencias sistematizadas del grupo que se transmiten de generación en generación, así como la incorporación de

²¹ Layo, entre sus propias necesidades individuales y comunitarias, presenta como tarea pendiente el lidiar óptimamente con la tecnología occidental de la escritura en castellano y como aspiración en quechua, actualmente. En ese sentido las prácticas de literacidades y los elementos culturales serán conceptualizados bajo la óptica del modelo de control cultural a fin de comprender la dinamicidad que tienen y a la que podría volcar en el futuro el grupo.

nuevos conocimientos. **d. simbólicos:** diferentes códigos que permiten la comunicación, destaca el lenguaje. **e. emotivos:** representaciones colectivas, creencias y valores que motivan la participación o aceptación de las acciones. Estos elementos, en el caso que convoca la escritura, en la práctica dinámica del grupo pueden intervenir según la exigencia de la necesidad las cuales pueden ser armónicas o no.

En el cuadro siguiente, se esquematiza la propuesta de Bonfil, en ella se puede destacar los cuatro ámbitos culturales y conceptos propios y ajenos de decisión que el autor desarrolla.

Los ámbitos de la cultura (etnográfica o total) en función del control cultural		
Elementos Culturales: La significación es diferente y se pone de manifiesto al analizar la dinámica del control cultural.	Decisiones	
	Propias: Involucran a los elementos propios y a las que se les reconoce legitimidad; existe estructura y nivel como: margen de libertad de decisiones, cadena de decisiones, negociación de decisiones.	Ajenas: Las limitaciones obedecen a decisiones ajenas que condicionan a las decisiones propias.
Propios: Patrimonio cultural heredada que se produce y reproduce a través de las generaciones. Los elementos culturales propios y ajenos están bajo el control del grupo.	Cultura Autónoma: Elementos culturales sobre las cuales el grupo toma decisiones y las produce o conserva.	Cultura Enajenada: Elementos culturales propios del grupo de la cual han perdido capacidad de decisión sobre ella.
Ajenos: Forman parte del grupo, pero no ha producido ni reproducido este. La cultura impuesta y enajenada está bajo el control ajeno.	Cultura Apropriada: El grupo por sí mismo tiene capacidad de decisión y empleo sobre elementos culturales ajenos.	Cultura Impuesta: Ni los elementos, ni las decisiones son propias del grupo.

Adaptado por la autora.

Para interpretar la relación de un grupo étnico con sus elementos culturales (propios o incorporados), debe partirse de la premisa que los cuatro ámbitos no son contenidos inalterables; por el contrario estas se encuentran en constante transformación según las decisiones interétnicas foráneas o internas.

El esquema de los cuatro ámbitos de la cultura etnográfica adquiere movimiento y cambio en los contenidos que abarca a través de seis relaciones interétnicas reales. Los tres primeros procesos se manifiestan al interior del grupo subordinado y son: **a) resistencia:** el grupo dominado actúa preservando los contenidos de su cultura autónoma. **b)**

apropiación: el grupo decide sobre elementos culturales ajenos además los produce y reproduce. **c) innovación**: a través de la creatividad o apropiación de una tecnología, idea, objeto el grupo crea o modifica prácticas y representaciones innovándolas. Y, los siguientes tres procesos restantes son los que se generan al interior del grupo dominante: **d) imposición**: a través de mecanismos sutiles o de fuerza el grupo dominante introduce elementos ajenos al grupo dominado. **e) supresión**: el grupo dominante prohíbe o elimina espacios culturales propios del grupo subalternizado. **f) enajenación**: el grupo dominante adquiere decisión sobre elementos propios del grupo subalternizado. Estos seis procesos permiten entender la dinámica de las relaciones intergrupales asimétricas desde el concepto de control cultural.

Los procesos enumerados se tornan ilustrativos para la explicación de la relación histórica, actual y futura entre los portadores de la escritura y los pueblos ancestrales.

2. Contacto de lenguas: bilingüismo y diglosia

Es preciso aclarar que las lenguas, por ende sus hablantes, se encuentran en constante dinamicidad interrelacionada unas con otras (contacto lingüístico). El contacto de lenguas desde siempre se ha dado a lo largo de la historia de los grupos humanos, pues ningún elemento cultural surge de la nada y las lenguas desde siempre se han “nutrido” unas a otras. Los contactos de las comunidades lingüísticas pueden tener diversas motivaciones, bien voluntarias o no deliberadas; principalmente en los últimos tiempos se dan por la migración, por los medios de comunicación masivos tradicionales o modernos.

Para el caso que convoca, el contacto lingüístico entre quechua y castellano en Layo, gracias a este contacto lingüístico se han producido cambios tanto a nivel de la lengua como en el contexto sociocultural de la zona. Entre las varias acuñaciones teóricas que intentan explicar situaciones complejas, como la interacción de dos idiomas donde una goza de un prestigio social mientras que la otra a menudo es calificada de “deficiente”, he considerado las siguientes.

Los conceptos que interesa abordar son **bilingüismo y diglosia**, los cuales es posible comprenderlos solamente “como procesos dinámicos moldeados por los conflictos sociales” (Haboud 1998:43). La diglosia fue acuñada en 1959 por Ferguson para referirse al caso “en el que dos variedades de una lengua coexisten en toda la comunidad y donde

cada una de ellas cumple una función” (1972 cit. en Fasold 1996:71)²². Ferguson (op. cit.: 72-79) enumera nueve puntos con los que explica/caracteriza el término diglosia: **a)** la función (para señalar la variedad A(lta) y B(aja), donde la A cumple funciones formales y B restringido al ámbito amical o familiar), **b)** el prestigio (la comunidad de hablantes entiende que A tiene mayor prestigio que B), **c)** la tradición literaria (existe abundante literatura en la variedad A), **d)** la adquisición (la variedad B se aprende de manera inconsciente y A es adquirida en la escuela de manera formal, posterior a B), **e)** la normalización (las normas para el uso correcto de la lengua (variedad A) están escritos por medios de codificación formal), **f)** la estabilidad (es “necesaria” la diglosia entre la variedad A y B, pues ello permite la convivencia de las dos variedades. La tensión diglósica se relaja con el desarrollo de formas mixtas entre las variedades), **g)** la gramática (se considera que la gramática de B es “simple” a comparación de A), **h)** el léxico (usualmente comparten A y B una gran parte de vocabulario, sin embargo es esperable que el de la variedad A se encuentre escrito y el de B se escuche en la conversación cotidiana), **i)** la fonología (los sistemas fonéticos de A y B constituyen una sola estructura fonológica cuya base se encuentra en la A y el de la B es un parasistema).

Ferguson (1972 cit. en Fasold 1996:78-79)²³, señala tres condiciones que pueden llevar a la desaparición de la “diglosia estable”: la alfabetización, que provocaría mayor familiaridad con la variedad A, el uso de la escritura y el desarrollo del nacionalismo que enarbola una lengua como símbolo nacional. Las características enumeradas cuán actual y acorde se prestan para describir la situación sociolingüística de contextos bilingües, como las de Layo, salvaguardando que son lenguas distintas las que interactúan mas no dos variedades (dialectos) de una misma lengua.

El término diglosia desde su primera acuñación ha gozado, hasta la actualidad, de una extensión tanto en el plano teórico como práctico (principalmente en el ámbito de educación en lenguas y política lingüística). Fishman (1995:121-133) es quien ha ampliado el concepto de diglosia tanto para variedades de una lengua como para dos lenguas distintas. El autor de manera analítica contrasta, categorizando en cuatro situaciones, los términos de diglosia y bilingüismo. A continuación se detallan: **a)**

²² Ferguson, Ch. (1972:232). Primera publicación en la revista *Word* (1959). En esta cita Fasold toma la reimpresión de Giglioli, Pier Paolo (ed.) (1972) **Language and Social Context**. Harmondsworth, England: Penguin Books.

²³ Op. cit.: 248.

bilingüismo sin diglosia (los hablantes usan dos o más lenguas indistintamente en toda situación, ámbito y acto (de habla) comunicativo²⁴, sin embargo la lengua que goza de mayor prestigio (estatus) social es la que (a la larga) desplazará a las demás pero de manera casi imperceptible), **b)** diglosia sin bilingüismo: tiende a ser relativamente más estable (referida a contextos en donde conviven dos lenguas o más, sin embargo los hablantes y las funciones de las lenguas están compartimentizadas (se *mantienen apartadas*) y por ende no se produce el bilingüismo), **c)** ni diglosia ni bilingüismo (referido a lugares donde se mantiene una lengua (las lenguas étnicas se encuentran extintas) además de haber “escases” de “migración lingüística”. O sea, son comunidades aisladas en las que no se puede generar registro o variedad totalmente diversificado) y **d)** diglosia con bilingüismo: tiende a ser relativamente más estable (los hablantes de un territorio específico usan más de una lengua pero para funciones sociales diferentes cada una). El autor concluye diciendo que “factores tales como la exogamia o la guerra, la expansión de la población, el crecimiento económico y el contacto con otros conducirá a la diversificación interna y consecuentemente a la diferenciación en el repertorio. Tal diversificación es el comienzo del bilingüismo. Su normalización social es el sello de la diglosia” (ibíd.).

Entonces, “¿Cuál es la diferencia entre bilingüismo y diglosia? El primero implica básicamente el conocimiento de dos o más lenguas y puede describir tanto a un individuo como a un grupo; mientras la diglosia se refiere al uso de las lenguas dentro de un contexto específico y es siempre considerada como un fenómeno social” (Haboud 1998: 49). La autora respecto a bilingüismo señala que existe el individual y de grupo donde los hablantes tienen conocimiento de dos o más lenguas, no especifica el grado de competencias lingüístico o los dominios²⁵ de uso de las mismas. Se debe mencionar que más que uso, la diglosia reflejaría el estatus, el prestigio: social, económico, político, cultural, “académico”, de una de las lenguas que confluyen en un contexto determinado.

²⁴ “Por situación comunicativa se entiende el contexto o el escenario social dentro del cual ocurre la comunicación (...) el evento comunicativo constituye la unidad básica para propósitos descriptivos ya que se refiere a toda actividad que está directamente gobernada por reglas o normas de uso del habla (...) el acto de habla (...) Esto implica que no solo los eventos sociales son moldeados por la interacción verbal sino que el habla también desempeña un papel importante en la constitución de los eventos (...) Para ejemplificar estas tres unidades de análisis, se puede pensar en una fiesta como una situación comunicativa, una conversación en esta fiesta como un evento comunicativo y una broma durante la conversación como un acto comunicativo” En adelante, en lo posible (salvo previa aclaración), se intentará usar estos conceptos para estos términos; elaboradas por Zavala y Vich (2004:54-55).

²⁵ Por dominio entiéndase: “una abstracción referida a toda una esfera de actividades en que combinan tiempos, lugares y papeles sociales específicos” Romaine (1996:62).

Asumiendo lo planteado por esta misma autora de que “El bilingüismo diglósico describe no solo el contacto lingüístico y el uso de dos o más lenguas (o variedades), sino también las tensiones sociales dentro de las cuales se da el contacto” (op cit.51); el bilingüismo diglósico sería la resultante de conflictos sociolingüísticos generados a partir de relaciones desiguales y del colonialismo (ibíd.), situación que reflejaría con cierta aproximación el proceso sociohistórico y de contacto de lenguas latinoamericano.

Desde una perspectiva conceptual diferente Luykx (1998) plantea la imposibilidad de una equidad lingüística sin equidad social ante lo cual propone intentar aproximarse en la medida de lo posible a dicha equidad a través de un ““bilingüismo amistoso”, tolerante, respetuoso, dentro del cual los distintos grupos lingüísticos tengan el derecho de lanzar sus códigos respectivos a los contextos que se antojen, y sea la funcionalidad de cada variante, y no las prohibiciones sociales la que determine si éstas sobreviven o no en un determinado contexto” (1998:210) que es lo que finalmente entiende como “bilingüismo igualitario”. Dicho planteamiento y propuesta se sustentan en la idea de que es precisamente la diferenciación funcional lo que posibilita el mantenimiento en el tiempo (estable) del bilingüismo, lo que inevitablemente trae aparejado la diferenciación de prestigio social. En esta postura un “cruce de funciones” entre las lenguas provocaría tres eventuales escenarios: a) un código reemplaza a otra, b) surge formas sincréticas (préstamo, mezcla, alternancia) o c) emerge una nueva diferenciación funcional. Las cuales pueden ser provocadas por fenómenos de mayor contacto entre comunidades de hablas diferentes, cuando una comunidad influye en mayor o menor medida en la otra o cuando una comunidad lingüística planifica extender las funciones y ámbitos de su idioma (op. cit.192).

Las teorías previamente desarrolladas intentan ayudar a analizar los aspectos sociolingüísticos del tema que convoca a este trabajo. En el siguiente apartado, desde una mirada de bilingüismo individual y social, se plantea teorías para comprender el cambio lingüístico y la elección de lenguas producto del contacto entre las lenguas.

2.1. Elección de una lengua (perspectiva sociológica)

Las personas tienen una o más lenguas, por extensión el grupo, y a menudo deben elegir cuál de ellas emplear en la interacción comunicativa dentro del mismo grupo o externa a ella. Para este hecho se han planteado varias perspectivas de análisis las que dan

muestra de los “factores” que inciden en la elección de códigos de los bilingües. Entre los varios enfoques sociológicos existentes para el análisis de la elección de una lengua, se han tomado tres con los que se intenta dar una aproximación a los factores que tienen mayor incidencia en contextos que albergan lenguas en contacto, estas son: análisis de ámbito, perspectivas centradas en el individuo y especialización funcional.

Previamente reseñaré la clasificación de dos autores por tener un matiz ligeramente distante entre las tres clasificaciones macro consideradas. Lomas (1999:209-210) hace notar algunos factores sociológicos que inciden en la elección de un sistema u otro: *culturales* (grupo dominante/grupo subalternizada), *sociopolíticos* (los grupos de poder definen el estatus y prestigio de una lengua) y *afectivos* (según la historia personal de cada hablante posee mayor “identificación” por la primera lengua o segunda lengua). Siguiendo con la lógica de los factores paralingüísticos, según Baker (1997:71-72) a fin de preservar “el jardín de la lengua”, los grupos dominados/minoritarios/minorizados pueden adscribirse, en pos de conservar la lengua en desventaja, al *principio de territorialidad* (la ubicación geográfica del grupo se usa como límite lingüístico; tomando como base la existencia histórica de la lengua ancestral y bajo el amparo de los derechos lingüísticos) o al *principio de personalidad* (puede ser tomado por los grupos que se encuentran asentados en sus territorios históricos o para grupos inmigrantes, basta la suma de atributos distintivos como: costumbres y rituales, hábitos y valores, lengua y literatura, cultura y creencias). Ciertamente considerando la territorialidad lingüística o “personalidad” lingüística, los hablantes bilingües que tienen una lengua indígena pueden potenciar y ampliar los usos y funciones que tiene la lengua histórica a fin de preservarla.

Inmediatamente los tres modelos de análisis de elección lingüística y sociológica:

a. Análisis de ámbito

Fue planteado por Fishman (1965 cit. en Appel y Muysken 1996:38)²⁶, “El *ámbito*²⁷ adopta la organización social como base conceptual” (ibíd.). Fishman toma como punto de partida la pregunta: “¿quién habla qué lengua, con quién y cuándo?” además menciona que existe un tipo de respuesta que determina los factores intervinientes en la elección de la

²⁶ Fishman, J. (1965) “Who speaks what Language to whom and when?” *Linguistics*, 2:67-8.

²⁷ “Los ámbitos serían un conjunto de factores tales como el lugar, el tema tratado y los participantes” (Fasold 1996:280).

lengua tales como: pertenencia al grupo, la situación y el tema (ibíd.). Entonces bajo este enfoque los hablantes de dos lenguas consideran antes de usar una u otra lengua el ámbito, participantes y función a la que está “permitida” socialmente una u otra lengua. Se han considerado en los estudios de elección de sistemas los ámbitos de: familia, amigos, vecindario, transacciones, educativos, laboral, gubernamentales.

b. Perspectivas centradas en el individuo

Giles (1973 cit. en Appel y Muysken 1996:45-47)²⁸ planteó el modelo sociopsicológico llamado *teoría de la acomodación en la comunicación interpersonal*. Se basa en la relación de los participantes, sostiene que mientras se pueda reducir al mínimo las diferencias los hablantes se adaptarían el uno al otro tanto en gestos, kinesia como en el habla mismo; un modo de interpretación es la elección de una lengua específica mediante la identidad y la lengua del otro hablante. Sin embargo, la teoría de la acomodación puede darse de dos modos opuestos. Primero, el de la convergencia, donde “el hablante emplea la lengua que el oyente conoce o prefiere” (ibíd.); mientras que en el segundo modo, el de la divergencia, el hablante toma un distanciamiento de su interlocutor “aumentando las diferencias en el uso lingüístico” (ibíd.).

Appel y Muysken (1996), siguiendo a Blom y Gumperz (1972)²⁹ desarrollan otro tipo de elección de lenguas desde la perspectiva anterior, pero en este caso tanto el hablante como el oyente tienen una participación negociadora en la interacción, estableciendo y (re)interpretando el curso de cada conversación. Entonces, las convenciones sociales establecidas para las formas de uso lingüístico no son compartidas automáticamente por los hablantes sino son establecidas en el curso de cada conversación. En el proceso de reinterpretación Appel y Muysken señalan que Blom y Gumperz identificaron tres niveles: *contexto* (el escenario socialmente reconocido), *situaciones sociales* (tomando en cuenta el total de los participantes, el contexto y momento específico deciden uno acorde para esa situación) y *evento social* (dada una situación social específica tanto el hablante como el oyente ambos identifican el evento en el que se encuentran y de acuerdo a ello resuelven interactuar en una lengua).

²⁸ Giles, H. (1973) “Accent movility: a model and some data”. En **Antropological linguistics**.

²⁹ Blom, J. y J. Gumperz (1972) “Social meaning in linguistic structure: code-switching in Norway”, en Gumperz y Hymes (eds.).

c. Especialización funcional

Appel y Muysken (1996:47-49) señalan que esta categoría tiene el potencial de aglutinar a las precedentes porque está centrado en las funciones especializadas que cada lengua tiene. Y, estas funciones se manifiestan en los usos lingüísticos. Mühlhäusler (1981 cit. en Appel y Muysken 1996:47-49)³⁰ muestra, a partir de investigaciones iniciadas por Jakobson y Halliday, seis funciones que son: *Función referencial*: la información se transmite considerando la referencia de la realidad extralingüística. *Función directiva e integrativa*: se crea un ambiente de cooperación interactiva entre los interlocutores a través de modos convencionales. *Función expresiva*: modo de manifestar los sentimientos propios. *Función fática*: mediante el cual los hablantes crean y mantienen el canal de comunicación abierta. Para ello hacen uso de comienzos, finales y cambios convencionales de turno acordes para una conversación. *Función metalingüística*: a través de la lengua misma se da a conocer la conciencia del uso y normas lingüísticas. *Función poética*: mediante el juego del lenguaje, empleando el cambio de registro y el uso consciente de la lengua se crea un estilo concreto propio. La enumeración de funciones de una lengua se justifica para el tema de bilingüismo y elección de código porque “lenguas diferentes pueden cumplir funciones diferentes en la vida de hablantes bilingües, y que en conversaciones bilingües la elección de una lengua concreta puede señalar las funciones primarias a las que se apela en ese momento” (ibíd.).

Queda decir que las tres perspectivas, el de ámbitos, el centrado en el individuo como el de funciones, para describir el comportamiento lingüístico que un bilingüe asume confluyen necesariamente; dejando a “la vista” a los interlocutores reales en su máxima expresión; es decir su procedencia geográfica, su pertenencia a un grupo social (clase, sexo, edad), el uso lingüístico que hacen en una función de la lengua teniendo en cuenta la situación social comunicativa y poniendo de manifiesto el estilo que indican su particularidad en el uso de uno u otro código.

³⁰ Mühlhäusler, P. (1981). “Structural expansion and the process of creolization” en Valdman y Highfield (eds). **Theoretical issues in pidgin and creole studie**. Nueva York: Academic Press.

2.2. Elección de una lengua (perspectiva “(socio)lingüística”)

a. Algunas tipologías de la elección de una lengua

Ahora se presenta las tipologías trabajadas para una elección de lenguas o préstamo de ellas, más ceñido a la perspectiva lingüística, pero indudablemente ello está influenciado por factores extralingüísticos. *Mezcla de códigos*: en palabras de Fasold (1996:276) ocurre cuando un hablante emplea “elementos” de una lengua cuando fundamentalmente está empleando otro código. En alusión a los “elementos” el autor señala que pueden ser palabras, sintagmas o unidades mayores. *Traducción*: en opinión de Lomas (1999:208) y Siguán y Mackey (1989:19-20) la traducción ocurre cuando un bilingüe hablante es capaz de expresar los mismos significados en los dos códigos. O sea, el bilingüe tiene la capacidad de traducir textos de un idioma u otro, comprender y manifestar significados tanto en una lengua como en otra, además proseguir una conversación o una argumentación comenzada en una lengua y continuar en otra y *alternancia*: Para Lomas (1999:207-208) la alternancia se da cuando un bilingüe transita sin esfuerzo de una lengua a otra en función de la situación comunicativa (interlocutores, contexto, intención).

b. Tipos de alternancia

Dado que los casos de alternancia lingüística se manifiesta de manera diversa, Appel y Muyskey (1996: 176) proponen la clasificación: **a)** La alternancia de *coletillas* es cuando contiene exclamaciones, coletillas o paréntesis en una lengua distinta al resto de la oración. Denominada también *alternancia emblemática*. **b)** La alternancia *intraoracional* cuando su realización se da en medio de una oración. También se le ha identificado con la *mezcla de códigos*. **c)** La alternancia interoracional se produce entre oraciones.

Y, desde una postura sociolingüística Appel y Muyskey (1996:177-181) intentando dar pistas a por qué los hablantes alternan las lenguas sugieren el modelo funcional (de funciones) de Jakobson (1960) y de Halliday et al³¹ (1964) para su explicación.

a) Resulta útil la alternancia para la función *referencial* cuando se desconoce una lengua o falta de un término o concepto específico para un tema tratado.

³¹ Jakobson, R. “Linguistics and poetics” en Sebeok, T. (ed.), *Style in language*, Cambridge; MIT Press. Halliday, M. et al. *The linguistic sciences and language teaching*. Londres; Longmans.

- b) Es útil la alternancia para la función *directiva* dado que implica de manera directa al oyente. Por un lado puede excluir de la conversación a algunas personas presentes en la conversación. Y por el otro puede incluir, en la conversación, a una nueva persona empleando su lengua. Estas características hacen recuerdo a la teoría de *acomodación* de Giles.
- c) La alternancia adquiere notoriedad en la función *expresiva* cuando los hablantes adoptan una identidad mixta empleando dos lenguas en una misma situación comunicativa.
- d) En la función *fática* la alternancia sirve para indicar un cambio de tono (como la ironía) en la conversación. Ha sido denominada también como alternancia *metafórica*.
- e) La función *metalingüística* de la alternancia lingüística se usa para comentar directa o indirectamente sobre las lenguas implicadas. Por ejemplo cuando un bilingüe hablante alterna un código con otra mostrando así sus habilidades lingüísticas.
- f) Y, la función *poética* se usa en la alternancia de códigos cuando implica juego de palabras. Por ejemplo en los chistes o composiciones líricas.

También interesa mencionar los hallazgos que Sichra (2003:298) hizo en su trabajo de investigación en dos comunidades, Pojo y Cocabata, de Cochabamba, Bolivia. La autora en base a clasificaciones de Gumperz y Blom (1972 cit. en Sichra 2003:294)³² propone la siguiente categorización: **a)** la alternancia *conversacional* referida a la relación e identidad de los participantes en una situación comunicativa. **b)** la alternancia *metafórica* tiene que ver con el contenido y el cambio de tema en una situación específica. También, se usa como recurso estilístico en la conversación. **c)** la alternancia *correctiva* ocurre cuando el hablante hace una re-definición dinámica de los patrones preestablecidos del lenguaje.

3. Mantenimiento y sustitución de lenguas minoritarias

Teorías, además de estudios sobre el fenómeno de mantenimiento/conservación/vitalidad o sustitución/cambio/desplazamiento existen varias y de diversos enfoques donde se muestra que no siempre se puede hacer generalizaciones sobre algunos factores o aspectos que den indicios fidedignos de conservación o desplazamiento de una lengua originaria (minoritaria) específica. Los autores consultados concluyen que se puede dar diagnósticos precisos simplemente a través de un trabajo en la comunidad lo que posibilitará conocer los valores (socio)lingüísticos de la comunidad de habla.

³² Blom, J. y J. Gumperz (1972). "Social meaning in linguistic structure: Code switching in Norway". En Gumperz y Hymes. **Directions in sociolinguistics**. Nueva York: 407-34.

Cuando en un contexto bilingüe se vislumbra un uso mayoritario de una lengua, como el caso de países como el Perú donde el castellano, por gozar de estatus/prestigio social, sustituye a las lenguas que carecen de la protección de instancias gubernamentales, la lengua minoritaria o minorizada corre el riesgo de perder hablantes ya por elección propia de los hablantes o por presión frente al contexto sociolingüístico adverso para ellos. Romaine (1996:69) aclara que la elección consciente o inconsciente que realizan los hablantes bilingües en su vida diaria a un plazo largo provocará efectos en las lenguas afectadas. Aparentemente el mantenimiento o cambio (“muerte”) de la lengua minoritaria dependerá del uso lingüístico que hagan finalmente los hablantes.

Fasold se refiere al cambio y conservación de una lengua en los siguientes términos.

El *cambio* de lengua se refiere simplemente a que una comunidad abandona totalmente una lengua en beneficio de otra. Decir que ha habido un cambio de lengua es, pues, decir que los miembros de la comunidad han decidido colectivamente emplear una lengua nueva donde hasta entonces se empleaba otra. Cuando hablamos de *conservación* de lengua, queremos decir que la comunidad decide colectivamente seguir empleando la lengua o lenguas que ha usado hasta entonces (1996:321).

El autor menciona que el fenómeno de la conservación, que se manifiesta con el mantenimiento del propio patrón de uso lingüístico, se presenta en comunidades monolingües, pero a menudo también se manifiesta en comunidades bilingües o plurilingües. Añade además que en las sociedades plurilingües la conservación sucede cuando la comunidad diglósica conserva ciertos ámbitos destinadas a cada lengua sin intromisión de la una en los ámbitos de la(s) otra(s) (ibíd.). Pero, la conservación relacionada al aspecto diglósico, en una comunidad como la que se analiza en este trabajo donde existe un continuo desplazamiento del quechua a favor de castellano, adquiere matices particulares producto del contacto extendido.

Al cambio de lengua se le ha denominado también muerte lingüística cuando una lengua ha cambiado totalmente en una comunidad; en ese sentido Dorian (1978 cit. en Fasold 1996:322)³³ aclara que la muerte lingüística “se da de una *lengua* a otra y no de una variedad a otra variedad de la misma lengua”. Edwards (1985 cit. en Baker 1997:82-83)³⁴ propone dos posibilidades de muerte de una lengua bien por asesinato o por suicidio. *Una lengua es asesinada* cuando la lengua minoritaria sucumbe frente a otra, cuando sus

³³ Dorian, Nancy (1978) “The dying dialect and the role of the school: East Sutherland Gaelic and Pennsylvania Dutch”. En *Alatis* (1978: 646-56).

³⁴ Edwards, J. (1985) **Language, Society and Identity**. Blackwell: Oxford.

hablantes toman dominio de su territorio con un claro enfoque de monolingüizar la zona, aquí puede tener su cuota la indiferencia. Y, mientras que *el suicidio lingüístico* se da cuando ya no hay opción. Cuando existe un excesivo préstamo de la lengua mayoritaria hasta perder su autonomía como lengua. Por ejemplo, cuando los padres no hablan en la lengua minoritaria a sus hijos ni esperan que ellos les hablen (ibíd.).

Cuando existe una situación de bilingüismo sin/con diglosia, muy propia de zonas andinas del Perú, donde se presenta evidentes señales de transición a la lengua de estatus se considera como desplazamiento lingüístico; Romaine (1996:69-70) sostiene lo siguiente al respecto:

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 convierte 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.

El desplazamiento lingüístico refleja muchas aristas y como es el caso de los hablantes de grupos minoritarios o minorizados, es por la “certitud” que la lengua de poder económico, cultural, social, industrial les posibilitará acceder a una mejor vida.

Sin embargo, existen fuertes signos vitales en la lengua minoritaria cuando los hablantes han determinado preservar su lengua, usualmente el grupo hace una planificación lingüística. Este fenómeno ha sido denominado vitalidad etnolingüística, Giles et al (1977 cit. en Appel y Muysken 1996:52)³⁵ señalan que “(La) vitalidad de un grupo etnolingüístico es lo que lo hace susceptible de comportarse como una entidad colectiva diferenciada y activa en situaciones intergrupales”. Una vitalidad alta de estas minorías etnolingüísticas hará posible su sobrevivencia en un contexto intergrupar, mientras que la lengua se mantendrá y posiblemente logre mayor extensión; por el contrario si la vitalidad de la minoría etnolingüística es escasa, dejará de existir como grupo diferenciado y la lengua será sustituida por una de mayor prestigio (ibíd.).

A fin de sistematizar los numerosos factores sociolingüísticos que intervienen en el complejo y variado proceso de mantenimiento, sustitución o pérdida de una lengua minoritaria; enfatizo en cuatro factores que son el de estatus, demografía, apoyo

³⁵ Giles, H. et al (1977) “Towards a theory of language in ethnic group relations”. En Giles (Ed.) **Language, ethnicity and intergroup relations**. Londres: Academic Press.

institucional y actitud hacia la lengua minoritaria tanto por los individuos del grupo como exógeno a ellos.

3.1. Factores que influyen en el mantenimiento de la lengua minoritaria

Giles et al (1977 cit. en Appel y Muysken 1996:52-60 y cit. en Baker 1997:85-90)³⁶ han planteado tres factores que vitalizan el mantenimiento de una lengua minoritaria.

a) Factores de estatus

Relacionado con el *estatus económico*, la que es identificada como clave para la vitalidad de la lengua minoritaria. Los autores señalan que cuando la lengua minoritaria ha sido interiorizada e identificada con la pobreza puede ser sacrificada en el altar del progreso económico; en beneficio de la lengua que es relacionada con cambios económicos, modernización, industrialización, poder. También se encuentra dentro de esta categoría el *estatus social* que, según los autores, refiere a la connotación de prestigio, estatus social alto que se suele conferirse a la lengua mayoritaria, relacionado con el poder económico, político; tienden los grupos minoritarios a sustituir su lengua por la que ostenta prestigio social. *Socio-histórico-simbólico* este tercer componente remite a la historia etnolingüística del grupo. Por ejemplo, a veces suele enarbolarse a la lengua minoritaria en público como parte de la historia étnica, patrimonio cultural hasta nacional pero no se efectiviza esta “valoración” como medio de comunicación personal o institucional, allí es considerada símbolo. Sin embargo, estas bases simbólicas-históricas pueden inspirar a los individuos a luchar por elementos comunes que los caracteriza como grupo etnolingüístico. Y, el *estatus lingüístico*, último componente, muestra la relación estrecha que la lengua y el estatus social tienen en la medida que el segundo influye en el primero. Es así que si existe una evaluación/sentimiento de inferioridad hacia la lengua, ésta estará destinada a convertirse en “obsoleta”. Es esta evaluación/sentimiento la que ha provocado en diversas partes del mundo un dilema que consiste en optar por la mantención de la identidad local (las raíces primarias) o no antes de pasar a ser parte de una “aldea mayor” (Baker 1997: 87) como la que representa el castellano por ejemplo.

³⁶ *Ibíd.*

b) Factores demográficos

Referido a la *distribución geográfica* se considera la diglosia territorial donde dos lenguas tienen sus propios derechos en regiones diferentes de un mismo país. Además se conserva una lengua minoritaria cuando existe bilingüismo con bilatericidad pues eleva el estatus de la lengua. Se considera una mayor preservación de una lengua minoritaria en áreas rurales que en la urbe porque aquí es posible la pérdida paulatina de sus funciones. La concentración en un área geográfica de los grupos minoritarios posibilita la preservación de la lengua frente a los que se encuentran dispersos. Sin embargo, es posible la preservación de la lengua si el grupo minoritario es activo culturalmente en diversos dominios, cuando los grupos tienen fuertes creencias religiosas, por ejemplo, pueden optar por no interactuar con hablantes de la lengua mayoritaria o cuando los hablantes tienen la posibilidad de viajar con frecuencia del área de residencia al lugar de origen. Y, finalmente los *matrimonios mixtos interlingüísticos* de un grupo lingüístico minoritario, usualmente tiene mayor posibilidad de supervivencia la lengua de mayor estatus; esto es una causa directa del declive de la lengua minoritaria.

En cuanto a la familia bilingüe, Siguán y Mackey (1989:56-61) consideran que es importante describir y clasificar los diferentes usos pragmáticos de comunicación que la familia emplea; esta clasificación considera la lengua de los miembros, las lenguas usadas por las familias y la lengua del exterior. A continuación algunos casos probables enumerados por los autores.

- a. Los padres tienen como primera lengua distintas lenguas, por un lado emplean las dos alternativamente o usan como lengua común una de ellas.
- b. Los padres tienen una lengua en común, pero hay miembros de la familia que tienen otra lengua.
- c. La familia es bilingüe y la lengua del exterior coincide con una, por lo cual ésta quedará reforzada.
- d. La familia es bilingüe y el exterior coincide también con las dos lenguas (caso de matrimonios intralingüísticos). Aparentemente, la situación es favorable, pero se debe considerar las situaciones diglósicas donde la lengua más usada en el exterior no sea la más empleada por la familia.
- e. La familia emplea en mayor medida una lengua diferente al exterior, pero ésta se introduce en la familia por diversas modalidades: visitas, medios de comunicación

masiva. Y si la lengua dominante es la de exterior incidirá fuertemente en el grupo familiar. Se puede dar tres posibilidades en este fenómeno: primero, que el exterior sea bilingüe y la familia pertenezca a uno de los grupos lingüísticos al que se adscriben; segundo, que la familia sea migrante y decida conservar en su seno familiar su lengua de origen; tercero, que la familia sea monolingüe pero el contacto continuo con la lengua del exterior hace que adopten algunos miembros de la familia en sus interrelaciones la lengua extra-familiar.

Frente a las clasificaciones enumeradas los autores plantean posibilidades que pueden ocurrir en la interacción comunicativa entre los miembros de una familia:

En estos casos habrá unos miembros que usarán exclusiva o preferentemente la antigua lengua y otros la nueva, y otros utilizarán la nueva o la vieja según a quien se dirijan. Así los hermanos pueden hablar entre sí en la lengua exterior y en la antigua con sus padres. Otros padres hablan también la lengua nueva y usan la antigua solo para dirigirse a los abuelos, etc. La penetración de la nueva lengua acostumbra a ocurrir más bien a través del hombre, en la medida en que este trabaja fuera del hogar, y más bien a través de los jóvenes en la medida en que tienen mayores contactos intralingüísticos. También este tipo de familias es muy abundante en las situaciones de inmigración. (op.cit.:58)

En primer término, considero que es particularmente importante poder identificar a los diferentes tipos de familia además del uso y apreciaciones que tienen, en el caso de Layo, los usos lingüísticos de los miembros de la familia y los factores intermedios que hace posible que opten bien por el castellano o por el quechua.

En la medida que el uso de una lengua minoritaria pueda ser un marcador de preservación y conservación, es importante considerar la elección de uso de una lengua en un contexto bilingüe por parte de todos los grupos etarios. Pero, me gustaría considerar a los jóvenes no solo por ser el grupo orientador en el análisis que se hace en este trabajo, donde se considera aspectos sociolingüísticos en la elección del uso del registro oral (en menor medida el escrito) del quechua, sino por los diferentes mecanismos creativos (léxico, semántico, morfológico, metáforas, préstamos, calco) que marcan un estilo identificador como diferenciador (con la identidad generacional y social) en las funciones socioculturales. Martín (1996 cit. en Lomas 1999:197-198)³⁷ hace alusión a funciones de identificación y conservación con una lengua minoritaria (considera la variedad de una lengua también) en los jóvenes, si bien está contextualizado en zona

³⁷ Martín, Luisa (1996) "Lenguaje y género. Descripción y explicación de la diferencia" en Signos. **Teoría y práctica de la educación**. N° 16, Gijón.

urbana, puede clarificar las adopciones disímiles de los jóvenes con residencia en zona rural pero que por temporadas cortas migran a las ciudades. La autora considera las siguientes funciones: **a. Función identificadora:** actúa como símbolo de pertenencia a un grupo lo cual hace que juegue un papel importante en la construcción de la identidad. **b. Función delimitadora:** permite delimitar y reconocer su grupo social. **c. Función de confrontación o exclusión:** expresa la asunción de las diferencias que tienen los integrantes del grupo frente y al hablarlo excluyen al resto; esta exclusión del grupo puede provocar señalamiento (creación de prejuicios lingüísticos) en una función llamada *función estigmatizadora*. **d. Función privatizadora:** referida a la creación de léxicos la que ayuda a configurar el universo propio así como a coordinar la acción del grupo. **e. Función liberadora:** la adopción y modificación lingüística permiten la expresión de valores sociales, culturales, creencias, valores alternos.

Los hábitos lingüísticos asumidos por grupos bilingües, más allá de la edad, sexo, clase (poder: político cultural, económico), ámbito territorial, pone de manifiesto la existencia de la diversidad no solo lingüística (y sus variedades) sino social además de las constantes tensiones que confluyen al interior de ella.

c) Factores de apoyo institucional

Giles et al (1977) además de los dos factores desarrollados previamente, consideran a esta tercera categoría, la institucional, como componente importante en la conservación de una lengua minoritaria. Este factor se refiere “a cómo está representada la lengua del grupo minoritario en las diferentes instituciones de la nación, región o comunidad” (Appel y Muysken 1996:58). Algunas de las instituciones que se consideran como influyentes para el uso de las lenguas minoritarias son: **a) los medios de comunicación**, considerados uno de los medios más influyentes en la conservación o sustitución de una lengua, las publicaciones, transmisiones en lenguas minoritarias puede estimular el uso de éstas. **b) la religión**, que puede favorecer al mantenimiento (como normativizar) de una lengua minoritaria, por ejemplo, cuando la familia lee la biblia; pero también puede actuar como divisora. **c) los servicios administrativos**, que ayudan a elevar el estatus. Como la planificación lingüística o la educación, pueden aumentar la supervivencia de la lengua minoritaria pero no necesariamente garantizarla.

Al margen de los factores que destacan Giles et al, Appel y Muysken (1996:59) recogen la (di)similaridad cultural para el análisis de mantenimiento y sustitución de una lengua; mencionan que existe conservación cuando las culturas implicadas son diferentes, mientras que la tendencia a la sustitución aumenta cuando son similares las culturas. En un contexto determinado, estos factores y subfactores juegan papeles importantes a la vez que mantienen estrecha relación entre sí; es por esta causa que no es posible predecir la conservación o mantención de una lengua minoritaria (ibíd.). Como menciona Fishman (1995:150), más allá de que intervenga un factor simple y todopoderoso en la sustitución o conservación de una lengua minoritaria, esto pasa a menudo por interacciones complejas entre los factores. Kloss (1966 cit. en Fishman 1995:150)³⁸ al respecto refiere que “(a) la existencia o la falta de educación superior en la lengua materna; (b) el número mayor o menor de hablantes; (c) la mayor o menor similitud entre los grupos; y (d) las actitudes favorables u hostiles de la mayoría a la minoría” no derivan en consecuencias uniformes tanto para su mantenimiento o desplazamiento.

3.2. Procesos (actitudes) de sustitución y conservación lingüística (Pérdida lingüística)

Fasold (1996: 360-364) ofrece una serie de indicios que muestran si una comunidad de lengua minoritaria se encuentra en un proceso de cambio lingüístico: **a)** un cambio se dará cuando la comunidad abandona su identidad sociocultural a favor de otra. **b)** si existe una tendencia dominante de distinción entre “nosotros” y un “ellos”, no existe en marcha un cambio. **c)** un signo claro de cambio es el paso de una lengua a ámbitos que solían ser reservados a otra. **d)** la lengua que es abandonada es vista como inferior frente a la adoptada. **e)** desequilibrio de préstamos lingüísticos entre la lengua que se vislumbra como triunfante y la tradicional. **f)** si la lengua minorizada era empleada en la religión, el cambio culminará cuando la actividad religiosa se realice en la nueva lengua. **g)** los padres bilingües transmiten a sus hijos solo la lengua nueva. **h)** las condiciones socioeconómicas influyen en la medida que los hablantes de la lengua minoritaria permanezcan en la comunidad de origen o se desplacen con mayor frecuencia a centros modernos urbanos. **i)** en cuanto a la demografía, podría suponerse un cambio lingüístico si los hablantes de más edad emplean la lengua tradicional en la mayor parte de las situaciones, mientras que los hablantes más jóvenes introducen la nueva lengua a mayores ámbitos.

³⁸ Kloss, (1966) “German-American Language maintenance efforts” en J.A. Fishman *et al.*, **Language loyalty in the United States**. La Haya: Mouton.

En cuanto al cambio de una lengua referido al ámbito y generación, Rindler Schjerve (cit. en Appel y Muysken 1996: 64)³⁹ ofrece un ejemplo de sustitución lingüística en un entorno familiar de cuatro generaciones en Cerdeña:

Una abuela de 80 años era analfabeta y hablante monolingüe de sardo, la madre de 50 años debido a su escasa formación, tenía muy poco dominio del italiano, la hija de 30 años, que había asistido a la escuela durante ocho años hablaba el italiano bien, aunque no perfectamente, y lo usaba para hablar con los niños, mientras que empleaba el sardo con su esposo. El motivo por el que empleaba el italiano con los niños era el de evitar su discriminación en la escuela; el resultado, por supuesto, era que el escolar de doce años que tenía un dominio muy limitado del sardo, hablaba un italiano monoestilístico y sardinizado.

Por su parte, Appel y Muysken (1996:80) ofrecen un ejemplo generalizado sobre los migrantes:

La primera generación (nacidos en el país de origen) es bilingüe, pero la lengua minoritaria es claramente dominante; la segunda generación es bilingüe y cualquiera de las dos podría ser la más fuerte; la tercera generación es bilingüe pero la lengua dominante es la mayoritaria, y la cuarta generación solo domina perfectamente la lengua mayoritaria.

Sobre las interpretaciones de tipos generacional y ámbito, Fasold (1996: 362) considera que hay que tener cuidado con la interpretación de estos fenómenos porque puede ser reflejo de cambio en el uso de la lengua como paso de un periodo a otro de la vida, mas no de un cambio lingüístico propiamente. Finalmente, será imposible la “predicción” de un cambio o conservación de una lengua si no se conoce a profundidad los valores lingüísticos de la comunidad étnica minoritaria (op. cit.:364).

Los grupos minoritarios muchas veces cambian de lengua buscando mejores oportunidades y la realización familiar y grupal en la lengua dominante pero, al no ver la concreción de las aspiraciones, muchas veces deciden dar vuelta a las raíces lingüístico-cultural de su tradición étnica.

a. Las actitudes lingüísticas

El tema de la actitud ante las lenguas minoritarias como a sus hablantes es importante para la comprensión del análisis del proceso de desplazamiento y mantenimiento que enfrentan estas lenguas. Las diferentes teorías sobre las representaciones de las actitudes lingüísticas hacia lenguas minoritarias serán consideradas desde las diferentes

³⁹ Rindler Schjerve, R. (1981) “Bilingualism and language shift in Sardinia” En Haugen *et al.* (eds.).

posturas que tienen sus hablantes como las actitudes del grupo exterior hacia el grupo étnico, hacia la lengua de éste y a sus hablantes de manera individual.

La muestra de actitud positiva o no hacia la lengua bien por los hablantes de ésta o de otra lengua, como indica Lomas (1999:229) “son indicios culturales tanto de los cambios en las creencias, en las opiniones y en los prejuicios de las personas y de los grupos sociales”. Por esta variabilidad, la actitud se muestra multidimensional y por ende complicada para un análisis. Como señala Haboud (1998:53) usualmente existen “desacuerdos entre lo que la gente dice que sabe o que desea, lo que siente y lo que en verdad practica (conocimiento, actitud y práctica)”, podría decirse entre el anhelo plasmado en discurso y el hecho plasmado en su práctica.

Fasold (1996:229-230) distingue dos aproximaciones teóricas desde la psicología social para los estudios de las actitudes lingüísticas. La primera es la perspectiva *conductista* según la cual su estudio debe darse en el uso de interacciones reales de la lengua. Es decir “las actitudes se hallan sin más en las respuestas de la gente a situaciones sociales” (op. cit.:230). La segunda es la *mentalista*, sostiene que las actitudes son un estado interno y no una respuesta observable, interviene un estímulo que provoca una respuesta en una persona. Es por eso que la información dependerá de lo que la persona manifieste sobre sus actitudes (ibíd.). Esta última perspectiva adopta tres subpartes: a) la *cognitiva* (conocimiento: por ejemplo, es transmisora de conocimientos culturales de una comunidad de habla), b) la *afectiva* (sentimiento: por ejemplo, amor o aversión que se tiene hacia la lengua) y c) la *conativa* (acción: por ejemplo, el mostrarse predispuesto a su aprendizaje o no).

Por lo dicho en líneas arriba, primeramente intento dar acercamientos sobre el papel que juega en la conservación y desplazamiento de una lengua minoritaria desde la actitud individual hacia ella. Y para ello sirven las tres sub-clasificaciones de Fishman (1995:167-180) **a) *comportamiento actitud-afectiva***: el autor distingue la lealtad⁴⁰, donde el nacionalismo es una expresión entre varias; el odio a la lengua puede considerarse un abandono consciente. En contextos multilingües se suele asociar rasgos (tachas)

⁴⁰ Appel y Muysken (1996: 35-36) mencionan que “lealtad lingüística refleja las estrechas relaciones existentes entre la lengua y la identidad social de los grupos etnolingüísticos” pero aclaran que no existe relación directa entre identidad y lengua, pues no son globalidades monolíticas sino diferentes, heterogéneos y variables.

considerados a las lenguas como: atractivo/no atractivo, propio/impropio, original/común, “bonita”/“fea”, “musical”/“dura”, “rica”/“pobre”, “débil”/“fuerte”, baja/alta que son estereotipos lingüísticos. **b) actuación conductiva explícita:** referida “al control o regulación del uso de hábitos lingüísticos mediante el refuerzo, la planificación, la prohibición, etcétera” (op. cit.:178) y **c) conductas cognitivas:** fluctúan entre las dos anteriores, se pone en consideración la incidencia de la conciencia lingüística⁴¹, el conocimiento lingüístico y las apreciaciones de “grupeidad propia/ajena” relacionadas con la lengua, con el mantenimiento y desplazamiento de la lengua.

Los comportamientos sociales (cruzados con una cuota de prejuicios ideológicos, sociolingüísticos) que favorecen necesariamente a una, se consideran como la segunda perspectiva en la actitud hacia las lenguas en contextos multilingües. Fishman (1995: 50-53) considera cuatro actitudes: a) estandarización: conjunto de hábitos y normas que definen el uso “correcto”; la lengua codificada es promovida por “guardianes” de la lengua como instituciones, agentes, medios de comunicación, por la “élite cultural”. b) autonomía: es la unidad o independencia (en lo fonético, léxico, gramatical) que, por lo menos, es saludable para las lenguas minoritarias frente a la de mayor avance. La autonomía en *construcción* puede optar por la estandarización. c) historicidad: son los argumentos a *posteriori* para explicar el repertorio (mitos, genealogías explican el origen) de una comunidad lingüística; y d) vitalidad: la actitud de aceptación mayoritaria de la comunidad hacia su lengua afianzará su vitalidad, historicidad y autonomía.

Por su parte, Baker (1997:75-77) hace notar actitudes medioambientales frente a la supervivencia y extensión de las lenguas minoritarias. Las clasifica en tres: a) *evolucionista* (a través de la manipulación política una lengua sobrevive por ser la más “fuerte”), b) *conservacionista* (conservan la lengua pensando desde lo global pero actúan localmente) y c) *preservadora* (la conservación es pensada y actuada desde lo local).

4. Hacia una pedagogía de la lengua indígena desde la planificación lingüística

Cooper (1997:60) menciona que “la planificación lingüística comprende los esfuerzos deliberados por influir en el comportamiento de otras personas respecto de la adquisición,

⁴¹ Lier, L van ((1995) **Introducing language awareness**. Londres: Penguin. (cit. en Lomas: 1999: 244)) define conciencia lingüística desde dos sentidos; por un lado “como conocimiento de la facultad humana del lenguaje y de su papel en el pensamiento, en el aprendizaje y en la vida cotidiana” y, por el otro, como “conciencia del poder y del control que se ejerce a través del lenguaje y de las intrincadas relaciones que existe entre lengua y cultura”.

la estructura o la asignación funcional de sus códigos lingüísticos”. Esta definición se considera porque ofrece una mirada más amplia de planificación lingüística, agregando a la tradicional consideración de estatus y corpus la dimensión de la adquisición. La importancia de considerar en una planificación lingüística la dimensión “externa” de una lengua, que se refiere a la funcionalidad social que ésta asume en los grupos lingüísticos; su dimensión “interna” referida a la parte inmanente de la lengua; así como los procesos de adquisición que implica la ampliación de su uso y funcionalidad es considerada por algunos autores como Cooper (1997), Sichra (2005), entre otros.

López (1993:152) manifiesta que la planificación lingüística es el “proceso mediante el cual se establecen las fases de implementación de una política lingüística. Comprende también la determinación de las actividades comprendidas en cada fase”. El concepto de López es importante en la medida que aborda la planificación lingüística desde una perspectiva procesual señalando las fases implicadas. O sea, se refiere a las acciones involucradas en el logro del objetivo pretendido; que está orientado a las funciones que una lengua debe alcanzar en sus funciones sociales y en el caso específico de una lengua dominada es “mejorar la situación de las mismas dentro de la sociedad (...) dentro de la comunidad que las practica” (Rotaetxe 1990:152-153); en este caso recobrar la salud plena del quechua layeño.

Las orientaciones culturales y de política educativa y lingüística, asumidas desde el siglo XIX, promovida para contextos multilingües por los países latinoamericanos, llevada a cabo por Perú también, se pueden sintetizar en tres modelos. Se ha seguido a Hamel (2001:1-11) para realizar la síntesis.

- a) *Monoculturalismo*: La diversidad es negada. El modelo educativo es asimilacionista. El resultado en el individuo es un bilingüismo sustractivo (se fomenta la pérdida de una lengua (en este caso sería la indígena) (Aguirre 2002:273)).
- b) *Multiculturalismo*: La diversidad es reconocida como problema. El modelo educativo es asimilacionista. El resultado en el individuo es un bilingüismo sustractivo.
- c) *Pluriculturalismo*: La diversidad es asumida como recurso enriquecedor para toda la sociedad. El modelo educativo es de preservación y enriquecimiento. El resultado en el individuo es un bilingüismo aditivo-pleno-mantenimiento (Bilingüismo aditivo: uso estable de dos lenguas y el bilingüismo de mantenimiento es visto como política de interculturalidad para contextos en que persiste la discriminación, segregación y

marginalidad (Aguirre 2002:273)). Si bien Hamel utiliza el concepto de pluriculturalismo para esta última realidad, hay que reconocer que en el debate latinoamericano el concepto más difundido y empleado para la misma situación es el de interculturalismo.

En el Perú, donde se ha promovido una EIB (más EB que EI) desde arriba, existe y persiste un doble discurso en donde se debate lo que se dice y lo que finalmente se realiza en materia de enseñanza de lengua indígena. Lo que se estipula y decreta y entre lo que el docente ejecuta (o no ejecuta) en “aula” con los estudiantes. La pertinencia cultural y lingüística, la calidad y dignidad educativa aún se vislumbran lejanos para los pueblos con doble ciudadanía étnica con “derechos colectivos y diferencias culturales” (Sichra 2005:162).

Entonces, es preciso un vuelco de mirada(s): una voluntad política estatal (requisito imprescindible) y una participación de los actores directos desde su cotidiana práctica y necesidad; en otros términos, es esencial una EIB en espiral de doble sentido (uno desde arriba y otro desde abajo) donde “ambos” sean conscientes de que persiguen un fin común (el de la (re)vitalización de la lengua indígena). En definitiva, para los pueblos indígenas, la EIB debiera ser un instrumento que promueva una educación que “parta de sus necesidades y expectativas y que la gestión esté bajo su control, si no exclusivo sí en interacción con las autoridades estatales” (López 2006:371). Ello no provocaría en ninguna medida un distanciamiento del resto del país y menos de otros grupos socioculturales sino sería una participación directa en la decisión del tipo de educación (endógena) que requieren en la actualidad (ibíd.) los usuarios de las lenguas indígenas.

En materia de currículo, Trapnell y Neira (2006:343-344) ofrecen conclusiones y desafíos a partir de diagnósticos de programas de EIB, no solo en el Perú; los varios retos que vislumbran para la EIB en el Perú son: el promover, reconocer y valorar categorías alternativas (diferentes maneras de: crear, transmitir, mantener, relacionar y transformar el conocimiento) de aprendizajes y conocimientos provenientes de diferentes culturales. Las que ayudan a desarrollar: la observación y su impacto en la memoria visual, atención diversificada en las actividades, motivación del aprendizaje autogenerado, potencia patrones de comunicación no verbales. Las formas alternativas de aprender tienen como idea sensibilizar a los agentes educativos sobre la existencia de diferentes formas de aprendizaje y su identificación e inclusión sistemática en la institución educativa. Para así

evitar la continua violencia simbólica en docentes y estudiantes. Según mi percepción, los autores alientan a la combinación de dos tipos de pedagogía para la enseñanza en contextos bilingües: la existente en la comunidad y la escolar. Considero que es positivo optar por este tipo de acercamientos en contextos donde la comunidad lo considere pertinente y donde los agentes educativos muestren motivación y predisposición.

Galdames et al (2006:13-60), específicamente, en cuanto a la enseñanza de lengua indígena como L1 orientada a la didáctica de la lectura y escritura, han planteado algunos fundamentos elementales:

- a. La enseñanza en lengua materna es básica para el aprendizaje de segundas lenguas.
- b. El bilingüismo posibilita a los estudiantes mayor seguridad en su desenvolvimiento en la sociedad, además de contribuir a la transformación de ésta: exigiendo el cumplimiento de sus derechos y necesidades (con argumentos); y aportando desde su propia visión de mundo (crítica y creativamente).
- c. La educación en lengua materna es un derecho humano.
- d. La lengua indígena es propicia para los aprendizajes alternativos propios.
- e. La enseñanza de la lengua indígena como primera lengua y del castellano como segunda lengua posibilita mejores resultados en las materias del currículum escolar.
- f. La enseñanza en lengua indígena es importante para la identidad sociocultural y el desarrollo de la personalidad: en la capacidad de actuar y en una sólida autoestima. Por ejemplo: las historias familiares, comunales posibilitan encontrar “su lugar” en el mundo, pues participan aportando desde sus conocimientos, vivencias o imaginarios.
- g. La enseñanza de lengua indígena debe incluir los diversos tipos de discursos orales propios de la cultura; y ver la posibilidad, previa concientización y conocimiento, de incorporarlos en las múltiples funciones de la lectura y escritura.
- h. La enseñanza de conocimientos indígenas (lengua) promueve a que el centro escolar organice, diversifique y amplíe los espacios de aprendizaje más allá del aula. Permitiendo así la expansión de nuevos campos y ámbitos de comunicación de la lengua materna indígena en forma oral y escrita.
- i. El lenguaje oral como base para el aprendizaje de la lectura y escritura posibilita un valor funcional auténtico en situaciones donde la comunicación escrita (lectora) “permite informar, expresar, interactuar, entretener, investigar, etc.” (op. cit.:28).

Estos desafíos y principios ponen al estudiante en el centro de su aprendizaje lo que viabiliza “una formación integral, reflexiva, constructiva y autónoma” (Aguirre 2002:267); se pone énfasis en el potencial y creatividad del estudiante en decidir el camino a seguir para su aprendizaje óptimo siguiendo un “proceso gradual de construcción del conocimiento, donde se construye sobre lo ya aprendido, a partir de sí mismo y no de prácticas repetidas y memorísticas” (ibíd.) posibilitando el enfoque comunicativo-funcional en materia de enseñanza de lenguas (Aguirre 2002).

Si bien las pautas y conceptos de los autores se centran al ámbito escolar, la totalidad de estos marcos posibilita pensar una planificación lingüística con el involucramiento de todas las instancias y actores de una comunidad (sean endógenos o exógenos a ella); donde los hablantes en general decidirán como expertos de su cultura y lengua las prioridades o acciones a seguir a partir de sus necesidades socioculturales que en la actualidad urgen. En coherencia con la perspectiva defendida por algunos autores (Jiménez (2004), Garcés (2005), Sichra (2005) y otros) que hablan de la necesidad de una planificación lingüística que se centre en los hablantes y en el uso real de la lengua.

Sin embargo, en una planificación lingüística, la confrontación férrea a la discriminación, al racismo y a la exclusión debe orientar y promover las relaciones positivas entre los diferentes grupos dentro de la comunidad⁴², además de otros grupos culturales fuera de ésta y sobre todo con las instituciones foráneas. En esa perspectiva, es importante considerar el alcance que da Walsh (2009:41) de interculturalidad como concepto y práctica, proceso y proyecto. Interculturalidad, en su forma general vendría a ser “el contacto e intercambio *entre culturas* en términos equitativos; en condiciones de igualdad”. La autora recalca que tal contacto e intercambio no debe ser pensado solo en términos étnicos “sino a partir de la relación, comunicación y aprendizaje permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas y racionalidades distintas” (ibíd.) las que deben promover el desarrollo pleno tanto individual como colectivo y respeto mutuo por encima de las diferencias culturales o sociales. Entonces, la interculturalidad refuerza a “las identidades tradicionalmente excluidas para construir, tanto en la vida cotidiana como en las instituciones sociales, un con-vivir de respeto y legitimidad entre todos los grupos de la sociedad” (ibíd.).

⁴² En este caso interesa los grupos de Layo que se encuentran agrupados por: actividad predominante, edad, lugar de residencia, organizaciones, instituciones.

La interculturalidad en su rol crítico, como reto, propuesta, proceso y proyecto; y pensada desde los grupos subalternizados, “es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias, que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir” (op. cit.:44). Por ello es importante considerar las relaciones interculturales de manera “positiva y creativa” y este proceso se manifiesta tanto a nivel personal como social; el primero se enfoca “en la necesidad de construir relaciones entre iguales” (op. cit.:48) mientras que el segundo “se enfoca en la necesidad de transformar las estructuras de la sociedad y las instituciones que las soportan, haciéndolas sensibles a las diferencias culturales y a la diversidad de sus prácticas” (ibíd.) educativas, por ejemplo. Es por eso que la interculturalidad debe ser pensada y asumida por todos los grupos y miembros de la sociedad quienes puedan ser conscientes de sus diferencias y sobre ello ser capaces de construir el desarrollo del país de manera conjunta donde prime la equidad, justicia, igualdad y sobre todo la pluralidad (op. cit.:41).

4.1. Algunos factores que influyen en la planificación lingüística

En la medida que una planificación necesariamente se da en un contexto específico y con características particulares donde muchas veces se presentan si bien encuentros, pero también desencuentros entre los subgrupos existentes en la comunidad, más allá de ser usuarios de una lengua indígena. Appel y Muysken (1996:84-87) consideran cinco factores. a. *Socio-demográficos*: Considera el número de lenguas existentes y su número de hablantes de cada una y su distribución geográfica. b. *Lingüísticos*: Referida al estatus de la lengua que considera el grado de desarrollo de la lengua (léxico, formas y estilos de discurso). c. *Socio-psicológicos*: Ligado a las actitudes (prejuicios) de los hablantes hacia la lengua; relacionada con la distribución y significado social que las lenguas tienen. d. *Políticos*: Se visibiliza la relación estrecha entre política general y la lingüística. Ello se puede ilustrar en casos educativos. e. *Religiosos*: El uso de la lengua local para la expansión religiosa. Estos factores pueden substancialmente incidir, tanto positiva como en desmejora de la planificación de una lengua indígena.

Sin embargo, existe otro abordaje respecto a la planificación en el que el protagonismo o agencia de la planificación lingüística está o debiera estar en los hablantes y en el uso real de la lengua. En ese sentido siguiendo a Sichra (2005) una propuesta de planificación lingüística debe repensar el enfoque tradicional en tres sentidos fundamentalmente. El

primero referido a la escuela en que el accionar ha estado centrado en el concepto de “deficiencia” más que de “diferencia” lo que ha imposibilitado el acogimiento y reconocimiento de la existencia de distintas “educaciones” (op. cit.:172-173). El segundo referido a la necesidad de revisar críticamente las aproximaciones de oralidad y escritura que desde la academia se han realizado hacia las lenguas indígenas. Acción que ameritaría el reconocimiento de escrituras alternativas y la oralidad como medio y fin de intervención (Sichra 2005:178-179). Y, el tercero considera que la planificación lingüística amerita darse en dominios culturales propios (esfera intrafamiliar e intracomunitario donde aprenden los hablantes) de la lengua. Medida que posibilitaría infundir “autosostenibilidad”, compromiso y posicionamiento a cada familia indígena, adulto, niño y niña (op. cit.:174). Vista desde esta perspectiva, esta política partiría desde la responsabilidad y rol de cada hablante para cuidar y hacer crecer la lengua y la cultura (Jiménez 2004:79).

4.2. El concepto de normalización y su implicancia en la planificación lingüística

El concepto de *normalización*⁴³ cobra mucha importancia, por su empleo tanto para la planificación de estatus como de *corpus* para los procesos de recuperación lingüística en contextos donde han sufrido procesos de sustitución las comunidades de habla a causa de encontrarse en subordinación cultural y política (Bastardas 1996:355).

El sociolingüista catalán Ninyoles (1972 cit. en Plaza 2008)⁴⁴ explicita que:

Por un lado, *normalizar* significa dar normas, reducir a unas reglas, codificar, estandarizar un idioma a base del establecimiento de una variedad supradialectal. Esta significación es, pues, fundamentalmente lingüística. Por otra parte, al hablar de normalización sugerimos un poner o restituir a nivel “normal” una cultura. Implicamos un propósito, una meta que, en buena parte, desborda los lindes de la lingüística, y en relación a los cuales el papel del lingüista quedará reducido al de simple técnico. “Normalizar” equivaldrá a situar una lengua en pie de igualdad con otras lenguas (ni “arriba” ni “abajo”): en un mismo plano (Ninyoles 1972:75).

En este camino de poner a “las lenguas subordinadas en el mismo nivel que las lenguas dominantes” (Plaza 2008:1) se ha puesto principal énfasis en el aspecto de normas lingüísticas (diccionarios, gramáticas) mas no en el funcionamiento en uso real de la lengua.

⁴³ Este concepto ha cobrado importancia en el sur de Europa (como la dada con la Constitución de España desde 1978 que permite un importante grado de autogobierno a las nacionalidades lingüísticas minoritarias ubicados en el país).

⁴⁴ Ninyoles, Rafael (1972) **Idioma y poder social**. Madrid: Tecnos.

Bronckart (1988:121 cit. en Idiazabal 1998:216)⁴⁵ ha definido a las normas lingüísticas como “empresas sociales, estructuradas y explícitas (discursos, reglas, evaluaciones, sanciones), que emanan de subgrupos de locutores y que ejercen una acción clasificatoria y jerarquizante con respecto al funcionamiento del lenguaje”. El autor ha identificado tres grupos: **a) normas de poder** que se basan en gramáticas prescriptivas y vienen sancionadas por instituciones como la academia o la escuela; tienen gran influencia principalmente en los usos formalizados como los escritos. **b) normas de élite** son aquellas elaboradas por grupos sociales de élite (literatos, políticos) que antes de ser instituciones propiamente normativas emiten normas más allá de los círculos al que pertenecen. **c) normas de identidad** son aquellas que surgen de grupos que quieren marcar en el lenguaje su identidad (feministas, adolescentes) las que pueden discrepar de las normas generales de uso, constituyen también pautas normativas.

Idiazábal (1998:217) menciona que una de las “empresas” normati(vi)zadoras únicas ha sido principalmente la escritura; razón por la cual las normativas únicas no tienen naturaleza lingüística porque no se basan en todos los usos, “sino en ciertos usos privilegiados por ciertas instancias sociales” (ibíd.) y autores referenciales; porque el uso siempre antecede a la normativa (ibíd.). Considerando este punto, la autora cuestiona la utilidad de los modelos “normativizados” a los que solo se recurre para cierto tipo de aprendizaje (en academia, escuelas tradicionales) generalmente impuestas; al respecto, junto con la autora se formula algunas interrogantes reflexivas:

¿Cómo se contempla, entonces, la normativa tan ligada al desarrollo y modernidad de una lengua? ¿Por qué se considera imprescindible que una lengua tenga un código descrito en una gramática, un léxico acumulado en un diccionario y una selección de textos escritos por autores de prestigio si nadie recurre a estas instancias para el funcionamiento verbal habitual? (...) ¿Cómo se le atribuye tanto peso a la normativa única cuando su descripción como gramática estándar apenas contempla rasgos transferibles a los usos más dinámicos y modernos? (Idiazábal 1998:217)

Qué gramática, diccionario o texto escogido puede “darnos/decirnos” las reglas que rigen o aparecen en una letra musical, vídeos musicales o programas radiales o televisivos. Pero aún así, la enseñanza de la normativa única e ideal es de las más sancionadas, encomendadas (ibíd.) por instancias (centros de formación) y agentes (responsables de instituciones públicas -educadores, padres, autoridades educativas-).

⁴⁵ Bronckart, J.P. (1988) “Fonctionnement langagier et entreprises normatives” en G. Schoeni, J.P. Bronckart y Ph. Perrenoud (eds) **La langue française est-elle gouvernable?** Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé. 111-126.

Entonces, la normalización de las lenguas indígenas se ha estado planificando desde las “empresas sociales”. Desde la óptica de Idiazábal (1998) es preciso que se considere en la planificación lingüística de lenguas minorizadas a los hablantes como a las “empresas normalizadoras”, el fortalecimiento del uso de la lengua sobre todo y mantener la conciencia de la interferencia en el uso producto de la normativización:

(...) lo más importante para substituir y fortalecerse como hablante de una lengua minorizada es usarla en el mayor número de funciones y ámbitos, independientemente de la variante lingüística que se utilice. Pero las actitudes normativistas interfieren en todas las actuaciones de uso. Ser consciente de ello será el primer paso necesario para relativizar y controlar su influencia en las empresas normalizadoras que se pongan en marcha (1998: 18).

Por un lado será necesario e interesante que las “empresas normalizadoras sociales” inicien la búsqueda de escrituras alternativas, a fin de promover y ampliar la vitalidad tanto interna como externa a su ámbito comunal de uso de la lengua indígena. Ejemplos como el hallazgo realizado por Vigil (2004a) donde una institución con enfoque EIB (Urubamba, Cusco, Perú) realiza producción de textos con patrones hegemónicos de lectura y escritura en un contexto de programas de lectura y escritura quechua concluyéndose que “se desconoce cómo las distintas culturas organizan sus discursos y se piensa que la manera de organizarlos en castellano es la única existente” (2004:193). Cabe entonces dar una mirada a la reproducción cultural que se da en la cotidianidad la cual “debe provocarnos también mayor apertura hacia y reconocimiento de las diversas educaciones, hablas, fijaciones verbales” (Sichra 2005:178). Como en el caso del euskera, los esfuerzos por recuperar el uso de la lengua ante la norma terminó favoreciendo espacios como la escuela, la que posibilitó el fin de potenciar la adquisición y transmisión de la escritura (op. cit.:179).

Por otro lado, la responsabilidad debe ser asumida por los propios hablantes porque “si quieren ser lenguas vivas, deberán ser lenguas de pueblos vivos” (Green 1997: 4). En este caso cabría iniciar por una “planificación de la identidad”⁴⁶ que se da cuando “las elecciones lingüísticas de la gente, especialmente aquellas que se hacen en el uso menos formal y menos controlado de la lengua, suelen simbolizar su pertenencia a un grupo sociocultural” (Fasold 1996:392).

⁴⁶ Término acuñado por: Lamy, Paul (1979 cit. en Fasold 1996: 388) “Language planning and identity planning”. **International Journal of the Sociology of Language**. 20.

Entonces, en el caso concreto de las lenguas indígenas, para una planificación tanto de estatus como de *corpus* y adquisición, se vería la necesidad de acoger tanto la normativa lingüística en uso como la “normativa” cultural de manifestación real que tiene la comunidad lingüística que se embarque en la empresa de planificar la normalización de su lengua minorizada.

Como ya hizo notar Idiazábal (1998), el tipo de planificación de *corpus*, estatus y de adquisición (enseñanza)⁴⁷ de una lengua ha tenido críticas producto de la cercanía con la planificación educativa; Sichra (2005) siguiendo a Garcés (2005) y Christian (1992:233)⁴⁸, explicita dos de ellas “primero, que se constriñe a la lengua escrita, oficial y formal y, segundo, que es una actividad institucional que se refiere a espacios formales, dirigida a los usos oficiales y públicos, no al uso casual y cotidiano” (2005:166).

Finalmente, los objetivos, métodos o promoción empleados en la enseñanza como L1 de una lengua indígena cobrarán ribetes particulares al momento de que ésta sea asumida para las necesidades de los propios estudiantes y miembros de la comunidad lingüística específica.

5. Trabajos empíricos relacionados con la (socio)lingüística quechua⁴⁹

Carvajal (2006) en su *Cambio y conservación intergeneracional del quechua* realiza una etnografía del habla en dos comunidades: Hatun Q’iru y Hapu Q’iru (Paucartambo, Cusco, Perú) desde una visión sociolingüística y sociocultural en el uso del quechua y del castellano de sus hablantes. El autor concluye que en ambas comunidades existe un alto grado de conservación del quechua, y un incipiente bilingüismo en castellano, distingue factores⁵⁰ que contribuyen a la mantención del quechua y factores que promueven la

⁴⁷ Por el hecho de que no es una seguridad el uso (la conservación) de una lengua a través de la enseñanza en un centro escolar.

⁴⁸ Christian, Donna (1992) “La planificación de las lenguas desde el punto de vista de la lingüística” en Frederick Newmeyer (comp.) **Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge** Vol. IV. Madrid: Visor. 233-252.

⁴⁹ El trabajo de Carvajal se considera por la similitud geocultural y la vitalidad de uso del quechua en las zonas investigadas. Mientras que la investigación de Haboud se considera por la metodología tomada por la autora y además porque muestra la percepción de los hablantes mestizos de la ciudad hacia la lengua y hablantes del qui(e)chua. Finalmente el trabajo de Garcés es considerada, particularmente, por el aporte para el capítulo VI-Propuesta de esta tesis.

⁵⁰ Factores favorables: la estructura organizacional ancestral, el control de pisos ecológicos, control lingüístico y cultural así como de la escuela, la que es vista como fortalecedor y complementario a la cultura q’iru. Factores de sustitución: la modernización, viajes a la ciudad (aquí los jóvenes aprenden el castellano), turismo, radio (como medio de interacción con otras culturas y de realidad nacional más no como medio de castellanización) y la religión protestante maranata, la que ha generado un impacto en la cohesión organizativa, familiar e identitaria q’iru y ha provocado una ruptura en la concepción de la cultura propia.

sustitución del idioma ancestral. Carvajal menciona que los factores de sustitución pueden incidir en la sustitución intergeneracional q'íru en el momento o en lo posterior.

El autor hace notar también la existencia de un conflicto etnocultural latente entre los ancianos y los jóvenes y niños provocada por una concepción ideológica entre: *ser q'íru* y *ser misti*⁵¹. Este conflicto es interpretado por el autor como una actitud consciente del valor del quechua frente al castellano y una forma de control cultural y lingüística propia, indígena. Los q'írus quieren adoptar el castellano, la escritura y lectura para lograr mayor comprensión y articulación con la cultura occidental, pero desde su propia visión étnica. A la luz de los procesos de lealtad hacia el quechua y de resistencia/apertura hacia el castellano que el autor identifica en las comunidades estudiadas le permiten señalar que los conceptos de planificación lingüística, control cultural, control lingüístico e identidad individual y colectivo ameritan una mayor reflexión.

Quichua y castellano en los Andes ecuatorianos. Los efectos de un contacto prolongado de Haboud (1998) es un análisis sociolingüístico y lingüístico del castellano y quichua en los Andes de Ecuador y un sondeo de actitud lingüística hacia el quichua y sus hablantes hecho a mestizos en Quito. La autora encuentra que el quichua y el castellano tienen nichos de poder así como de vulnerabilidad. El quichua es medio de empoderamiento, símbolo identitario dentro y fuera de la comunidad. Y, por su parte el castellano es visto como medio para adquirir poder individual (dentro o fuera de la comunidad) en el marco de necesidades impuestas o espacios ganados a la cultura dominante. La asunción de uno u otro idioma está condicionado por la experiencia personal vivida por los hablantes en el proceso sociohistórico del contacto entre las dos lenguas. La autora señala a la falta de sensibilidad y conciencia de la vulnerabilidad como los factores que imposibilitan determinar estrictamente el límite (espacio tradicional) para el uso de una u otra lengua.

⁵¹ El concepto de *ser q'íru* se relaciona con la herencia histórica, la visión mística, la pertenencia étnica, la diferenciación con otras comunidades, la ropa q'íru y costumbres tradicionales pero fundamentalmente con la lengua ancestral: el quechua. Mientras que el *ser misti* está relacionado con la ropa no q'íru, con gente de la ciudad, gente que habla, escribe y lee.

La actitud y expectativas etnolingüísticas (favorable o desfavorable) que presentan los mestizos hacia la lengua quichua y sus hablantes están influidas por su ocupación, edad y género⁵²; este grupo avizora la extinción inminente e irremediable del quechua por no estar a la vanguardia de la “modernidad”. Para la autora este conjunto de percepciones sobre la lengua, la etnicidad, actitudes y expectativas manifiesta el bilingüismo diglósico y diglosia etnocultural (porque el quichua y sus hablantes son amenazados por la modernidad, el castellano y el grupo dominante de los mestizos) que caracteriza el estado de contacto entre ambas lenguas.

En el análisis lingüístico de las dos lenguas demuestra que sus características tipológicas convergen (acelerado gramaticalización, cambios en la semántica y pragmática comunicativa); creando así alternativas comunicativas que cubren necesidades sociocomunicativas las que adquieren sentido dentro del contexto sociohistórico, lingüístico y cultural donde se produce el contacto. Estas variaciones son usadas por los bilingües étnicos, mestizos y monolingües castellanos y quichuas.

La metodología de la investigación es etnográfica pero cruzada con instrumentos de análisis cuantitativo, es de gran escala porque abarca toda la sierra de Ecuador, es comunal pues no está dirigido al sujeto individual, es descriptivo porque caracteriza el contacto de lenguas, es sincrónico porque analiza el proceso sociolingüística del momento. La autora menciona que es “un reto a los estereotipos” pues contó con la colaboración de investigadores indígenas bilingües quechua-castellano.

El trabajo de Garcés⁵³ (2005) *De la voz al papel. La escritura quechua del periódico CONOSUR Ñawpaqman* (PCÑ) es un análisis lingüístico de la inscripción (autogenerada) del discurso oral quechua que realiza este periódico a partir del testimonio de los hablantes quechuas de Cochabamba, Bolivia.

⁵² En la visión lineal (en contraposición de la visión multidimensional de los quichuas) de los mestizos se detectan las siguientes percepciones hacia el/los quichua(s): lengua no oficial, estática, sin gramática, símbolo museológico, marcador indígena, su pérdida es a nivel personal, lengua sin importancia frente a lenguas internacionales (como el inglés), un (probable) plan de revitalización presenta indiferencia y ambigüedad entre los entrevistados.

⁵³ La investigación de Garcés muestra un esfuerzo por plantear e impugnar visiones paradigmáticas dominantes sobre la escrituralidad de lenguas minorizadas. En este sentido, se inserta en el contexto de la reflexión de la colonialidad del poder que la modernidad occidental ha impuesto. Entre cuyas verdades se encuentra el supuesto que las lenguas indígenas no sirven para el trabajo científico, académico ni para plasmar la realidad objetiva.

En su análisis el autor encuentra indicios de distintos sistemas de elaboración y construcción de escrituralidad quechua así como de clasificación y ordenamiento de la realidad: enlazadores conversacionales, deícticos, indicadores de la presencia del entrevistador-entrevistado oral en el texto referido al contexto, sistema de citas textuales, uso de fórmulas discursivas, reproducción de formas verbales, uso de onomatopéyico, recreación del vocabulario y oralidad metafórica especialmente en discursos sociopolíticos. Esta compleja y diversa realidad escrituraria quechua lleva al autor a señalar que la construcción de una política de desarrollo escriturario debe realizarse desde la investigación de los usos lingüísticos lo que ayudará "...a comprender las múltiples facetas del uso real de la lengua que hacen los hablantes" (2005: 168).

Capítulo IV

Presentación de resultados

1. Marco contextual

1.1. La altiva Layo

Layo es un distrito alto andino que se ubica al sur de la capital regional y departamental de Cusco. Layo es uno de los 8 distritos de la provincia de Canas⁵⁴. Sus límites son: Al sur, dos distritos de Puno, al este con Santa Rosa (Puno) y Maranganí (Canchis, Cusco), al oeste con Kunturkanki y al norte con Langui. Existen tres vías de acceso a Layo, por Wanupata, Aguas Calientes y por el lago de Langui-Layo. Esta es la más utilizada, todas son de terraplén. Este distrito altivo se encuentra entre 4150 y 5100 M.S.N.M. aproximadamente. Su población es de 10 000 habitantes, poco más o menos. Se distingue el clima en tres épocas del año: la época de la helada, de los vientos y de la lluvia, pero el sol y cielo despejado acompañan durante todo el año. Está dividida en 7 centros poblados: Qonchupata, Anocca, Limbani Alto Huallatani, Centro Poblado Menor de Urinsaya, Hilatunga, Radio Urbano y Taypitunga, comunidad que es centro de la investigación. Las actividades predominantes son: Ganadería, agricultura, comercio y se va incursionando en el procesamiento de granos y lácteos. Layo tiene una impresionante vista paisajística. Está surcada por dos ríos, Qqueroruma y Payacchuma. Tiene un pico nevado La Raya, aguas termomedicinales de Exaltación y Laramani, cerro donde fue capturado Tupaq Amaru II. Además, Layo tiene un lago precioso que es una de las subcuencas que da origen a la cuenca Vilcanota. La fauna y flora silvestre y domesticada es variadísima y propia de región con una altitud considerable. La música y danzas tradicionales son: qhashwa, ch'uku, tupay. Su creación política se remonta al 26 de octubre de 1859.

1.2. Ayllu Taypitunga

Taypitunga está dividida en 8 sectores que son: Cusibamba, Exaltación, Huallataqota, Chachacomani, Pucañan, Yuraq Cancha; y, las dos últimas: Santa Ana y Campo Villa. La población de la comunidad es de 2 500 habitantes aproximadamente. Es una de las

⁵⁴ Las 7 restantes son: Checca, Kunturkanki, Pampamarca, Yanahoca -capital de provincia-, Langui, Quehue y Túpac Amaru (este distrito lleva el nombre del primer revolucionario americano, que fue caneño, razón por la cual a la provincia se la denomina a parte de Altiva, "Canas, cuna de la emancipación americana"). Mencionar también, que en esta provincia se realiza cuatro batallas ancestrales, a saber: Toqto, Tupay, Qallo y Chiarajhe donde se mide la templanza, valentía, rebeldía de los K'anakuna.

comunidades más extensas y pobladas. La administración comunal es ejercida por La Junta Comunal, la que se renueva cada año por elección y propuesta de todos los componentes de la comunidad. Esta directiva está conformado por: presidente, vicepresidente, secretario, tesorero, fiscal y, finalmente, vocal 1 y 2. En los seis sectores existen comités especiales conformados por dos integrantes. La función de los integrantes consiste básicamente en recoger inquietudes, solicitudes de cada sector. Además, existen comités de suma importancia para la comunidad: Comité de Regantes, el Concejo Educativo Institucional (CONEI)⁵⁵, Banquito de Ahorros dirigida por mujeres llamada Ch'uspa, Vaso de Leche. La autoridad política está representada por el Teniente Gobernador y en cada sector existe un Teniente Accesitario.

Pareciera que las prácticas de ceremonias religiosas andinas y ancestrales estuvieran en una retirada continua y gradual en la zona por la fuerte presencia de los “hermanos”⁵⁶ de la religión evangélica y la católica. Los integrantes de la religiosidad andina -la población menor ahora, hace un par de décadas la mayoría- principalmente realizan las ceremonias ancestrales en los meses de enero y agosto; se trata de la fiesta en honor a la juventud y la ofrenda a la Madre Tierra, respectivamente.

La actividad ganadera y agrícola es con conocimientos ancestrales; aún algunas familias practican el ayni, la mink'a. Sin embargo, en estos últimos años han introducido herramientas tecnológicas modernas las que emplean para “mejorar” la producción (empleo de inseminación artificial, semilla artificial). Otra de las actividades a las que se dedican las familias es el comercio de abarrotería, independiente y restringido. Los intercambios se dan en la feria semanal de Layo⁵⁷. La actividad económica ha originado viajes, que involucra a todos los integrantes de la familia, a las urbes o ferias regionales para transar porque sus productos adquieren un monto adicional al de la feria local. La participación, en esta actividad, de cada uno de los integrantes de la familia es trascendental y fundamental porque sean unos u otros asumen varios roles que son clave para la normalidad de las actividades que implica este tipo de comercio del cual depende la sobrevivencia familiar. Los ingresos que obtienen son irrisorios y son impuestos por el

⁵⁵ Si bien este concejo es una entidad educativa, tiene entre sus integrantes miembros de la comunidad porque el único colegio de la comunidad es cogestionado actualmente por la Unidad de Gestión Educativa y por la comunidad.

⁵⁶ Comúnmente son llamados así los afiliados a la religión protestante.

⁵⁷ Que se encuentra de Chachacomani, núcleo de la comunidad, como a 15 minutos de Layo en vehículo motorizado. Actualmente, esta feria agropecuaria semanal es la segunda, después de Combapata, más importante a nivel de la región Cusco.

mercado imperante, por la poca valoración de los productos provenientes de zonas alto andinas. Estos ingresos no cubren las necesidades básicas como salud, alimentación, vivienda, educación, de las familias que no ven justeza al trabajo arduo que realizan para obtener los productos agropecuarios.

Entre las instituciones educativas de coordinación con el Ministerio de Educación están los 4 PRONOEIs (Programa no Escolarizado de Educación Inicial) llamados: Exaltación, Yuraq Kancha, Llanqhayani, Callejón Pampa -o Pucañan-. Existen 4 escuelas de nivel primario⁵⁸ denominados: Chachacomani, ubicado en el núcleo de la comunidad, Qotaqwasi (o Llanqhayani) ubicado al nor-este de la comunidad en el subsector de Cusibamba, Exaltación situado al este de la comunidad y de Soqlla⁵⁹ que está ubicado al Sur y en la parte más alta de la comunidad, además cada uno de ellos tiene un número asignado.

1.3. “La comunidad, nosotros pue, hemos creado *Mártires de Qotaqwasi*⁶⁰ para dar a nuestros hijos mejor educación”⁶¹

El colegio *Mártires de Qotaqwasi*⁶² fue creado un 12 de junio del 2006 por la comunidad de Taypitunga en el centro de la población, Chachacomani, por considerarlo lugar estratégico para recibir a su población estudiantil. Su nombre se debe a uno de los hechos más tristes y salvajes que vivió la población taypitungueña. Era el 1 de julio de 1921 cuando la barbarie de unos, autoconsiderados “terratenedores”, “dueños de las tierras”, se ensañaron con la vida de niños, mujeres -muchas de ellas embarazadas- y varones que su único error era reclamar su libertad por la opresión que sufrían. Pues decenas de ellos fueron acribillados insensiblemente encima del Apu Qotaqwasi. De allí Mártires de Qotaqwasi por aquellos valerosos y valerosas que ofrendaron sus vidas buscando uno de los ideales más hermosos que la humanidad tiene, la libertad, tanto física como mental. Qotaqwasi por el Apu sagrado, protector y rico en cobre. Historia que cada taypitungueño, sea niño, joven y adulto, ha tenido la gentileza de narrarme como un

⁵⁸ La primera escuela en crearse en Layo fue Centro Base que fue el 16 de octubre de 1912. Tiene asignado el número 56172. La creación de este centro fue conquista del pueblo de Layo.

⁵⁹ Escuela que se encuentra en medio de dos comunidades del distrito, Limbani Alto Huallatani y Taypitunga.

⁶⁰ La forma escrita de los nombres previamente establecidos se respetará.

⁶¹ Frase de don Leoncio Chaisa, vicepresidente de la comunidad de Taypitunga (Conversación informal. Exaltación 21/10/2009).

⁶² Este colegio es el tercero de los tres que existe en Layo; el primero, Institución Educativa, antes Colegio Estatal, Técnico Agropecuario de Layo (antes CETAL y ahora IETAL) fue creado el 21 de mayo de 1978 oficialmente, pero su funcionamiento se remonta a un par de años atrás. Y, el segundo Horacio Zevallos Gámez ubicado en el Centro Poblado Menor de Urinsaya, creado en el 2001.

hecho importante que guardaba en su mente y corazón. Es una de las historias contemporáneas más heroicas y valerosas de las zonas alto andinas del Cusco y del sur del Perú que estas nuevas generaciones de Taypitunga decidieron perennizar en el nombre de su colegio. Ente al que se aferran para conseguir una de sus ambiciones más caras, la de superar la esclavitud mental y salir del discrimen en todos los ámbitos al cual han sido proscritos.

La comunidad ha realizado las gestiones administrativas para que el colegio sea reconocido oficialmente por el Estado, hecho ocurrido recientemente el año 2009. Una de las razones centrales ha sido la destinación de fondos para el salario de los docentes contratados, de parte del gobierno. Actualmente, este aspecto viene siendo asumido por gestiones que la comunidad hace en diferentes instancias de gestión regional, provincial y distrital. La contrata de los pedagogos ha pasado por el aval de la comunidad hasta el momento, estos docentes en su mayoría han sido de la zona. En la actualidad, el colegio se encuentra cosostenido bajo la gestión administrativa comunal. La comunidad desde el funcionamiento de la institución coordinó con entidades surgidas a partir de ella como el CONEI, Asociación de Padres de Familia (APAFA) y apoyo de colegios tanto locales como provinciales, las municipalidades de administración local o provincial también.

En el área pedagógica, siempre la institución educativa (IE) se ha guiado por el currículo nacional educativo o regional⁶³ que se encuentra plasmado en el Proyecto Educativo Institucional⁶⁴ (PEI) 2009-2014. La variante o modalidad es científico-humanística (Ciencias humanas), turno mañana. El equipo de docentes está compuesto por 7 en la actualidad. La mitad de ellos contratados por la municipalidad distrital de Layo y la otra por la UGEL. Tiene a la fecha cinco⁶⁵ secciones o grados. La población estudiantil en el

⁶³ Sin embargo, el colegio tiene características que considero pueden ser impulsores de revaloración del quechua, porque cuenta con: docentes hablantes del quechua o que comprenden, muchos de los cuales tenían cercanía con la EIB, la institución era de gestión administrativa comunal, por ello, se dio la posibilidad de que pudieran asistir a ella todas las personas de la comunidad que quisieran terminar sus estudios secundarios sin límite de edad; estaba incorporada la materia de quechua, además de que todos los jóvenes estudiantes hablaban el quechua como el castellano. Pensé que estas características podían ser elementos importantes para "remover" las estructuras monolingüísticas que impulsa una institución estatal. Pero finalmente comprendí que tales características no cambiaban la percepción de ninguno de los miembros integrantes del colegio: estudiantes, padres, docentes, punto de vista que se extendía a la comunidad en pleno.

⁶⁴ Proyecto reformulado para este año puesto que sigue el mismo modelo de los dos colegios de la zona. Uno de los puntos que más llama la atención es que en el calendario escolar todos los actos a conmemorarse son lo que regla el calendario escolar nacional. No se considera espacios culturales y artísticos ofrecidos por la comunidad, aniversarios y cuentos resaltantes de la zona y distrito. El PEI se encuentra en versión digital.

⁶⁵ Que son 1ero., 2do., 3ero. 4to., y 5to.

2009 era de 126 estudiantes distribuidos en cuatro secciones de 1º a 4º grado. En mayo de 2010 contabilicé 143 alumnos.

El colegio, hasta mayo de 2010, contaba con una infraestructura recientemente construida, seis ambientes en total, de los cuales cinco se ocupan para el desarrollo académico, uno como Centro de Cómputo y dirección de la institución, a la vez. También cuenta con servicios higiénicos, agua potable -aún con deficiencia en el servicio- y energía eléctrica. Existe una loza de uso múltiple que es compartida con la escuela, propiedad de la comunidad. Existe también una planicie nivelada que es ocupada como cancha de fútbol. Se encuentra aún pendiente el cerco perimétrico y encementado del patio, según versión de las autoridades comunales y educativas.

2. Análisis de los datos

2.1. Uso diferenciado del quechua según contexto social(geográfico) y nivel educativo: centro/puna/imaginario

La comunidad de Taypitunga posee dos contextos geográficos, según categorización de los pobladores, que son la zona alta/puna/arriba -wichay- y en contraposición la zona baja/centro/abajo -uray-. En la primera, el quechua es usado mayoritariamente por toda la comunidad de hablantes, mucho tiene que ver su ubicación; mientras que en la segunda se observa un continuo y acelerado desplazamiento del quechua, fenómeno que, se debe, principalmente, al contacto dinámico y fluido que tienen los hablantes con representantes o representaciones exógenos a la comunidad. A los dos contextos geográficos se suma un contexto “moderno” imaginario o imaginado donde el castellano en mayoría es usado y a través de ella se exige y reproduce formatos de vida solo desde una visión. Las exigencias se dan dentro de la misma comunidad, por adopciones de elementos introducidos, como fuera de ella. Este mundo imaginario usa como intermediario al quechua.

2.1.1. Uso predominante del quechua en *La Puna*⁶⁶

La bondad del uso mayoritario que tienen del quechua los pobladores de La Puna radica en la considerable distancia que estos tienen de El Centro, así como el requerimiento que los adultos hacen a generaciones jóvenes, además de la lealtad hacia el quechua. Pero,

⁶⁶ Emplearé este término para referirme a la zona montañosa alta de la comunidad, en contraposición de El Centro nombre que usaré para referirme a la zona central de la comunidad, incluido la central del distrito denominado Radio Urbano.

últimamente los pobladores de Soqlla⁶⁷ son partícipes de proyectos de instancias foráneas con exigencia de formato documentario en castellano, además de la religión evangélica que ha tenido un avance acelerado empleando el quechua como medio de transmisión de sus dogmas; son estas incursiones las que dan indicios de un alarmante retroceso en la conservación de los conocimientos desarrollados propiamente en la lengua ancestral.

En el trabajo de campo he podido convivir con la familia de un joven, que vive y ha vivido permanentemente en La Puna, llamado Alfredo Pinto Hualla. Él y su prima de la misma edad acuden, a partir del viernes en la tarde de El Centro a Soqlla a fin de ayudar en el pastoreo a sus abuelos y madre con los que viven. Todas las familias en Soqlla tienen extensiones de terreno de considerable tamaño, razón por la cual viven en viviendas temporales donde construyen una cabaña y radican por un par de meses. Pero en Soqlla existe un centro poblado pequeño compuesto por quince familias. La familia de Alfredo usualmente vive en dos lugares, por un lado, en el centro poblado donde radican los abuelos de este con alpacas “mejoradas”⁶⁸ y animales con crías; y, a unos kilómetros de allí su madre con el resto de los animales en una pequeña cabaña, donde han alquilado pasto para sus animales. Habitualmente es a este lugar donde Alfredo y su prima Delia llegan los fines de semana a ayudar.

El fin de semana de mi visita llegamos a la casa del centro poblado. Esa noche me alojaron allí. Del diálogo sostenido esa noche entre Alfredo y sus dos abuelitos extraigo un pequeño fragmento:

Julia: Riqkuna kaypichu kashanku [Los viajantes (a la feria) se encuentran aún aquí].
Alfredo: Arí, kaypin kashanku llapan riqkunaqa [Sí, todos los viajantes están aquí aún].
Julia: Aparikapunqaku llapanta [Se llevarán a todos (refiriéndose a las alpacas)].
Alfredo: Ch'usaqyá kapunqa. Uwihallanchismi kanqa [Quedaré vacío. Solo quedarán nuestras ovejas].

⁶⁷ Zona más alta de la comunidad. El proyecto de electrificación planificado para la comunidad de Taypitunga no logró cubrir a esta zona por ser muy dispersa, razón por la cual han otorgado paneles solares, han instalado calefacción solar en los hogares, sin utilidad práctica hasta el momento de las observaciones. En Soqlla se dedican básicamente al pastoreo en general de animales criollos -vaca, burro, caballo, oveja- y cultivo de papa en menor medida. Pero, la actividad más importante es la crianza de alpacas y llamas. Los criadores de camélidos de esta zona han adquirido reconocimiento no solo a nivel local, sino regional. Y, para impulsar esta actividad, los criadores han promovido con la colaboración del gobierno regional la introducción de pastos, reservorios y canales personales, ducha para desparasitar a los camélidos, cuidado en el cruce de las hembras con machos a fin de cuidar la raza, agrupamiento por madres, padrillos.

⁶⁸ Dicen a los animales que pueden servir como padrillos, como madres de razas puras y esto significaría que las crías de estos animales sacarían las características más genuinas de los padres. Rasgos muy apreciados son tamaño, carne, ojos, orejas, anca, lana, entre otros. Animales que van a las exposiciones sea en ferias locales o regionales.

- Julia: Haqaynamá purina kashan [Está demasiado lejos el destino final].
- Gregorio: Kaymantaqa Layokamaqa ch'isiyaq [Desde aquí hasta Layo se camina todo el día].
- Julia: Imaynapunim mamayki Alfredo, parapis, para, rit'ipis rit'i. chayamunpunichá pashñachaqa riki [Cómo estará tu mamá Alfredo. La lluvia cae, la nevada también cae. Habrá llegado siempre pue la muchachita (haciendo alusión a Delia, prima de Alfredo, que no había llegado ese día)].
- Alfredo: Paqarinyá rishunchis kimsanchis uwiha hampiq anchiyipiñayá. Imanmantataqri hampimushun (Tapun Abuelonta qhawarispa), ch'uhu, icchu kuru? [Mañana iremos los tres (él, su abuelo y yo) a curar a las ovejas. Y, de qué vamos a curarlas? (mirando a su abuelito)].
- Gregorio: Sunqu punki [del mal del corazón].
- Alfredo: Llapantachu hampimushun (abuelonta qhawaspapuni) ama contahiyananpaq huqkaq uwihakunata? [A todas las curaremos? (mirando a su abuelito) para que no contagien a las demás ovejas].
- Gregorio: Arí [Sí] (Conversación de Alfredo Pinto Hualla con sus dos abuelos (formato digital). Soqlla. 16/10/2009).

Como puede apreciarse, la plática entre los participantes ha sido en quechua, a excepción de algunos términos que por desuso no se encuentran en este idioma y hacen préstamo del castellano del léxico faltante, pero refonologizando y agregando el/los sufijo(s) del quechua.

A continuación, coloco otra cita a fin de hacer notar que el empleo mayoritario del quechua en La Puna es por “hábito” y por personas de todas las edades. El extracto del diálogo está situado en la cabaña habitada por la madre de Alfredo. Participan en la charla: Petrona (35 años) madre de Alfredo, Gregorio (83 años) y Alfredo (16 años). La conversación giró en torno a un “tío”⁶⁹ de Alfredo que el día anterior fue a ayudar a su abuelo en la construcción de la pared de una casa. Este tío había sufrido un accidente, le había pateado en el rostro una vaca. Aquí la cita:

- Petrona: Hinallatachu llank'aykun chay, imanintaqri. Manataqchá postamanpis riyta atinchu [Y, así nomás trabajó, qué dijo nomás? Seguro que no pudo ir a la posta].
- Alfredo: Karumá postapis [La posta también está tan lejos].
- Petrona: Manataqchá paypis sintinchu. Imallapitaqri llank'anri [Seguramente él tampoco siente mucho el dolor. Y, qué nomá trabajó? (Dirigiendo a su padre la pregunta)].
- Alfredo: Nuqaqa mancharisqa kapuni, yaqapischá adobe urmayapuran [Yo me quedé asustado al verlo, dije: de repente le cayó un adobe].
- Gregorio: Adobetapuniyá ruwan. Imananmantataqri [Ha hecho adobe. Y, qué puede hacer].
- Petrona: Tarditanñayá hamusharan nuqapis rikuniyá [Lo vi cuando iba, ya era tarde].
- Alfredo: Tiyuyri, manañachu kunan p'unchay llank'anqa [Y, mi tío ya no va a trabajar hoy?] (Plática de Alfredo con su madre y abuelo. Soqlla. 17/10/2009).

⁶⁹ Las jóvenes y niños llaman a personas afines a la familia o miembro adulto de la comunidad “tío/tía”, definitivamente no es por lazo sanguíneo, es generalmente por la norma ya establecida en la comunidad.

A raíz de las citas se puede señalar que los pobladores de La Puna por la considerable distancia de su residencia de El Centro emplean el quechua en su comunicación porque no ven la exigencia del castellano. Es esta distancia, en versión de los pobladores tanto de La Puna como de El Centro, que les imposibilita acceder de manera inmediata a los beneficios que se dan u ofrecen en El Centro; donde se hace uso, con alta tolerancia, del castellano. A continuación hace notar lo señalado, un padre de familia de la comunidad:

Altura nisqakunapiyá rimanku quechuata, paykuna manaraq tupankuchu *casi* wakin runakunawan. Kay llaqta uhu runakunaqa *mayormente* parlanku, *profesorkunapis* imapis *castellanollamanta*. Chaykunapis *raras veces* hamunku huk kuti, ishkay kuti manam aqnata paykuna tupankuchu *permanente*chu Centrowan. [Los que viven en La Puna hablan quechua, muchos de ellos aún no tienen contacto con gente foránea. Los habitantes de los centros hablan mayormente castellano, como los profesores u otras personas. Raras veces también vienen a El Centro, puede ser una vez o dos, no es frecuente el contacto con El Centro] (Entrevista. Moisés Llanos. Chachacomani. 24/05/2010).

Otra de las razones del uso mayoritario del quechua entre los pobladores de La Puna se debe muchas veces a la exigencia que la gente mayor hace a sus interlocutores de generaciones jóvenes aún cuando la totalidad de sus habitantes, incluyendo este grupo, se podría decir que si bien no constante o fluidamente, tienen perfecta comprensión del castellano. Sin embargo, los adultos reciben, en caso necesario, el aporte de los más jóvenes en cuanto a aclaraciones necesarias para su comprensión de información en castellano. Así constaté en mis estancias en esta zona y también así lo aclara la dirigente de madres de Taypitunga:

Punapin *masta pero*, anchiypis qhipa wiñaykunaqa manapuniyá. *Ciudad*kunaman ripunku, *masta castellanollatapuniyá masta* rimakunku. Awilukunankuta *entendichinkuyá*: “kayna aqnan” nispa. [Siempre en La Puna (hablan más quechua), pero las generaciones de jóvenes ya no están hablando ya. Estas generaciones se van a la ciudad y eligen hablar mayoritariamente en castellano. Por ejemplo a sus abuelitos les enseñan (el castellano) diciendo: “esto es así”] (Entrevista. Dirigenta de madres de familia. Chachacomani. 28/05/2010).

Los jóvenes a quienes he tenido la oportunidad de seguir en el trabajo de campo coinciden en sus declaraciones cuando mencionan que predominantemente se ve la necesidad de hablar el quechua cuando se va a La Puna, puesto que los habitantes de allí preferentemente lo hablan, no importando casi la edad.

Por ejemplo, si bien el joven Alcides Cjuno Taparaco no vive en La Puna, “sube” continuamente porque su padre y él hacen compra de animales para venderlos en la Feria Semanal de Layo, así se constata en su declaración:

Yo y mi papá siempre vamos a La Puna, muy tempranito sábados o domingos puede ser. En La Puna compramos animales, ahí también he practicado bastante mi quechua porque allá todos hablan quechua (Entrevista. Alcides Cjuno Taparaco. Taypitunga. 09/10/2009).

Por otro lado el joven Jaime Llanacuro Chullo comenta que él ha tenido la oportunidad de verificar el uso mayoritario del quechua en La Puna porque tiene la costumbre de ir a pescar, cazar perdices y codornices con su padre o amigos algunos fines de semana. El joven refiere que ellos lo hablan más, “sin vergüenza”, sin ningún temor. Su testimonio:

Ankiyunapiqa manam bayeta p'achakunawan, quechuataqa manam rimankumanchu ashwanta, punakunapim anchiypiqa manam p'inqakunkuchu runakuna, ashkhan churakunku, rimanku ima [Por aquí con ropa de bayeta o que hablen quechua no se ve mucho, pero en las punas la gente no se avergüenza ni de ponerse ropa de bayeta, ni de hablar en quechua] (Entrevista. Jaime Llanacuro Chullo. Taypitunga. 19/10/2009).

El uso o no uso del quechua, en La Puna, está fuertemente sujeto a una lealtad a la lengua ancestral, hecho que ayuda explicar por qué los jóvenes en esta zona se ven en la necesidad de adoptar esta postura, bien sean provenientes de La Puna o de El Centro. También se infiere de la cita precedente que esta lealtad o deslealtad, en jóvenes que viven en El Centro, puede deberse al contacto continuo que mantienen con la ciudad e instancias reproductoras de formas ciudadinas. Se infiere ello por la narración de sus prácticas comunicativas y de convivencia, donde distinguen una modificación en ellas, un “antes” y un “después” de haber salido a la ciudad. Ellos arguyen que los grupos a los que se insertan en la ciudad, les “exigen”, a través de un mecanismo de control de grupo, que adopten “gustos”, “actuaciones” de ciudadanos; a pesar de ser muchos de ellos quechua-hablantes. Estos requerimientos, refieren, les causa profundas inseguridades en el empleo de su quechua porque el no hacerlo sería exponerse a la burla de sus propios “amigos”; “(...) fui a trabajar en la ciudad de Arequipa, me decían: “oy, no hables ese idioma”, unos paisanos míos, todavía” (Entrevista. Alison Padín. Taypitunga. 13/05/2010).

Pero, a diferencia de la tolerancia que se otorga a los jóvenes en El Centro para el empleo del castellano, la población de La Puna, conformada especialmente por personas mayores o jóvenes adultos, en menor medida por jóvenes y niños, muestra una exigencia a los interlocutores para que empleen el quechua como el medio de comunicación verbal preponderante. En voz de un residente adulto de La Puna se constata la importancia que cobra el quechua en la vida del poblador:

Claro Punapiqa rimashallanku runasimillatapuniyá; kay vida kawsanankupaq, kay vidapi purinankupaq, tiyanankupaq, vida pasanallankupaqllapuniyá, llak'akunankupaq imapaq. [Claro, en La Puna se está hablando solamente quechua; para vivir en esta vida, para

proseguir en esta vida, para convivir en esta vida, para comunicarnos en esta vida, también para trabajar] (Entrevista. Gregorio Hualla. Chachacomani. 18/05/2010).

Sin embargo, los jóvenes de La Puna se ven en la necesidad de desplazarse a El Centro, al menos para cursar estudios secundarios, donde como opción personal suelen adoptar el castellano. En declaraciones de una autoridad de la comunidad puede notarse que actualmente el control de personas adultas, en el predominio de uso del quechua, entre los jóvenes aún posee un alto grado en La Puna:

En las alturas más quechua nomás siempre se habla. Hoy en día, más bien los jóvenes que están en el colegio son jóvenes y quieren dejar de hablar quechua, pero según ellos, pero siempre se está manteniendo hablar el quechua (Entrevista. Eleuterio Torres. Secretario de la comunidad. Chachacomani. 23/05/2010).

Lo citado sugiere considerar (para inferir) los diferentes grados de predominio de uso del quechua en Layo tres aspectos: la ubicación geográfica (distante), la edad de los hablantes (habituados al uso preferente del quechua); además de la lealtad lingüística en usos y funciones del quechua. Y, en esa medida de mayor a menor grado aparece La Puna como la primera aglutinadora de los tres elementos, seguido de las zonas periféricas a los centros, sea este del distrito o de las comunidades de éste.

Pero, si bien es cierto que la frecuencia de contacto con El Centro es escasa por parte de los pobladores de La Puna, eso no indica que no tengan fuertes lazos, bien organizacionales, de transacción comercial o con medios de comunicación locales o supralocales. O sea, ellos se encuentran al compás de lo que ocurre en El Centro. Extracto los siguientes eventos recogidos de mi observación:

A la joven estudiante de Mártires de Qotaqwasi Milagros Cañari y su familia, ya vengo acompañándoles tres semanas. Pero la madre de Milagros me ha hecho el anuncio de que se trasladarán a una zona límite entre La Puna y El Centro. Ellos residen casi permanentemente en un sector próximo a El Centro, cambian en ciertas épocas del año de residencia básicamente por atajar pasto para el ganado. Creyendo en una primera instancia, que iban a desligarse de las actividades que tenían en El Centro, entre otros, ellos son asiduos y fieles acérrimos de la religión evangélica, además de que el padre es actualmente el secretario de la asociación de regantes y representante líder del distrito de Layo a nivel de las provincias alto andinas del Cusco. Y, sus tres hijos van a la escuela de El Centro. Con gran sorpresa vi que con más ímpetu cumplían con sus roles. Al padre vi en todas las reuniones comunales: de regantes, de padre de familia, los domingos en la iglesia, además de su viaje a Sicuani a un encuentro de líderes de zona rural de todo el Cusco que hicieron renovación de su junta directiva, inclusive en algunas capacitaciones convocados por instancias estatales y no gubernamentales. Y, la madre asistiendo a todos los encuentros de la iglesia evangélica puesto que ostenta un cargo. Encuentros religiosos realizados en su casa, la que está ubicada en El Centro y visitas a fraternidades ubicados en otras comunidades. Y, los hijos no faltaron ni un día a las labores escolares y colegiales. A excepción de la iglesia el uso preponderante en los miembros de la familia en estas

instancias lo tenía el castellano, bien en forma oral o escrito (Observación. Taypitunga. 22/05/2010).

Los habitantes de La Puna se componen de dos grupos familiares: los de residencia permanente y los de residencia por épocas, estos últimos especialmente en el periodo de lluvias⁷⁰ se trasladan a La Puna. Estas familias, ya sea de un grupo o del otro, son puntuales concurrentes a las ferias semanales que se hace en Radio Urbano de Layo, sector central del distrito. La modalidad que emplean los miembros es rotativa, así que todos los miembros de la familia: abuelos, esposos, padres, hijos; aproximadamente en un mes asisten a ella. De esta regla escapan los jóvenes colegiales por ostentar tal título. A continuación, la observación en horas de la tarde de un día de feria:

Hoy lunes 03 de mayo, son ya 2:30 PM, después de esperar, una hora y media a que baje a Radio Urbano el primer minibús que hace servicio hasta Limbani, he decidido caminar. (...) Ya voy caminando una hora cuando de pronto veo aparecer a Don Gregorio, abuelo de Alfredo, montado en su caballo, es la primera vez que lo veo desde mi llegada. Le he preguntado por su familia y la salud de los miembros de ellos, el señor me ha contestado: "Allillanmi kakushanku" [Se encuentran bien nomá]. Además le he consultado si esta semana era el turno de él para venir a la feria a lo que me ha respondido: "Arí, Alfredoq mamanqa huk kaq seman an urayamunqa" [Sí, la mamá de Alfredo bajará la semana siguiente]. Ha agregado una solicitud y una queja sobre Alfredo: "*Librokunatan apamuwanki nietoykuna leyananpaq*" [Me traes libro para que lean mis nietos], "Chay Alfredo manam kasukunchu, *tardekama luneskunapi llaqtapin quedayakamun*" [Alfredo no obedece, los lunes se suele quedar hasta tarde en el pueblo]. (...) después de haber realizado las compras en la feria del pueblo estoy retornando con mi hermana, son las siete y media de la noche; y, veo que la mayoría de mis acompañantes son jóvenes del Mártires de Qotaqwasi, el carro se llena de sus voces, con frases ya en quechua, ya en castellano; arman una armonía sus risas, las frases, los sobrenombres que con tanta creatividad suelen inventar. Alfredo es uno de los jóvenes y uno de los más juguetones; lo veo con una polera amarilla con estampados de cantantes de reggaetón de los que suena continuamente en las radios y pantalón jean holgado. Ninguno de los jóvenes lleva uniforme de colegio. Pienso en lo rápido que son para cambiarse de ropa, sobre todo cuando es lunes ahí donde en el colegio les exige que vayan "debidamente" uniformados por ser día primero de la semana. Cada día de feria, según veo, los jóvenes apenas salidos del colegio dirigen su marcha al pueblo. Para ello emplean diversos medios: a pie, bicicleta, moto o carro que ahora ha proliferado en demasía y hay servicios a cada hora a partir de las dos de la tarde hasta las ocho de la noche (Observación. Taypitunga. 03/05/2010).

⁷⁰ En el lapso de los meses de diciembre a abril. Estos meses las familias que tienen residencia fija en El Centro se trasladan a La Puna por cuidar el pasto para el resto del año. En La Puna estos dos grupos presentan algunas características que valen destacar; ambos usualmente tienen animales de varias especies; pero los de residencia permanente básicamente crían camélidos: por ser el hábitat actual de dichos animales estos espacios. Estas familias pertenecen a dos asociaciones estatales de mejoramiento y crianza de camélidos: SPAR-Layo (Sociedad Peruana de Criadores de Alpacas y Llamas-Layo) y PERCSA (Proyecto Especial de Camélidos Sudamericanos-Sede Layo) instituciones que tienen cobertura regional y nacional razón por la cual participan en numerosas actividades de exhibición y ferias concernientes a la crianza y mejoramiento de estos animales. En La Puna el sistema de pastoreo cambia casi automáticamente porque en El Centro hoy en día se puede observar que a los animales se los amarra, pero en La Puna se los patea libremente como hace menos de una década se solía hacer en El Centro. Es por la escases de tierras, añadido al facilismo que algunas familias han visto en esta modalidad porque pueden desplazarse sin preocupaciones.

Los pobladores de La Puna, sobre todo los de permanencia estable, tienen beneficios de proyectos como: calefacción solar (que de la utilidad no se ve, solo ha quedado como reliquia en los hogares), pasto mejorado, alpaca mejorada. Las sedes de estas instancias se encuentran en céntricas zonas tanto de la comunidad, como del distrito mismo. Entre las exigencias que las instancias les solicitan a los beneficiados es: conocimiento de los estatutos y reglamentos que en su mayoría vienen ya elaborados, participación en las reuniones que convocan y allí dejar constancia de su asistencia con la firma o huella y número de Documento Nacional de Identificación (DNI) de cada uno de los participantes. El quechua es empleado como intermediario (a nivel oral, a través de traducciones principalmente) para la transmisión de estos patrones en castellano. En muchos casos, en la casa de los pobladores, lo que ha quedado de constancia de la participación en estos proyectos son los afiches publicitarios, los cuales usualmente sirven de ornamento en los interiores de éstos. Los afiches están escritos en castellano, en raras ocasiones en quechua; en ellos se puede leer frecuentemente, el nombre del proyecto ejecutado y los ejecutores o auspiciadores e imágenes alusivas al tema.

Una instancia con presencia permanente, en Layo en general y por tanto en La Puna, es la iglesia evangélica que ha promovido harto el uso oral, la lectura y en menor medida la escritura en quechua, todo ello restringido al ámbito religioso (ampliado en la categoría 2.3.; sub-categoría: 2.3.1.). No es de extrañar ver la conversión de casi todos los pobladores de esta zona alta a esta religión, he ahí la gran paradoja: si bien son asiduos hablantes del quechua, por la nueva adopción religiosa han dejado de transmitir y practicar muchos conocimientos de sus predecesores concernientes a varias actividades relacionados a la ganadería y agricultura.

Por otro lado, la radio es el medio al que más acceden en Layo en general, y en esta zona la transmisión llega con nitidez; este medio es fundamental en la formación de opiniones e ideologías de toda la zona en general. Usualmente, los mayores sintonizan radios transmisores⁷¹ de huaynos tanto en quechua como castellano que puede ser religioso o no. Mientras que los gustos de los jóvenes de esta zona, y en general del distrito, van dirigidos a la música de moda publicitada y marketeada por las radios de los géneros de: cumbia, románticas, reggaetón, pop entre otros; en castellano o inglés.

⁷¹ AM (amplitud modulada) es la frecuencia que escuchan los adultos y los jóvenes FM (frecuencia modulada).

La predominancia de uso del quechua por los pobladores de La Puna se debe en **primera instancia** que el espacio territorial es considerado como un recinto de resguardo lingüístico para el quechua por la distancia considerable que tiene de El Centro. El grupo emplea como límite lingüístico el territorio ancestral tal como Baker (1997:71-72) hace notar en el principio de territorialidad. En **segundo término** la población que habita La Puna, generalmente son personas mayores, los cuales tienen un relativo escaso contacto con agentes y actividades de El Centro, ellos frecuentemente, sea explícita o implícitamente, instan a sus interlocutores de generación joven usualmente, que la interacción comunicativa sea en quechua. Viene al caso lo señalado por Fishman (1965) respecto a ámbito, participante y función que son considerados por los hablantes bilingües antes de hacer la elección de una u otra lengua. Este segundo elemento conlleva al **tercero** que está relacionado con la lealtad al quechua por parte de sus usuarios en esta zona, puesto que a pesar de que tienen diferentes grados de comprensión del castellano, deciden usar el quechua.

Por otro lado, en los últimos años al menos, los pobladores de La Puna se encuentran insertos con más frecuencia en proyectos institucionales gubernamentales o no gubernamentales por la presencia de instituciones e instancias como la iglesia protestante, proyectos de instituciones gubernamentales y radiotransmisores con enfoque ideológico y comercial externa. Produciéndose así diglosia (conflicto) etnocultural, denominación dada a los hallazgos por Haboud (1998) y Carvajal (2006) producto de la investigación empírica. Estos fenómenos reflejan la diglosia territorial y la representatividad (configuración) de la lengua originaria desde el “apoyo” institucional (Giles et al 1977). Y, tal como Lomas (1999:209-210) afirma, en la elección de una lengua el factor sociopolítico es un aditivo importante pues alberga a grupos de poder.

Las nuevas instituciones incursionan, incidiendo en la actitud lingüística de los hablantes, con elementos, formatos, objetivos de convención extracomunal. Estos elementos se vislumbran como restadores del uso mayoritario tanto oral y sobre todo de la transmisión de conocimientos del quechua en La Puna. Fasold a denominado al corte en la transmisión de conocimientos como declive actitudinal de la transmisión cognitiva cultural (y lingüístico) de los hablantes (1996:229-230). Pero, dada la vitalidad del quechua, queda la posibilidad de que los hablantes *innoven* los elementos propios y foráneos como potenciadores de riqueza (socio)lingüística al idioma ancestral. Pues esta aceptación

mayoritaria de la comunidad hacia la lengua puede afianzar su vitalidad, historicidad y autonomía así como señala Fishman (1995:50-53), reforzando los actos de identidad autogenerados (Hudson1981: 210) y el patrimonio heredado (Fishman (1977 cit. en Appel y Muysken 1996:25)).

2.1.2. Uso simultáneo y/o alternado quechua-castellano en El Centro

El Centro⁷², en el caso de Taypitunga es Chachacomani, zona de concentración y punto de encuentro que los pobladores tienen, sea para la participación de temas internos de la comunidad o temas externos que la atañen y afectan. Sin duda alguna, cada uno de sus miembros son hablantes del quechua y del castellano en grados diferentes. Pero, existen claros signos, no solo de la generación estudiantil, de establecer nuevas prácticas idiomáticas que bien pueden ser conscientes o automáticas. Las mismas se pueden observar en las temáticas, interlocutores participantes y los diferentes ámbitos de los hablantes. Los jóvenes estudiantes se vislumbran como los primeros en abrazar la predilección por el uso mayoritario del castellano esto por su contacto con la ciudad, la que se da en periodo vacacional con incidencia mayor; y, gracias a la tolerancia, otorgado por todo su entorno (familiar, comunal, colegial) para el uso del castellano de este grupo.

A diferencia de los pobladores de La Puna, los de El Centro usan alternadamente el castellano y el quechua con rasgos característicos particulares. Se observó a la joven Nieves Chaisa Saravia (19 años) estudiante del colegio de la comunidad, quien tenía un bebé, Nehimias. Ella vive actualmente con sus padres y cuatro hermanitos menores. La residencia de la familia se encuentra entre La Puna y El Centro. Los participantes de la cita dejan traslucir la alternancia de los dos idiomas confluyentes, al parecer no tuviera mucha importancia la edad puesto que el diálogo ampara a tres generaciones distintas. Son cinco las personas que han intervenido en la plática: la joven madre, Nieves, el padre de Nieves, Florentino (39 años), la pequeña Rosa Luz (4 años) y Efraín (8 años). Aquí el extracto de la plática prolongada de la familia donde las intervenciones de los actores observados muestran el uso de sus dos lenguas:

Nieves: Churayullay haqayman [Allá ponlo]. Corre tráeme agua de afuera.
Florentino: Tienes agua en el porongo.
Nieves: Poco tengo. Churpurakusaqmi [Voy a aderezar mi olla]. Charlona [habladora]
Rosa.

⁷² Se encuentra la escuela, el colegio, algunos negocios de abarrotería -una de ellas tiene centro de llamadas telefónicas-, la cancha de uso múltiple -deportes-, la iglesia evangélica, la casa comunal que acoge a las organizaciones de la comunidad quienes pueden hacer dentro del recinto como fuera de ella sus reuniones. La casa comunal es centro de reuniones y capacitaciones que siempre es dada por agentes externos.

- Rosa Luz: jajaja, urmayuwaqtaq chikucha ch'ataq nispa (en tono de juego a su hermanito) [interjección de risa, ten cuidado chiquillo, cuidado que caigas zambullido (refiriéndose al agua)].
- Nieves: (dirigiéndose a mí) Paychallan *liso* kan. *Hermanochayqa* manam aqnachu [Solo ella es inquieta/desperta. Mi hermanito no es así]. (Mirando a su hermanito) waway p'istuhatay wawata [hijito (llamando a su hermanito) abrígale al bebé (diciendo a su hijito)] (refiriéndose a su hijito) chaytaq ch'aranpi kashanman [cuidado que esté mojado] (advierte a su hermanito).
- Florentino: Mira ese gato está subiendo (refiriéndose a uno de los tres gatitos que la familia tiene).
- Nieves: Manayá quñichan kanchu thunirapunkin chaymi [Ya no tiene su lugar calentito porque lo has destruido (refiriéndose a la casa del gatito)].
- Florentino: A la peste tengo que pelar, no? (Mirando la olla de habas).
- Nieves: Sí papá. Ábreme la puerta (dirigiéndose a su hermanita).
- Rosa Luz: Ya. Para que eches el agua?
- Nieves: Cierra la puerta.
- Florentino: (Mirando a Nieves) Total barro estás haciendo, a la peste.
- Nieves: *Barron* kashan [Está barro].
- Florentino: (mirando a un gato que se ha sentado cerca a la puerta del fogón, buscando el calor de la candela) Ese gato chistoso.
- Nieves: (dirigiéndose a su hermanito que se encuentra cuidando al bebé) Papi cuidado que esté mojado.
- Efraín: No, ahorita se acaba de orinar.
- Nieves: (cargando a su bebé) A ver, para qué te orinas? Ya está papacito, te voy a poner con tu pañal. Ya está papito, ya está papá, ya está, ya está papi (arrullando a su bebé).
- Efraín: Qhaway [Mira] (dirigiéndose a Nieves) chay Rosata *botellawantaqña* umaypi. *Renegakapushaninña* [esa Rosa con la botella ya también. Ya me está haciendo enojar] (...). La pequeña Rosa Luz durante el tiempo que he estado en su casa no ha dejado de hablar y, de paso, molestar a su hermanito Efraín. Nieves tenía razón sobre ella, es muy despierta e inquieta (Observación. Conversación de Nieves Chaisa Saravia con su familia. Chachacomani. 08/10/2009).

En la estancia con la familia de Nieves y en las visitas que le hice, los oí hablar en sus dos idiomas, siempre. Y, Nieves usando ya su castellano, ya su quechua con todos los integrantes de su familia sobre temas concernientes a las actividades cotidianas: pastoreo, trabajo en la chacra, escuela de los hermanos menores. Oí y vi dirigir palabras de ternura a su bebé en quechua y castellano.

Cuando no encuentran una palabra “exacta”, a veces por desconocer su existencia, que señale la idea o representación a la que desean dar referencia los bilingüe-hablantes pasan al otro idioma; es común constatar este fenómeno, como el citado, en personas de cualquier edad sea que tengan mayor dominio de uno u otro idioma.

Y en un ámbito comunal, caso de una asociación institucionalizada, el de padres de familia, se puede apreciar el uso indistinto de ambos idiomas sin diferencia de género,

edad; estos cambios de código (en casos como el citado a continuación) estaban mediados por el tema, que tiene que ser de directo interés y dominio de los concernidos. Los padres y madres de familia, emplearon su idioma quechua o castellano sin distinción. Aún cuando en algunos instantes sus interlocutores eran hablantes exclusivos del castellano y tenían el estatus de profesionales, título bastante enaltecido y apreciado por los pobladores por lo cual muchas veces gozan de atribuciones y licencias por ser transmisores y contenedores de “certezas” los necesarios y requeridos para dejar las actitudes y actuaciones “ignorantes”. A continuación la cita, referido a la alternancia de los dos códigos, de una reunión de padres:

(...) han terminado su participación los ocho docentes actuales que hay en el colegio. La intervención de los docentes ha sido en castellano y ha tenido un denominador común entre todos: presentación personal, explicitación de la materia o materias de las que son responsables y de algunos, deseos de compromiso con la enseñanza de los estudiantes. Después de la finalización de la participación de los docentes el PPF ha pedido nuevamente que intervengan los padres y después de unos minutos prolongados de silencio (intuyo que es por la incomodidad de señalar directamente la molestia que todos tienen por el no avance de las labores escolares, creo que por ello dieron rodeos previos con diversos temas) inician su intervención previa reconvocatoria del PPF.

- **PPF:** Mayqin runakuna tapuyta munasharanku? Paykuna kanku *profesionakuna* manam k'aminanchischu. [Cuáles son las personas que querían preguntar? Ellos son profesionales no tienen que reñirles (refiriéndose a los docentes)].

- **Madre 4:** Queremos que haya horario.

- **Presidente de la comunidad:** Queremos orden, respeto, corrección; buen nivel. Corrección *kananpaq*. [Para que haya disciplina] Nivel, orden, respeto.

- **Madre 5:** Queremos saber cómo se están portándose.

- **Padre 1:** *Enseñanza bajo kashan*. Yachaqasqankuta manam kapunchu. Manam yanapay kashanchu. Chakrallatan llank'ayapushanku [La enseñanza es deficiente. No se nota el avance de sus aprendizajes. No está habiendo asesoramiento, ni apoyo. Solo en la chacra están trabajando los jóvenes] (los jóvenes desde mi llegada han estado trabajando en pequeñas cuadrillas cegando avena).

- **Madre 5:** *Avance*, manam *avance* yachakunchu. [No hay definitivamente avance en las lecciones escolares].

- **Padre 2:** Manam kasurikunkuchu, nuqanchisqa imaymana *castigoyuq* má kanchis. [No obedecen, si nosotros no obedecíamos a su edad recibíamos castigos fuertes]

- **Madre 6:** No hay respeto, obediencia, que aprendan a respetar, a ayudar. Nosotros sabíamos obedecer. Aunque sea péguenles.

- **Madre 7:** Imaynatan kasukushankuman kallpayuq wawakuna? [Cómo esperan que jóvenes tan desarrollados (físicamente) hagan caso?].

- **Padre 3:** Van temprano al pueblo y hasta tarde están.

- **Madre 8 y padre 3:** Peguen a nuestros hijos.

- **Madre 9:** Algunos vienen con aretes y celulares. Amapunim *colegiopiqa*; *sábado* y *domingopiqa* chhaynapis purishankuman. [En el colegio que sea prohibido usar aretes, que usen sábados o domingos].

(...) después de la participación de padres con diversos temas; los docentes nuevamente intervienen.

- **Docente 3:** En cuanto al avance, no deben ver al final del año si han terminado cuatro o cinco cuadernos; lo que ellos aprendan en la cabeza eso se va a quedar. Yo les pregunto han comprado libros, dan buena alimentación?

- **Docente 4:** Hemos trabajado algo de educación en la casa? no solo en el colegio se trabaja respeto.

- **Docente 5:** Como profesores y profesionales hacemos estudios en la noche. (...) (Observación. Chachacomani. 25/05/2010).

Otro motivo del uso alternado/optativo entre los hablantes de Taypitunga, con residencia en El Centro, es la promovida por los jóvenes. Ellos son asiduos promotores del castellano, es común ver en una escena familiar que la madre habla al hijo en quechua y este responde en castellano. Según versiones de diversas voces, incluido el de los jóvenes, la preferencia del castellano en el uso es por “costumbre” adoptada y afianzada por las temporadas vacacionales en el otro núcleo, el urbano. A diferencia de El Centro de procedencia de los jóvenes, que es eminentemente bilingüe y razón por la cual no tendría mucho sentido la presencia de la “vergüenza” por el uso del quechua este nuevo centro, que es la ciudad, estigmatiza el bilingüismo con lengua indígena pero acepta y promueve la bilingüización con una lengua internacional. Es esta actitud y práctica que determina, en gran medida, la internalización de la “vergüenza”; y reproducción de ella, hacia su lengua materna por parte de los jóvenes.

Lo dicho precedentemente cobra vida en casos como del joven Jaime Llancacuro, quien tuvo al quechua como L1 y solo aprendió el castellano “correctamente” pasado los diez años; a pesar de ello, Jaime ha hecho de su castellano su lengua predominante de uso, actualmente, aún sabiendo las dos lenguas. Él refiere que es por su contacto con la ciudad y porque sus compañeros hablan el castellano, ya es por “costumbre” que habla en castellano. Pero, concluye: “siempre hablamos el quechua con el castellano”.

Aún cuando los jóvenes entrevistados mencionan que es en sus hogares donde con mayor frecuencia usan su quechua, existe la tendencia por parte de ellos de “habituarse” a sus interlocutores a escuchar sus respuestas o pláticas en mayor medida en castellano. Y, en la actualidad, para los parientes cercanos: padres, tíos, abuelos, es ya una “normalidad” que en un evento comunicativo en el que participan los jóvenes, las respuestas de estos se den en su mayoría en castellano a interrogantes planteadas en quechua. Muchos parientes ven óptimo el dominio mayoritario que los jóvenes tienen del castellano. Entonces en el ámbito del hogar se da una concertación tolerante entre interlocutores adultos y jóvenes donde el joven deja usar quechua en mayoría al pariente adulto y éste tolera el uso mayoritario del castellano al colegial. La siguiente cita deja traslucir el lugar de uso común tanto del castellano como del quechua así como ambos idiomas, además toca la marca de la vergüenza por parte de los jóvenes:

Sipaskunapis kay *escuela*, kay *clasepi* kaspallan p'inqanakunku, *castellanomanta* rimanku. *Pero*, wasinkupi *normallatan* rimakunku quechuankuta, *castellanonkuta*. [Los jóvenes también solo estando en la escuela, dentro de las clases nomás se avergüenzan (de hablar en quechua), por eso solo hablan en castellano. Pero, en sus casas hablan tanto su quechua como su castellano con suma normalidad] (Entrevista. Dirigenta de madres de familia. Chachacomani. 28/05/2010).

La adscripción por parte de los jóvenes al castellano no sería por “situaciones bondadosas” vividas con los hablantes ciudadanos del idioma, sino por las marcas (calificativos) negativas que ella les dejó. Algunas de las frases peyorativas, los jóvenes observados se animaron a confesar: “cholo”, “serrano” “bajadito de las alturas”. Ellos dicen que es mejor seguir “la corriente” porque hasta sus mismos paisanos los discriminan cuando hablan en quechua. Un joven comparte su experiencia y reflexiones propias; en el testimonio salta las marcas negativas vividas en la ciudad que influyen en la opción del idioma por parte de los jóvenes:

En las ciudades no hablan quechua y cuando uno se va a hablar o sea que se va a la ciudad por motivos de trabajo o estudio, le dicen: “cholo, serrano” le dicen jergas que le hacen sentir mal (...) y por eso que perdemos nuestra identidad cultural, nuestro habla, el quechua, que es fundamental (hace énfasis) y que debemos practicarlo para que en realidad nos demos cuenta quiénes somos. (...) fui a trabajar en la ciudad de Arequipa, me decían: “oy, no hables ese idioma”, unos paisanos míos, todavía (Entrevista. Alison Padín. Taypitunga. 13/05/2010).

En el uso intercalado que hacen los hablantes de los dos idiomas se observa mayor superposición del castellano frente al quechua conforme se aproxima al centro del distrito; entonces éste es el centro mayor del pueblo y los de las comunidades serían los subcentrales. Lo señalado es aclarado con mayor precisión a continuación:

Las abuelas, los abuelos hablan más en el distrito de Layo y en todas partes que se habla el quechua. En las comunidades hablan más quechua; en los centros no hablan tanto. Centro es el pueblo y como las comunidades son apartes esos son lados, cada comunidad (Entrevista. Ronaldo Pucho. Taypitunga. 16/05/2010).

El uso mayoritario del castellano frente al quechua es evidente en los subcentros y el centro; sin embargo, se ve la exigencia del empleo de ambos, sea en instancias privilegiadas del castellano o del quechua. Entonces, actualmente en Layo, aún en el centro más central es requerido tanto el uso del quechua como del castellano intercaladamente: “Hay algunos que no comprenden castellano, así que tienes que hablar obligatorio quechua. Ahora está en toda parte, en centro de salud, también en la feria, en toda parte. (...) Yo hablo aquí en Layo quechua, en zonas rurales, en la comunidad. Castellano hablamos donde vamos a centros” (Entrevista. Josafath Pucho. Taypitunga. 16/05/2010).

Los hablantes bilingües al momento de entablar una conversación con un interlocutor bilingüe esporádico externo o perteneciente a la comunidad, otorgan a este la elección de uno u otro idioma: “Castellano hablo cuando hay visitas o cuando cualquier persona te viene y te habla pura castellano tienes que responder también, si es quechua tienes que responder quechua” (Josafath Pucho. Taypitunga. 16/05/2010).

Existen algunas características, preconceptos que manejan los hablantes, las que guían o determinan la elección de un idioma u otro en una alternancia de códigos. Éstos preconceptos, que están relacionados al interlocutor, son las que impulsan al hablante mayoritario en quechua al empleo casi automático del castellano; aún sabiendo que el interlocutor conoce los dos idiomas. Las características saltantes (compiladas en las observaciones-pláticas con los diversos grupos de hablantes y en tiempos indistintos) que se considera para identificar a un “auténtico” hablante del castellano serían: la ropa a usanza citadina, en la mujer usar peinado que no contenga trenzas, tener algún título de capacitación posterior a la secundaria o haber concluido este nivel. Los migrantes retornados, los estudiantes, los dirigentes (en menor medida), profesionales o capacitadores de instituciones son los que frecuentemente cumplen con las características. Usualmente, los personajes citados gozan de alta valoración por los actores de la comunidad pues son considerados “ejemplos dignos” a seguir en la adopción de costumbres citadinos. La cita siguiente muestra la interacción de los pobladores de El Centro con representantes de instancias, quienes emplean el quechua para cumplir objetivos y demandas foráneas:

(...) anchiypiyá *español* simiman kutichinku *entonces entendenaykupaq*, rimanaykupaq. Quechua simimanyá kutichiyku aqnapuniyá allinta *entendenaykupaq*. (...) Ankiy chawpimanqa imayymana *institución*, runakunan chayamushan: waka *registrokuna*, unumanta *ley*, *registrota*: “churamushun ununchismanta” nispa. Wak *ingenierokuna*, *inter vida* chayamun. Kunan hamushan *registro público* unumanta, *registro público tierramanta*, *toodo!* [(...) los capacitadores traducen sus intervenciones dadas en castellano, a fin de que nosotros comprendamos para así opinar. Saben que es necesario que traduzcan al quechua para que logremos comprender con precisión. (...) Acá a El Centro ahora llegan varias instancias como: registradora de vacas, institución del recurso hídrico éste nos dice: “registremos todos nuestros recursos hídricos”. Ingenieros de otras instancias llegan como de Inter Vida. Ahora vienen, como digo, registradores del agua, registradores de tierra, todo] (Entrevista. Dirigenta comunal de madres de familia. 28/05/2010).

En la cita precedente se muestra la interacción comunicativa que los pobladores locales tienen con los funcionarios, en este caso, foráneos. Si bien por un lado el funcionario adapta su intervención discursiva a las necesidades de los hablantes (usa los dos

idiomas); pero el quechua emplea solo para traducir el tema “central” que está en, para y sobre “conocimientos” desarrollados en castellano. El punto central del testimonio radica en la frase “*churamushun ununchismanta nispa*” puesto que evidencia la gran influencia determinante que los sujetos foráneos y pobladores de la zona, con las características señaladas, tienen en la resolución de los hablantes frente a un punto (en este caso la interacción lingüístico-cultural en quechua).

El uso tanto del castellano como del quechua, de manera alternada, por parte de los hablantes de El Centro presenta algunas características, más saltantes, vinculados a la temática, ámbito e interlocutor. Sichra (2003:294) señala que cuando la alternancia de los hablantes está referida al tema, contenido y recurso estilístico emplean la llamada alternancia metafórica. En las diferentes reuniones a nivel comunal, en las que casi siempre participan tanto miembros de la comunidad como actores fuera de ella, se observa que el **dominio temático** es la que determina la elección de uno u otro idioma, indistintamente si tienen los interlocutores predominio de uso de uno u otro idioma. El tema o asunto necesariamente convoca o afecta directamente a los miembros de la comunidad es por ello que ya bien en quechua o castellano se apropian de dicho contenido. Respecto a la elección de un idioma Fishman (1965) señala que intervienen factores como: el tema tratado, la situación, el lugar, pertenencia al grupo las que determinan la elección de una u otra lengua. Por otro lado, Appel y Muyskey (1996:176) clasifican la diversidad de casos de alternancia en tres categorías: coetillas, intraoracional e interoracional. También, Appel y Muyskey (1996:177-181) ofrecen pistas a por qué los hablantes alternan los idiomas a través de la visión sociolingüística y desde el modelo de funciones de Jakobson (1960) y de Halliday et al (1964). De las seis funciones (que se evidencian en las diferentes situaciones temáticas que abordan ambos idiomas): referencial, directiva, expresiva, fática, metalingüística y poética; las tres primeras se manifiestan en mayor medida en Taypitunga, sin embargo, muestran presencia todas en más o menor grado en situaciones comunicativas específicas.

En los **hogares** de El Centro el uso bien de un idioma u otro, en gran medida, está determinada por los jóvenes. El uso del castellano de los jóvenes está avalado por su estatus de estudiantes, por sus estancias en la ciudad, donde les ha dejado la marca de la vergüenza, o como ellos manifiestan usan el castellano “por costumbre”. El uso mayoritario del castellano por los jóvenes es tolerado por los parientes; la dinámica

consiste en que los familiares mayores emplean el quechua mientras los jóvenes usan el castellano. Existe claramente una discontinuidad intergeneracional en el uso del quechua entre los miembros de la familia, pues la adopción de los “actos de identidad” lingüística de los jóvenes está supeditada a agentes (hablantes/grupos) exteriores con los que desean identificarse (Romaine 1996). En este caso, que implica ámbito y generación, Fasold (1996:360-364) señala que los indicios de sustitución/cambio lingüístico se manifiesta cuando los de más edad emplean la lengua tradicional en la mayor parte de las situaciones, mientras que los hablantes más jóvenes introducen la nueva lengua a mayores ámbitos. Específicamente en cuanto a la familia bilingüe, Siguán y Mackey (1989:56-61) describen y clasifican diferentes usos pragmáticos de comunicación que la familia emplea. Los autores señalan que en estos casos habrá unos miembros que usarán exclusiva o preferentemente la antigua lengua y otros la nueva, y otros utilizarán la nueva o la vieja según a quien se dirijan. “Así los hermanos pueden hablar entre sí en la lengua exterior y en la antigua con sus padres. Otros padres hablan también la lengua nueva y usan la antigua solo para dirigirse a los abuelos, etc” (ibíd.).

Y, finalmente los hablantes de la comunidad privilegian la **elección del interlocutor** de uno u otro idioma cuando éste presenta ciertas características específicas (más o menos relacionadas con la zona o la zona urbana) o es interactuante esporádico, que puede ser miembro de la comunidad como no. Giles (1973 cit. en Appel y Muysken 1996:45-47) planteó la teoría de la acomodación para explicar la comunicación interpersonal donde la elección de una lengua específica es basada en la lengua (conocida, preferida) e identidad del otro hablante. Ampliando así los puntos de convergencia entre los interactuantes antes que las diferencias.

2.1.3. El uso del castellano un puente hacia la modernidad

Al margen de los territorios físicos, La Puna y El Centro, se suma un contexto imaginario o imaginado poderosamente influyente en las prácticas comportamentales, no solo de la generación más joven, sino de todos los hablantes de la comunidad. Este contexto imaginario e imaginado es de control hegemónico del castellano oral y escrito; para acceder a estos contextos situacionales, los hablantes deben cumplir algunos “requisitos” los que están dados en “formatos preestablecidos” que muchas veces usa al quechua como puerta para el logro del propósito.

Existen dos formas, que se puede identificar, de acceso al “contexto imaginado” y anhelado por los bilingües hablantes: por un lado, insertándose directamente en ella (zonas urbanas) y, por el otro, recreándola en su espacio concreto e inmediato. Ambas posibilidades se visualiza como desfavorecedores del enriquecimiento lexical y conceptual -u otros niveles (socio)lingüísticos y culturales- del quechua porque si los hablantes bilingües marchan fuera de la comunidad, que sería el contexto urbanizado, éste les exigirá indefectiblemente el empleo mayoritario del castellano; y aún si permanecen en la comunidad, por la actual promoción y recreación de instancias y prácticas foráneas requieren cada vez en mayor medida el manejo del castellano. Entonces la comunidad se ha enmarcado en un regimiento de servicio-mercado comercial, ideológico “modernizado”, brindado en castellano. Y, si bien no se puede hablar de un reemplazo definitivo e inmediato del quechua, en esta “nueva comunidad imaginada”, el proceso está en marcha y va en un avance acelerado pues los elementos “modernos” al margen de que vienen con nombre incorporado en la lengua extranjera, la terminología (y concepto) a usar también están dados por “tecnicismos especializados”, los cuales van siendo añadidos en el repertorio de los hablantes.

La siguiente cita, desde la perspectiva de un comunario adulto, muestra elementos “modernos” recreados en la comunidad, las razones producidas fuera de la comunidad que promueven la recreación del mundo “moderno imaginario” y los requisitos que demanda esta “modernidad imaginada”; visión del contexto imaginado cada vez más concreto en Taypitunga:

Mashki imaynatapis chaymanpuniyá rishanku, chay *modernización*manpunim. Chayyá, chayqa hina atin, mana atin wakimpis hamushanku, arí chayyá. Imataq kay *campopiri* kay rikushankitaq *papas nativas* unquy haykurun maytataq *modernización*; maymanta *buenas semillas* hamun *siemprepuniyá modernización* hamunqa *limpiezata* ruwakushan, *injertochá* ruwakushan anchiymanapuniyá *buenas papas*, *semillas* ruwakushan, hamushan. *Siemprepuniyá modernisashun* hamunan. Manatas chaykunata yachanki naturalkunawanllayá. (...) *claro en mejoramiento de vacunos, antes botaba vacas chuscas cuatro litros ahora cuanto vota? 8 hasta 12 litros. Entonces mejoramiento si vale, valiqa kashan manam manachuqa. Otro en agricultura, en educaciónpipis qhawariy hay modernización: equipos, celulares, internet; chaykuna de hechollapuniyá. Wakinpataq manam qullqin kanchu, manam yachankuchu escribiyta castellanopi anchiyá.* [Como sea siempre dirigimos nuestro camino a ella, a la modernización. Es así que pudiendo o no pudiendo todos los demás también están encaminados rumbo a ella, así es. Ves que en el campo solo tenemos papas nativas, las que contraen fácilmente enfermedades, eso no ocurre con (semillas) modernizadas; de dónde vienen las buenas semillas entonces? Siempre es necesaria la introducción de la modernización pues; trae, hace renovación de semillas; de las semillas combinadas, injertos es de donde se está obteniendo buenas papas. Es necesario y tiene que darse la modernidad. Y si no sabes de las nuevas tendencias solo semillas naturales usas. (...) claro en mejoramiento de vacunos, antes botaba vacas chuscas cuatro litros ahora cuanto vota? 8 hasta 12 litros. Entonces

mejoramiento si vale, tiene su valor no es que no. En la agricultura, en educación mira hay modernización: equipos, celulares, internet todo eso tiene que introducirse nomás. Muchos no pueden acceder aún por falta de dinero, por falta de la escritura en castellano por esas razones] (Entrevista. Alejandro Cañari. Taypitunga. 28/05/2010).

Algunas filiales estatales ubicadas en Layo, encargadas de hacer constar la “autenticidad” bajo documentos como de hacer cumplir las normas institucionales castellanizantes de la “modernidad”, son: registro civil, el mini hospital, el municipio distrital, el ministerio de agricultura, juzgado de paz no letrado, gubernatura, policía nacional, club de madres, federación de campesinos, asociación de criadores, centros educativos, entre algunos otros. El proceso de registros, constancias escriturarias en castellano ha sido iniciado y es realizado por funcionarios del Estado o alguna instancia no gubernamental foránea, con la premisa de: “Kaywanqa manañan pipis qichuwashunkisñachu” [Con esto (el documento) ya nadie podrá quitarles].

El siguiente extracto deja traslucir la necesidad del uso del castellano sea oral o escrito en instancias gubernamentales como pueden ser: centros educativos, instancias de administración judicial y registradores de asociaciones de criadores para acceder al servicio “moderno”. El discurso de estas instancias definitivamente está orientado a la adopción e incorporación de una visión foránea de “modernidad” y la validación (a nivel cultural y lingüístico) de un idioma: el castellano:

(...) Anchiytataq *bien* huk *empresa* waykumun kay Layoman Punomantan chay *empresa* *criadores de ganado registrados* nisqa, sutiyaq ASCRIAV⁷³, anchiy *empresa* waykumun, nuqanchis wakaykunaman *tatajeta* hina, *sellota* churapun mana borrakuq ninrinpi. (...) *registroman* churan sutiykita churan, paypaq sutintapis churan, wakaq *númeronkunata* churan anchiykunatayá churan. Anchiypi wakaykikunatapis kunan *venderukuwaq* paymantaraqyá huk permisuta hina quchikunayki, quchikapuyki *permisota* chaymanta wakaykita *vendecapuyki*; chaytapis *transferencia* hinatan qunayki huk runaman chay *vendesqayki* runaman manam aqnallatachu *vendewaq*. *Antesqa rato tabladaman* apayarapunku qullqita chaskiyarapunku, kunanqa manam *juezpataraq* rinayki, *gubernadomanraq* rinayki anchiypi *transferipunki* anchiypi aqnata. *Problema* hinan kapun *empresawan*. [(...) Bien hay una empresa de criadores de ganado que ha ingresado a Layo desde Puno, sus siglas son ASCRIAV, esa empresa se encuentra aquí, a nuestras vacas les ponen marcas, sellos imborrables en sus orejas. (...) en el registro anota tu nombre, el nombre del registrador, el número de la vaca esas cosas anota. Ahora si tú deseas vender tus vacas debes solicitar primero un permiso de esta empresa cuando te dan el permiso recién puedes vender tu vaca; no conforme con esto al comprador debes dar como una transferencia, debes hacer obligatoriamente esta transferencia. Antes solo lo traías a la tablada, recibías el importe solicitado, ahora tienes que ir al juez, al gobernador y allí tienes que dar la transferencia, seguir estos pasos es dificultoso] (Entrevista. Moisés Llanos. Taypitunga. 24/05/2010).

⁷³ Asociación de Criadores de Vacas.

En el siguiente testimonio se puede destacar, las valoraciones que se da a ciertas prácticas enfatizadas por instancias no gubernamentales y sus repercusiones en la negación o asunción de la identidad (socio)lingüística local:

(...) casi va terminando la fila para registrar a los propietarios de terrenos que hoy han venido de tres sectores, del total de ocho que hay en la comunidad de Taypitunga; los registradores de saneamiento de tierra, llegados desde Cusco, han solicitado a cada interesado: nombre completo, número de hijos, número de D.N.I.⁷⁴, firma o huella digital. (...) yo preguntaba sobre una lámina de Solaris, ONG que trabajó en Layo en varias áreas, pegado en la pared de la casa comunal, cuando de pronto un caballero de sorpresa me estrecha la mano; y queriendo continuar con mi indagación pregunté: ¿trabaja todavía en algo Solaris aquí? Y el señor que me había estrechado la mano me dijo: “Intervida, Solaris ha sido su papá de todos estos campesinos; gracias a ellos han sabido ponerse buena ropa, gracias a ellos han conocido buena ropa, lavarse los dientes, han aprendido a peinarse, limpios andaban sus hijos, gracias a ellos han conocido semillas buenas, aprendido a andar en la ciudad; y ahora han vuelto como eran, así es la gente no quiere progresar” (Observación y audio digital. Chachacomani. 15/05/2010).

Según el extracto la autopercepción, por parte de los miembros, de la cultura comunal y su desarrollo a partir de ella; ha sido seriamente trastocado. Al nivel de enmarcarse en el nuevo proyecto foráneo de desarrollo que apuesta la unilinealidad en el nivel sociocultural, sociopolítico, ideológico. Y, desplazando (consciente o inconscientemente), así, elementos que reconocen como marcadores identitarios de origen comunal: el ser k’ana por el territorio, el ser agropecuarios por dedicarse a la agricultura y ganadería además de ser quechuas por hablar este idioma; elementos que “desde siempre” los han acompañado.

En la escala de accesitarios a la “modernidad” el grupo de ancianos es el que tiene mayores inconvenientes para cumplir los requisitos demandados por las instancias “modernizadoras”, una de las principales dificultades de ellos es el no tener las herramientas de lectura y escritura en castellano. En muchas oportunidades con apoyo de parientes escribientes y leyentes en este idioma logran cumplir los requerimientos pero, frecuentemente desisten de continuar por la variedad de exigencias como el del tiempo, más requisitos novedosos o sencillamente por la incompatibilidad comunicativa oral. Es así que los mayores conservadores de los conocimientos, aseveración hecha en la comunidad, de la cultura ancestral y de la lengua misma son muchas veces “relegados”. Parafraseando las reflexiones de Ronaldito Pucho de 10 años son los que “ya no valen” para transitar por los caminos de la modernidad.

⁷⁴ Documento Nacional de Identidad (D.N.I) nombre del carnet de identificación en el Perú.

Enseguida una cita que refleja la opinión casi generalizada sobre el grupo de ancianos quienes tienen menos “oportunidad” de acceder al mundo “moderno” del castellano por “carecer” de “formación” (habilidades) en esta lengua: “*Palabrayuq kayman chayqa rimayushayman castellanopi*” [Si yo tuviera formación podría estar comunicando informaciones todo el tiempo en castellano] (Charla. Genoveva Sumire. 83 años. Taypitunga. 22/05/ 2010). La propagación de la idea de que solo en el castellano se da las “certitudes” culturales y lingüísticas no posibilita a los hablantes, no solo de este grupo, reconocer con plenitud la valía de la cultura e idioma quechua. Fenómeno que ha sido y es (re)afirmado por las instancias foráneas a la comunidad de manera expresa o implícita a través de proyectos “modernos y civilizados”. La validación solo de un tipo de conocimiento cultural (la castellana) ha hecho que los quechuas queden sin *Palabrayuq*. Este tipo de reconocimiento unilineal ha invalidado las contribuciones culturales y avances lingüísticos del grupo comunal de Taypitunga en general. El extracto citado ilustra la autopercepción comunal y percepción foránea negativa y generalizada del uso del idioma ancestral para y en “tiempos modernos”.

En el hogar la aceptación e incorporación de las nuevas prácticas, gustos, usos se observan tanto en los padres como en los jóvenes. Por ejemplo los gustos de los jóvenes van enmarcados en el entretenimiento audiovisual⁷⁵. Los miembros de la familia me indicaron que ven este trance normal. En el fragmento siguiente se aprecia la preferencia alimenticia y espacio independiente que un joven estima en su hogar:

7: 50 AM. (...) después de ver alborotados a los cinco hermanitos menores de Alcides. Alboroto que sorprende a la misma madre. Yo intuyo que es por mi presencia (...) y luego de una plática extendida con la madre de Alcides, plática que giró sobre el joven; he resuelto preguntarle sobre el cuarto independiente de Alcides [Tapuq: ¿Imaraykuchá Alcidisqa huk cuartuyuq kakun?] payqa especial hinayá, chay wawayqa tiyarqanyá Arequipa llaqtapi. Manam yana ch’uñutapis mikhunmanchu, payqa murayallatan mikhun [Entrevistadora: ¿Por qué será que Alcides tiene un cuarto solo para él? Ese mi hijo es medio especial (se refiere a que no tiene gusto/necesidad/exigencia común al de sus otros hijos), ese mi hijo vivió en la ciudad de Arequipa, pue. Él no es capaz de comer chuño negro, él solo come chuño blanco, por ejemplo] (Observación. Casa de Alcides Cjuno. Llanqhayani. 14/10/2009).

A través de la narración del Joven Jaime Llanacuro puede notarse algunos elementos adoptados, música e indumentaria, que afianzan el uso de nuevas prácticas conversacionales solo en castellano:

⁷⁵ Principalmente programas de televisión: telenovelas, películas; reproducción y audición de música en celular, radio, equipo de música y desde luego la afición por la internet.

Mayormente nosotros (los que hablan castellano mayormente) decimos a los demás vecinos que tengan unas vestimentas más bonitas y más fichas y esas vestimentas solo se encuentran en la ciudad, nomás en Sicuani, aja. Y, acá en Layo no hay quien haga esas ropas antiguas o las de ahora (...) en música me gustaba antes, música de huaynos, eso me gustaba antes. Por ejemplo, Isaura de los Andes, Rosita de Espinar, Amapolita, Dina Páucar, Sonia Morales, más son ellos. Más antes no conocía otros cantantes, más antes casi no. Cuando fui a Juliaca el 2008 me han contagiado. En allá no había radios huayneros en la noche nomás dá; más daba rock, latinos, merengues, reggaetón, tecno, rock-pop más me ha gustado eso, a mi hermano le gustaba, mi cuñado, y como más trabajaba con él, esas canciones más me ha gustado pe, después así sucesivamente siempre me hago tocar eso. (...) yo estoy viendo que un gimnasio, tienda de ropa tendría más salida aquí y como tengo mi máquina tejedora haría de lana con eso me ayudaría también [Entrevistadora: Entonces ¿Qué idioma crees que hablarías más en tus negocios?] Algunos más están acostumbrados a quechua, pero más hablaría facilito castellano pero yo hablaría castellano o quechua, cuando me hablen, siempre (Entrevista. Jaime Llanacuro Chullo. Taypitunga. 03/20/10).

A la inquietud que si las nuevas incorporaciones, con las características como actualmente se observan, provocarían algún cambio en el uso del quechua en una proximidad casi inmediata, el joven Alcides Cjuno me compartió su apreciación: “Si yo tengo mi propia familia casi no se van a habituar al idioma quechua, no creo que haya necesidad de hablar; en ese campo lo único sería si es que vengo acá (a la comunidad), aquí hablaría el quechua” (Charla. Alcides Cjuno Taparaco. Taypitunga. 14/10/2009).

El nivel escolar que tenga un individuo es una señal, aún más específica, que posibilita decir que el miembro comunal está más próximo a la “modernidad” o no. A mayor nivel de alfabetización del comunario, en castellano claro está, la comunidad tiene mayor complacencia en dejar usar el castellano. Además, estas personas con mayor nivel de escolarización son los primeros en ingresar a los beneficios “modernos” sean: proyectos, manipulación de artefactos, viajes a ciudades como representantes, entre otros. Y, frecuentemente son los “líderes” de “ideas” a los que siguen o aceptan el resto de la comunidad.

Los jóvenes colegiales gozan de consideraciones por el hecho de que son miembros de esta instancia que imparte “los conocimientos” necesarios que les posibilita ser accesitarios de la “modernidad”. En voz de un padre de la comunidad se constata la importancia que cobra la capacitación institucionalizada para una “movilidad” casi “automática” para un desempeño “profesional” en el mundo “moderno”:

(...) *Bueno* kunanpis wawansiqtaqa allin kanantan munansi riki. Allin *estudioyuq*, *profesionalta* kananta amañan nuqa hina kananta, *campopi*, *chakrata* ruwaspa kanankuta, eh? (...) *Siempre* wawaykitaqa ninki: “ama chhayna kankichu, *estudiay* nuqallañan chhayna kasaq”. (...) *mientras* ichaqa wawanchista *estudiachinki* ichaqa *estudionwanqa* huk *trabajo*

seguro kapun ya paykunañan mayladopipis purimunku, mashkhakamunku. [(...) nosotros siempre queremos que nuestros hijos tengan buena capacitación, que tengan una profesión buena ya no queremos que sean como nosotros trabajadores del campo, hacedores de chacra, no?] (...) Siempre al hijo se aconseja: “no seas así (trabajador del campo), estudia, ya yo nomá seré así”. (...) mientras si hacemos estudiar a nuestros hijos entonces gracias a su capacitación tienen un trabajo seguro y que luego ellos pueden buscarlo en cualquier lugar] (Entrevista. Lucio Padín. Taypitunga. 22/05/2010).

Y, para el acceso a este mundo “moderno” es necesario que los padres, en este caso, despojen a los hijos de las marcas identitarias que los enlaza y definen con su comunidad quechua de origen. Los pobladores de Layo identifican, usualmente, tres marcas identitarias como la que los identifica: ser k’ana (por el territorio que asentan), ser quechua (por el idioma ancestral que hablan) y ser agropecuarios (por las actividades predominantes a que se dedican). Frases como: “*kunanpis wawansiqtaqa allin kanantan munansi riki*”, “*nuqallañan chhayna (ser agricultor) kasaq*” corroboran el deseo de dejar las prácticas y actividades comunales, agropecuarias en este caso, que por preconcepciones foráneas son relacionadas con el rezago, con la no movilidad social y por ende la imposibilidad de acceder al mundo “moderno” desde la óptica y práctica quechua.

El siguiente testimonio, considera al nivel de capacitación institucionalizada como los “prerequisitos/mediadores” que influyen para otorgar licencias o consideraciones a las generaciones jóvenes:

Educaciónminkuwanchá paykunaqa manañan parlankumankuñachu. Como yachankuñá, colegioña kanku chayqa, ya está cambiakapunkuñan manañan parlashankuñachu, ya está. [Según al nivel de formación que poseen ellos ya no lo hablarían (el quechua). Como ya tienen conocimientos, ya han concluido el colegio, eso ya es una razón para que decidan no hablarlo (el quechua)] (Charla. Greogorio Hualla. Taypitunga. 18/05/2010).

En Taypitunga a mayor nivel escolar de los jóvenes los hablantes mayores complacen y alientan al uso mayoritario del castellano además aceptan las nuevas prácticas ciudadinas que los jóvenes introducen producto de sus experiencias en zonas foráneas (urbanas). Esta tendencia condescendiente del uso predominante del castellano así como de las prácticas ciudadinas por parte de los hablantes mayores a favor de los hablantes de la generación joven en definitiva va en desmedro de la cultura y lengua quechua porque alienta el cambio lingüístico-cultural de la zona orientada solo al castellano.

Sin embargo, algunos actores consideran que las nuevas herramientas incorporadas, mediadas por el castellano, debieran pasar por los patrones culturales transmitidos por su idioma materno y práctica diaria. La siguiente declaración, en opinión de un joven, invita a

reflexionar en la posibilidad de dar una lectura “correcta” y valor al conocimiento cotidiano local, aquella que no es hecha con instrumentos o moldes “académicos/teóricos”:

Por ejemplo en la agropecuaria, una persona que vive en el campo sabe qué temporada se corta una avena, la vaca en cuánto tiempo entra en celo, cuánta leche da, qué enfermedades; tiene más conocimiento que uno en la ciudad, solo que en la ciudad sabe más la teoría y esa teoría se necesita para que se pueda trabajar así y el más *Allin Sapa* [hábil] como se dice *Allin Yachayniyuq* [Conocedor/Sabedor] sería uno que en realidad lo palpa en la parte del trabajo más (Entrevista. Alison Padín. Taypitunga. 13/05/2010).

La actual forma de asunción de la “vida imaginaria e imaginada” mediada por el castellano y la repercusión para el quechua es comentada por el teniente alcalde del distrito de Layo. Comentario que destaca la actitud del grupo de jóvenes hacia el quechua y la influencia que ellos tienen y adquieren de la ciudad:

Pero como yo le decía, hace poco, estamos perdiendo día a día nuestra lengua. Hasta inclusive cuando un señor alumno va a Cusco o a otros lugares al volver ya tiene vergüenza de su propia lengua entonces, eso tenemos que trabajar de repente un poquito más concientizando de que nuestra lengua vale mucho más, de allí parte la urgente necesidad, de implementar, de impulsar, de por ejemplo, cursos de quechua o incorporar elementos propios de la zona (Entrevista. Calixto Bustamante, Teniente Alcalde de Layo. Radio Urbano Layo. 07/19/10).

Por los testimonios recogidos se puede decir que existe una bifurcación entre la representación del mundo “moderno” la que está relacionada con el castellano, lo “dinámico”, “movilidad”, “avance”, “adelanto/desarrollo”; y el mundo “tradicional”, simbolizado por el quechua, la que es vista como “estática”, de “retroceso”. Entonces para encontrarse a la “vanguardia”, los hablantes hacen uso y han incorporado a sus vidas elementos transmisores de la “modernidad” como: medios audiovisuales; inseminación artificial, con predominancia en una especie por su rentabilidad; adopción de semillas injertadas; construcción de viviendas al estilo urbano entre otros. Estas prácticas exigen para acceder a ella el empleo del castellano tanto oral como escrito. Los hablantes predefinen que es normal cumplir estos requisitos porque los mecanismos reproductores así le hacen recuerdo y solicitud. Estos requerimientos son cumplidos en vías del largo proyecto de “modernidad” llevada adelante desde la mirada de colonialidad del poder (Quijano 1999 cit. en Garcés 2005:64-65) y diferenciación colonial (Mignolo 2000 cit. en Garcés 2005:64). Giles et al (1977 cit. en Appel y Muysken 1996: -60 y cit. en Baker 1997:85-90) señalan que los factores de estatus, principalmente: económico, lingüístico y el social intervienen en la vitalidad de una lengua. Cuando la lengua ha sido identificada con la pobreza y evaluada de inferior puede ser sacrificada en el altar del progreso. Según, los datos, pareciera que producto de esta identificación/evaluación/sentimiento los

miembros de la comunidad de Taypitunga se inclinan por incorporarse a la “aldea mayor” (en este caso el castellano) desde los parámetros de este, mas no desde su identidad local (raíces primarias) (Baker 1997:87). En este sentido Layo difiere, aunque tenga similitud desde el área geocultural, con las comunidades q’irus que desean articularse con el “mundo castellano” desde su propia visión y comprensión (Carvajal 2006).

Sin embargo, existe claramente también, una actitud, no materializada aún, de apropiación cultural de las nuevas tendencias, elementos, herramientas, métodos, técnicas, requisitos foráneos pasándolo por el “filtro cultural propio” antes de asumir “el modelo” como una copia fiel. Walsh (2009:41-44) señala que la interculturalidad debe confrontar a la discriminación, racismo y exclusión reforzando las identidades étnicas excluidas; re-conceptualizando y re-fundando estructuras sociales, epistémicas y de existencias “para construir, tanto en la vida cotidiana como en las instituciones sociales, un con-vivir de respeto y legitimidad entre todos los grupos de la sociedad” (ibíd.). Partiendo “de la relación, comunicación y aprendizaje permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas y racionalidades distintas” (ibíd.), las que promuevan el desarrollo pleno a nivel individual como colectivo por encima de las diferencias culturales o sociales donde prime la equidad, justicia, igualdad y sobre todo la pluralidad (op. cit.: 41). Y, así, evitar el evidente indicio de cambio sociocultural de la comunidad en favor (solo de una) de otra (Fasold 1996:360-364).

2.2. La alta valoración del bilingüismo: entre el discurso y la práctica

En este apartado se aspira hacer un acercamiento a la realidad observada desde lo émico, desde la construcción (codificación/decodificación) de los “signos” (socio)lingüísticos por los jóvenes y los de su entorno. Se intenta rescatar los “hechos” que impulsan al uso de su lengua ancestral o su lengua incorporada, considerada plenamente como propia. Las razones de uso están ligadas estrechamente al aspecto sociocultural (movilidad, discriminación, sistema educativo), económico (idea de “modernidad”) las que afectan e impactan de manera directa a los bilingüe hablantes en su selección de uno de sus dos idiomas.

2.2.1. El uso predominante del quechua: entre el discurso y la práctica

A raíz de las respuestas a algunas “preguntas inquisidoras” pude notar que todos los miembros de la comunidad, también los jóvenes, siempre dejaban traslucir una “actitud

muy, muy positiva” hacia el idioma quechua. Pero, lo más saltante que percibí es que estimaban caramente su condición de hablantes tanto del quechua como del castellano porque estaban conscientes de la importancia y utilidad que adquieren ambos idiomas al momento de comunicarse con los miembros de su comunidad y en ciertas circunstancias con foráneos a esta. A la pregunta de ¿Crees que es importante el quechua? La respuesta de todos los miembros de Taypitunga es contundente y unánime ¡¡sí!! Conforme se va adicionando otras “preguntas inquisidoras” sobre la pregunta inicial como: ¿El uso del quechua en nuestra comunidad es importante? ¿Usas diariamente y en todo momento tu idioma quechua, con quiénes? ¿También lo hablas en otras zonas quechuas o cuando vas a la ciudad? Y, claro a las preguntas acompañaban sus infaltables “por quéés”. A los jóvenes reiterativamente se les preguntó ¿Si consideras importante el quechua, por qué no lo usas en el colegio? ¿Y, en tu casa, por qué lo empleas solo cuando ves una exigencia, por qué no es un hábito en tí hablar en quechua? La respuesta que se escuchaba por parte de ellos era “por costumbre hablamos en castellano”.

Una primera razón del vaivén lingüístico que se observa en la comunidad, en desventaja del quechua, es en el aspecto individual, en muchos casos no importa la edad. Los miembros actuales de la comunidad mayormente han adquirido como L1 el quechua y un grupo menor lo ha hecho simultáneamente con el castellano. Pero, en la mayoría de casos, el haber adquirido el quechua como L1, en Taypitunga zona quechua-castellano, no es una seguridad de que sea la lengua de uso mayoritario por los hablantes bilingües. En esta opción personal de usar mayoritariamente el castellano influiría mucho algunos roles que desempeñan, por ejemplo el de ser: estudiante y el entorno cercano, amigos, docentes; dirigente comunal, por el cargo requieren el empleo del castellano, muchas veces su residencia está más circunscrita al centro del distrito mismo; padre de familia o joven migrante, que por razones laborales tiene estancias largas en la ciudad. Y puede ser que esta no “autoexigencia” de los propios hablantes sea una razón de la no transmisión del quechua como L1 a las generaciones jóvenes a pesar de tenerla como L1:

El quechua aprendí con mi mamá, con mis hermanas, con mi abuelita con toda la gente que hablábamos porque todos hablaban en quechua (Entrevista. Dirigenta de mujeres de Layo. 25 años. Sicuani. 29/05/2010).

En el testimonio precedente, a pesar de haber adquirido como L1, los padres de familia, el quechua; legan mayoritariamente el castellano a sus hijos, sea esto por el rol social, exigencia institucional o por adopción personal:

Kay qhipa wawayuqkuna *naceshan* chaypis yachachipushaykuchu quechuataqa, manam rimapayapushaykuchu *porque* *escuelapiqa* manam quechuamantachu yachachinku *castellanomantakama*. [Los padres de ahora ya no estamos enseñando, ya no les estamos hablando, a nuestros hijos quechua porque en la escuela no enseñan en quechua sino en castellano] (Entrevista. Madre de familia de la comunidad. Taypitunga. 16/05/2010).

Aunque muchas de las generaciones jóvenes de la comunidad declaran haber adquirido el quechua como L1 o simultáneamente con el castellano es este idioma que emplean en su cotidiana interacción bien por su edad, su rol de estudiante o preferencia personal. Enseguida declaraciones de una estudiante del colegio que adquirió el quechua como L1 así como el castellano pero que usa este último asiduamente: “Más que todo yo he aprendido (el quechua) mediante mi familia, con mi mamá” (Entrevista. Edith Calta. Taypitunga. 23/05/2010).

Se visualiza la preferencia personal en el uso o no uso del quechua en dos grupos macro, “los pro y no pro quechua”, donde no se distingue edad, género o labor. Esta tendencia va en avance acelerado la cual hace peligrar seriamente el estatus de bilingüe que ostenta Taypitunga. En esta división los padres solieron o suelen tener, muchas veces, una contundente participación en “prohibir” el aprendizaje del quechua tanto en la instancia educativa como en su hogar, a pesar de ser hablantes mayoritarios del quechua: “Kay tawa wata, phisqa wata *pasan* uyariq nuqa kani: “*amapunin* *mamitay*, *taytay* *wawayta* *rimapayapuwaychu* *runasimipi*” [Hace unos cinco o cuatro años atrás solía escucharse: “por favor papá, mamá no hablen a mi hijo en quechua”] (Entrevista. Lucio Padín. Taypitunga. 22/05/2010).

A la pregunta de ¿Qué crees que podríamos hacer para que nuestros dos idiomas siga hablándose en nuestra comunidad? Una niña de diez años, para mi sorpresa, muy lúcida de la situación dividida en el empleo de los idiomas en la comunidad, me compartió su buena idea para conservar los dos:

Nuqa niyman *idiomanchiskunata* rimashunman allinta huk *grupollapi* manam chay ishka *grupopichu*. Llapachallanchis rimashunman atikunmanmi kay *comunidadpi* llapan runakuna rimararishunman. Huk muyuchapi rimashunman llapachansi. [Yo pienso que debemos hablar nuestros idiomas como en un solo grupo no en dos grupos divididos. Si todos realmente nos predisusiéramos a hablarlos se puede. Todos unidos en un círculo podríamos hablar nuestros idiomas] (Entrevista. Kelly Calta. Taypitunga. 24/05/2010).

Un segundo motivo que arguyen los bilingües de Taypitunga de por qué no usan diariamente su quechua es que las instituciones “formales” del distrito en general brindan

el servicio empleando en mayoría el castellano, en lo escrito es pleno. Muchos de los sujetos observados solicitan, para así mantenerse bilingües, que estas instancias gubernamentales se “vuelvan” también bilingües. A la mirada de la gran mayoría, son poderosas las instituciones, y no veo exagerado la observación porque estas instancias en menos de cinco décadas poco más o menos han monolingüizado en castellano a hablantes casi monolingües en quechua.

Seguidamente una autoridad comunal da su perspectiva sobre el uso del quechua y el castellano en las instituciones. De la declaración puede rescatarse la aceptación del quechua dentro de una institución sin embargo la exigencia no explicitada del castellano se refleja en la atención:

Llaqtayku ukhupiqa llapallantapunin quechuataqa rimayku, *institushunp*ipis rimayku, *entendewanku*, *pero* manam chiqniwankuchu, chhikanta manam *casowankuchu*. *Españolta* riki rimarkunku ratuyá *casoriwanku*, ratu, afanta; quechuataqa rimayku ichaqa ch'intaraq, huktarraq *atendeshan*, aqnanraqyá. [Aquí en nuestro distrito todos hablamos el quechua, dentro de las instituciones también, nos entienden, no nos dan mal trato, sin embargo muchas veces no, no atienden rápido. Pero cuando hablamos en castellano rápido nos atienden; pero cuando hablamos en quechua demoran nuestra atención a otro todavía están atendiendo, así es todavía] (Entrevista. Dirigenta de Madres. Taypitunga. 28/05/2010).

El secretario de la comunidad de Taypitunga señala que si bien algunas instituciones son tolerantes atendiendo en quechua muchos todavía se muestran renuentes, él rescata la bondad de emplear los dos idiomas en esta zona específica:

Bueno, si unas instituciones hacen caso a otros les incomoda, más que todo a los de la ciudad pues, ellos no les dan parte importancia a nuestro idioma. Pero aquí en nuestro distrito, comunidad si está conformes, realmente es bueno aprender dos idiomas (Entrevista. Eleuterio Torres. Taypitunga. 23/05/2010).

El teniente alcalde del distrito es explícito al señalar que el quechua en las instituciones es L2 y que este idioma solo juega un papel simbólico en algunas presentaciones públicas:

En la municipalidad, de repente como oficialmente está reconocido y te imponen también el idioma español, castellano. Entonces quechua pasa a nuestro parecer, como segunda lengua a pesar de que en la constitución dice que es una primera lengua, pero en la práctica se da así. (...) Cuando convocamos a un concurso para el aniversario del distrito de Layo igual, algunas instituciones presentan sus danzas, canto, en quechua, algunos no también, entonces es más a nivel institucional, cuando quieres que vean sus raíces en esa forma. Pero, normalmente cada día se está usando el español (Entrevista. Calixto Bustamante. Radio Urbano. 21/05/2010).

De los testimonios anteriores se visualiza la dinámica que actualmente existe respecto al uso de los dos idiomas en las instancias gubernamentales de la zona; en donde tanto el

castellano como el quechua son usados oralmente pero, el castellano se perfila como L1, retomando las palabras del teniente alcalde, en estos ámbitos.

Ante las citas precedentes el joven Alcides Cjuno refiere que sería necesario que los funcionarios de las instituciones gubernamentales aprendan y brinden el servicio en los dos idiomas para así valorar y promover el uso del quechua:

Directamente sería pe principalmente las instituciones, los hablantes también, pero mejor sería que aprendan los estos (refiriéndose a los servidores de las instituciones) para conservar el idioma quechua. Sería mejor que aprendas en las instituciones porque si van a hablar porque si los estos (refiriéndose a los hablantes) ya saben hablar o sea hablan mayormente entonces el quechua entonces siempre van a seguir hablando. Entonces, mayormente tienen que saber los de las instituciones porque casi no saben entonces para valorar mejor al quechua (Entrevista. Alcides Cjuno Taparaco. Taypitunga. 14/10/2009).

La gran aceptación que la introducción de la asignatura de quechua tiene en la institución educativa actualmente, se explica por la solicitud masiva de que las instancias gubernamentales de Layo se “vuelvan bilingües” como los miembros de sus comunidades. Los concernidos directos mencionan que la contribución de esta asignatura radicaría en la adquisición, equilibrio y fortalecimiento de las cinco competencias lingüísticas así como en la oralidad y literacidad del quechua. Esta demanda, no satisfecha, aún es uno de los puntos pendientes que la EIB tiene en este lugar. La cita siguiente, refleja la gran aceptación que adquiere la enseñanza de y en los dos idiomas y aún de otros:

Allin ishkey simi rimay *más palabrakunapis*. Hukkuna simikunapis *valellanmanmi* aymarakuna, *ingléskuna* manam ishkey simillachu, hukuna rimaypis, ashwan *palabrakunapis*. [Es muy bueno aprender dos idiomas. Aún otros idiomas es bueno aprender aymara, inglés no solo dos idiomas, otras lenguas también, y aún mucho más idiomas] (Entrevista. Dirigenta de madres. Taypitunga. 28/05/2010).

Sin embargo, **un tercer porqué** en el traspaso progresivo a un ritmo acelerado al castellano, por los jóvenes estudiantes bilingües y por extensión de los miembros de Taypitunga, señala como una de las más aportativas a la instancia encargada de la segunda socialización, el centro escolar. Es uno de los agentes que más ha impulsado e impulsa al uso mayoritario del castellano. Principalmente, a través de la enseñanza de las materias de contenido oficial y por la expansión del mito de lengua “desarrollada”. El mito es difundido en las instancias oficiales y entre los habitantes de zona urbana o anexos a ellas quienes reafirman dicho mito producto de las sólidas macro estructuras de poder. Mitos que los jóvenes y los miembros de la comunidad ven reforzados cuando se desplazan a contextos ciudadanos eminentemente monolingüizados. Las dos siguientes

citas muestran, en la actualidad, el rol importante del centro escolar en el empleo del castellano:

El castellano fue cuando entré a la escuela y mediante la comunicación de los profesores. (Entrevista. Edith Calta. 11 años. Taypitunga. 23/05/2010)

Cuando yo estaba ya en primer grado ya podía hablar quechua y castellano. Mi mamá me enseñaba y los profesores. (Entrevista. Kelly Calta. 10 años. Taypitunga. 24/05/2010)

La exigencia de la enseñanza en el colegio solo en castellano, en una zona ya bilingüe, es una herencia continua de épocas anteriores. Un padre de familia de la comunidad narra su historia personal con su idioma quechua al ingresar a este recinto:

Maypachachus *escuelaman waykurqani*, suqta watayuq chaymantachá, *profesorkuna huk chhikanta librokunatachá leeyta yachanki chaymantachá. Profesorkunapis yachachikuntaq librokunallamanta chayqa, anchiyiyá huk chhikanta masta castellanota rimayta yachapuyku, entendepunsi, suqtawatamanta, transiciónmanta pacha.* [Desde que ingresé a la escuela, a los seis años aproximadamente, los docentes te enseñan a través de libros, aprendes a leer con libros. Como los profesores enseñan solo con libros por eso hablamos, usamos un poco más el castellano desde los seis años, desde transición] (Entrevista. Lucio Padín. 43 años. Taypitunga. 22/05/2010).

Un cuarto elemento que puede considerarse como razón en la disminución de uso del quechua, por tanto del bilingüismo, en la comunidad es por el “temor” de no hablar correctamente por la “mezcla” que hacen del castellano con el quechua o viceversa. Entonces, al menos los mayores, se encuentran convencidos de que ello será un “problema” para los estudiantes. Ellos piensan que se oye “feo” la “mezcla” y para evitar eso no enseñan a sus hijos conjuntamente los dos idiomas y optan por uno, el castellano. Autoridades de la comunidad señalan la razón que consideran los padres para evitar la “mezcla” lingüística; por un lado argumentan que confunden a los estudiantes y por otro es a fin de que estos no presenten mayores dificultades en el colegio:

Es que los padres mismos sugieren que cuando hablen dos idiomas, están confundiendo, hay una mezcla del castellano con el quechua. (Entrevista. Eleuterio Torres. Secretario de la comunidad. Taypitunga. 23/05/2010)

Castellanomantakama rimapayapushayku: “más fáciltapischá entendenman profesorta” nispa. [Ahora les enseñamos castellano pensando que: “así de pronto entenderán con más facilidad a los docentes”]. (Entrevista. Madre de la comunidad. Taypitunga. 16/05/2010)

Los padres mencionan que el “habla incorrecto” se origina por la enseñanza conjunta de las dos lenguas razón que los hace optar solo por el castellano.

Chayqa huk chhikantapis rimaq kayku quechuatapis, *castellanotapis*; mana *pero ch'uyatachu quechuatapis yachallaykutaq, ni castellanotapis ch'uyatachu rimaq kayku.* [Sí solíamos hablar (en casa) un poco en quechua, un poco en castellano; sin embargo, no hablábamos correctamente ni el quechua, ni el castellano] (Entrevista. Lucio Padín. Taypitunga. 22/05/2010).

Un quinto factor en el claro uso mayoritario del castellano por parte de los jóvenes taypitungueños es la estancia por cortas o largas temporadas en la ciudad; las cuales determinan su preferencia y opción lingüística. Los jóvenes añaden que el estar en un contexto castellano les da posibilidad de “practicar” los términos técnicos con significación abstracta, vistos en el colegio. Tal vez sea la razón de que los jóvenes suelen realizar préstamos léxicos para el quechua del idioma internacional lo que se oye raramente en caso contrario. Los jóvenes coinciden en señalar que la mayor “marca” de la ciudad, motivo principal de querer usar un castellano “pulido”, es la fuerte discriminación cultural-lingüístico que padecieron por ser “diferentes” en tierras lejanas a la suya. El testimonio siguiente de un joven refleja la influencia de la ciudad en la postura lingüística que adopta este grupo:

Bueno, los que no hablamos quechua somos los jóvenes. O sea, nosotros no queremos hablar porque a veces tenemos miedo de hablar en quechua. Porque a veces dicen que quechua es de los antiguos, que esto, aquello, por ejemplo cuando tú hablas en quechua, te dicen muchas cosas, te pueden decir, te dicen: “no sabe hablar en castellano” porque allá en la costa, en Arequipa da vergüenza hablar, también por eso acá ya no hablamos, porque la mayoría viajamos a la ciudad, nos habituamos al castellano, casi ya regresamos con otra lengua ya (Entrevista. Alcides Cjuno Taparaco. Taypitunga. 09/10/2009).

La discriminación que vivieron en la ciudad es una causa que justifica la división en dos grupos de hablantes, actualmente existentes, en la comunidad entre: adultos mayores-ancianos/jóvenes-niños y en medio de ellos aparece por necesidad/exigencia ya de un grupo, ya del otro el bilingüismo activo. Los jóvenes colegiales usan los dos idiomas con los miembros de los dos grupos; pero, proporcionan el empleo de una u otra lengua de manera diferenciada según el interlocutor de un grupo generacional u de otro. Así usan, casi exclusivamente, el quechua con el grupo de los mayores y entre ellos y los niños el castellano con preferencia mayor. Seguidamente un testimonio que visibiliza la existencia de dos macro grupos intergeneracionales en la comunidad de hablantes de Taypitunga:

Castellanotapis parlashayku, quechuatapis parlashayku. Waynakunapaq castellanomanta riki, quechuatataq machu qharikunapaq, paya señorakunapaq [Estamos hablando el castellano, el quechua también estamos hablando. Claro para los jóvenes en castellano y quechua para varones mayores, para señoras mayores]. Entonces conforme kashan [estamos] más o menos kushkallam hamushan [hablando equilibradamente ambos] quechua y castellano (Entrevista. Eleuterio Torres Mamani. Secretario de la comunidad. Taypitunga. 10/10/2009).

Así, los mayores han brindado a los jóvenes el repertorio léxico y conceptual, en menor medida, de su lengua dominante y viceversa, produciéndose un intercambio lingüístico intergeneracional. Sin embargo, el castellano en estos últimos años ha ganado “más

terreno” en ambos grupos: “En dos o tres años ha cambiado totalmente, toda la gente habla más castellano pudiendo o no pudiendo” (Entrevista. Doris Conde. Taypitunga. 23/05/2010). Pero afirmaciones como: “Donde vaya, siempre yo sé que sé dos idiomas, ya está en mí” (Alcides Cjuno. Taypitunga. 09/10/2009) hacen albergar un permanente nicho de bilingüismo en la zona. Aunque lo verbalizan con sus reservas, los jóvenes mantienen la ilusión que el uso de dos lenguas en su comunidad se mantendrá porque ocurrirá que ellos, cuando lleguen a la adultez, la comunidad les “exigirá” ahondar en su bagaje lexical de su quechua. Y, así seguirá manteniéndose en sus generaciones venideras tanto el quechua como el castellano. La mayoría de los jóvenes estudiantes tiene expectativas de migrar a la ciudad terminado el colegio, pero casi la totalidad de ellos también desea regresar a su tierra para “avanzar con y en ella”. Mientras otros ven factible abrir/introducir nuevas posibilidades que no se ha incorporado aún en la zona sin marchar de ella.

En el uso mayoritario del castellano, en la comunidad bilingüe, se puede destacar cinco razones. Como **primer punto**, puede considerarse el agrupamiento de los hablantes en dos grandes grupos donde la característica que los determina es la opción personal de seguir empleando el quechua o desplazarla, no diferencia edad, ni ámbito, pero el rol que desempeñan incide directamente. En **segundo lugar**, las diferentes instituciones estatales existentes en Layo aparecen como promotoras de uso mayoritario del castellano tanto oral como escrito donde, si bien el quechua tiene presencia oral, la exigencia no “expresa” del castellano en la atención pública, por ejemplo, siguen aproximándola a lo simbólico. Ante esta situación, los miembros de la comunidad solicitan que estas instituciones “se vuelvan” bilingües al igual que ellos. Este último requerimiento puede explicar la gran aceptación de la asignatura de quechua en el colegio. En **tercer punto**, el colegio por la exigencia del castellano en la enseñanza es la que se vislumbra como la instancia pública más contundente en la adopción personal y comunal del idioma internacional por los jóvenes y padres de familia; aquí el ámbito ciudadano juega un papel determinante como reproductor de estructuras de poder. Estos primeros tres factores pueden ser representativos del bilingüismo con “cruce de funciones” planteado por Luykx (1998) que se da origen cuando influye una comunidad en mayor medida en la otra por la extensión de sus funciones y ámbitos. La autora señala que pueden presentarse tres situaciones: a) un código reemplaza a otro, b) surge formas sincréticas (préstamo, mezcla, alternancia) o c) emerge una nueva diferenciación funcional; estos tres

escenarios tienen avances (iniciales) graduales, a excepción del segundo que producto del contacto medianamente prolongado existe notables avances. Luykx (1998) ve necesario la diferenciación funcional (aunque inevitablemente esté aparejado con la diferenciación de prestigio social) para un bilingüismo “igualitario”.

En **cuarto término**, el mito extendido entre los progenitores, especialmente, de que el aprendizaje y empleo de dos idiomas solo confunde e insta a la “mezcla” a los estudiantes futuros justifica la enseñanza de un idioma, el castellano. Fasold (1996: 276) señala que ocurre la mezcla de códigos cuando un hablante emplea “elementos” (palabras, sintagmas o unidades mayores) de una lengua cuando está empleando otro código.

Y, la **quinta razón**, producto de los factores precedentes, es que en los últimos años el castellano ha tenido un avance (acelerado) significativo en los tres grupos intergeneracionales: niños-jóvenes/adultos/ancianos de la comunidad. Sin embargo, el intercambio lingüístico (intenso y fluido) entre el primer grupo y los dos restantes pareciera garantizar una nivelación del idioma quechua al primer grupo (y este del castellano a los dos grupos restantes) porque ocurrirá que cuando alcancen la adultez, la comunidad les “exigirá” el uso de su quechua. Como advierte Fasold (1996: 362) se debe considerar en las interpretaciones (inter)generacionales y de ámbito la posibilidad de que éste fenómeno puede ser reflejo de cambio en el uso de la lengua como paso de un periodo a otro de la vida, mas no de un cambio lingüístico propiamente. Pues al margen de un factor todopoderoso en la sustitución o conservación de la lengua minorizada antes intervienen interacciones complejas entre los factores (Fishman 1995:150).

Los miembros de la comunidad reflejan el deseo e inquietud por el bilingüismo pleno y equilibrado; ni el quechua, ni el castellano superpuesto uno al otro. Señalan que el fortalecimiento equitativo de su bilingüismo se encuentra en ellos mismos, pero también de agentes externos presentes en Layo, por lo cual requieren que se “vuelvan” bilingües plenos también ellos. Esta solicitud en propuesta y planteamiento de Luykx (1998) se aproxima a lo que denomina bilingüismo “igualitario”. Este bilingüismo encuentra viabilidad a través de un bilingüismo “amistoso” donde la funcionalidad de los códigos lanzados de cada variante, en un determinado contexto, sea la que determine su sobrevivencia o no y no las prohibiciones sociales (1998: 210).

2.2.2. El bilingüismo: entre la práctica y el discurso

En este apartado se intenta rastrear y desenmarañar por qué las familias de los jóvenes observados resuelven castellanizarlos o dar mayor tolerancia a su uso; empleando muchas veces el quechua como intermedio para ello. Y, también se explicita las consecuencias que ya se visualizan producto de la decisión. Los miembros de las familias tienen el posicionamiento en discurso de que el bilingüismo es necesario y bueno en la comunidad pero no han dado paso al plano de los “haceres”, “exigencias” en el nivel familiar, comunal como institucional en Taypitunga, así como en el mismo Layo. Sin embargo, son las familias, las únicas que se perfilan como promotoras del habla, práctica y legado del quechua a la generación joven.

Los hablantes de Taypitunga viven en la actualidad una paradoja bi-lingüística porque en lugares donde dicen que se promueve el bilingüismo es fácil corroborar que no es del total cierto; tomo al ejemplo más concreto y neurálgico, la familia. En ella se observa un claro proceso acelerado de desplazamiento del quechua en uso práctico, pero en discurso sus componentes son fervientes enarboladores del empleo equilibrado del castellano como del quechua en espacios, tiempos, propósitos y con interlocutores. Considero el ámbito del hogar como un pequeño reflejo radiográfico de la situación sociolingüística del distrito en general.

Los cultores, enseñantes y promotores del bilingüismo en Taypitunga se encuentran en todos los miembros de la familia extensa: abuelos, padres, hijos, parientes consanguíneos o por adopción. Sin embargo, cada uno de estos miembros también puede y cumple actualmente la función inversa al fortalecimiento en desfavor del quechua. En los párrafos siguientes se intenta reflejar el fenómeno desde los grupos etarios que compone la familia los cuales se presentan como propulsores y declinadores en lo práctico y en discurso del quechua.

El primer grupo que hace posible que sigan bilingües hablantes las generaciones contemporáneas es la de los abuelos. Grupo que cobra relevancia en toda la comunidad por ser los mayores promotores del quechua en práctica y discurso. En la cita siguiente una joven narra la referencia que cobra los abuelos para el aprendizaje del quechua:

[Entrevistadora: ¿Quiénes hablan en la comunidad más en quechua?] Quechuapi? Awilukuna. [En quechua? Los abuelos] (...) mi abuelita es sola y mi abuelito se ha muerto hace mucho tiempo, a mi mamá le ha dejado wawa [bebé] por eso la acompaño a mi

mamá, a mi abuelita y en eso aprendí quechua a hablar las cosas, las palabras, eso nomás (Entrevista. Milagros Cañari. Taypitunga. 18/05/2010).

La mediación o regulación de los abuelos tiene un significado importante entre los jóvenes y niños por tanto para la mantención del bilingüismo en la comunidad. Esta mediación invita a una manera recíproca y respetuosa de diálogo interpersonal e intragrupal ello ocurre cuando el interlocutor tiene dominio mayoritario de un idioma inverso al que él posee y el par accede a la demanda. El grupo de los ancianos posibilita identificar de primera fuente los rasgos ancestrales que hacen peculiar a la comunidad y a sus hablantes a lo largo del tiempo. En los últimos años la idea de que la enseñanza de un idioma parte del hogar y que la forma de legarla es transmitiendo a través de sus miembros va en retroceso en la comunidad.

Algunas alternativas propuestas de mantenimiento del quechua por los propios ancianos y miembros de la zona se refleja en frases como las siguientes: “*Idéata churana wawanchiskunaman, pikunan kasqanchismanta*” [debemos enseñarle a nuestros hijos de quiénes somos y fuimos], “*munaychata qhawarichinanchis culturanchismanta*” [debemos enseñar a nuestros hijos pacientemente nuestra cultura], “*riqsichinanchisyá kashan kawsayninchista*” [está siendo necesario que hagamos conocer nuestra forma de vida y vivir]. Algunos padres proponen una búsqueda minuciosa “casa por casa” para así detectar a un miembro mayor que pueda ser transmisor directo de la cultura comunal e interactuador en la lengua entre los hijos jóvenes:

Wakin wasipiqá mamitanku ashwanta riman, wakin wasipiqá awilitanku masta riman, chaymantayá yachaqanku wawakunaqa, uyarisqankumanta yachaqanku chaymanta paykunapis rimallankutaq, arí. [En algunos hogares hablan (quechua) las madres, en otros hogares sus abuelitos hablan más; de ellos suelen aprender (el quechua) los hijos, escuchando aprenden y así luego ellos también pueden hablarlo, así es] (Entrevista. Lucio Padín. Taypitunga. 22/05/2010).

Mucho ayudarían iniciativas externas al hogar a afianzar, la práctica en discurso y práctica del uso del quechua además de las propuestas planteadas por los miembros de la comunidad. En Layo algunas instituciones estatales realizan intentos de reconocimiento y valoración a las prácticas culturales de la zona, la cual ha tenido un alcance limitado. Estas limitaciones se han debido bien por la poca información publicitaria que se dan a ellas o por su centralización en Radio Urbano motivo por lo cual, muchas veces, los agropecuarios consideran que implica “perder el tiempo” al asistir a dichas actividades. Un trabajo conjunto con los miembros de la familia puede reencaminar el “proyecto de la

modernidad”. Hasta ahora el mensaje de la modernidad, explícito o implícito, ha sido que perder la lengua y el legado cultural ancestral es un “sacrificio” que bien valdría la pena para lograr el “fin mayor”: ser desarrollados, ser civilizados. Desde la óptica de los mismos miembros adultos el camino que ha recorrido la “modernidad” en el desplazamiento de la cultura y lengua quechua de la zona a veces se tornaría poco difícil retomarlos. En el aporte siguiente se plasma esta percepción:

Kunanqa runasimitañan wakmanta ukhirmushan: “kasqanta kutipushun” nispan ley nishanku anchiytañataq. Kunanqa wawaykunapis atiruspa manañan munashallankutaqchu runasimi rimayta. [Ahora de nuevo está retornando el quechua. “Volvamos a nuestras raíces” dicen que dice así ahora ya también la ley. Ahora mis hijos también al haber aprendido (castellano) ya no quieren volver a hablar el quechua] (Entrevista. Madre de colegio. Taypitunga. 09/05/2010).

Un segundo grupo de promotores del mantenimiento y empleo de las dos lenguas, cada una en grados diferentes, en sus hogares son los padres y madres mayores (promedio) a 35 años. Estos progenitores son los contenedores, simultáneamente, tanto en discurso como en práctica de la valoración y preservación del bilingüismo en sus hijos. Se alberga en ellos la transmisión, contención, protección directa del quechua. Labor particular que todos los componentes comunales destacan y así lo constaté en las observaciones⁷⁶. El siguiente extracto muestra la importancia de los padres en la adquisición del quechua como L1 solo algunos años atrás:

Mi primer idioma que he aprendido, aprendí cuando era niño, mis padres, mi abuelo, mis abuelitas hablaban, ellos no hablaban casi castellano antes. (Aprendí) cuando mis padres hablaban quechua. Yo solo sabía quechua antes, yo no sabía castellano antes (Entrevista. Moisés Llanos. 35 años. Taypitunga. 24/05/2010).

Hasta algunos años atrás en Taypitunga el empleo de una u otra lengua tenían dos espacios bien definidos, identificados y con agentes específicos. El quechua se aprendía en el hogar y con la participación de todos los miembros de la comunidad; y el castellano en el Centro Educativo con los docentes, como L2. La voz de tres autoridades de la comunidad describe la experiencia en el aprendizaje de los dos idiomas de la comunidad:

Con nuestra familia hablamos el quechua. El quechua aprendemos de 4 a 6 años. Aprendemos la lengua castellana en la escuela, con profesor. [Sr. Hipólito Checcori (43 años), Presidente de la comunidad]. Aprendí quechua más o menos de los 3 años con mi mamá y el castellano, bien claro, a los 7 años en la escuela. [Sr. Eleuterio Torres (34 años), Secretario de la comunidad] Aprendí quechua desde mi nacimiento, mis padres hablaban quechua. La mayor parte hablábamos quechua en nuestras casas. Yo también, a los 3 años aprendí a hablar quechua junto con mi madre y una vez cuando en nivel inicial ya desde ahí aprendí el idioma español. [Sr. Leoncio Chaisa (52 años) Vice-presidente de

⁷⁶ En los dos trabajos de campo: octubre de 2009 y mayo de 2010.

la comunidad] (Entrevista grupal. Autoridades de la comunidad de Taypitunga. Chachacomani.10/10/2009).

En cambio la tendencia actual es que la enseñanza de castellano ha sido ampliada por los padres al hogar y como L1. La voz de un joven describe el panorama: “Más que todo los niños están aprendiendo castellano y ya no le hablan en la casa también quechua, así” (Entrevista. Rosvel Aragón Conde. Taypitunga. 20/05/2010).

El argumento que los progenitores señalan reiterativamente es: “en la escuela enseñan en castellano”. Además añaden que se debe a la migración de cada uno de los miembros de la familia, producto de ello se nutren de nuevas interacciones sociolingüísticas que ofrecen entornos externos a su comunidad. Una versión recopilada al respecto:

Wawaykunaqa ñawpaqtaqa castellano simitan yacharqanku. (...) Kunanqa niyman quechuapis yachanankutaq, *castellanopis* yachanankutaq, huk simikunatapas yachanankutaq may llaqtakunapipis *defendenankupaq* [La primera lengua que mis hijos aprendieron a hablar fue el castellano. (...) Ahora yo puedo decir que es importante que aprendan el quechua, el castellano y otros idiomas, para que en cualquier pueblo puedan lidiar con la diferencia que pueda existir en ella] (Entrevista. Juan Cruz. Taypitunga. 21/10/2009).

En primera instancia los padres apoyan el proceso de castellanización con la esperanza de que sus hijos no tengan dificultades en el aprendizaje en las aulas monolingüizantes: “*Castellanotaqa yachachini escuelaapaq*” [Enseño castellano para la escuela] (Entrevista. Dirigenta de madres. Taypitunga. 28/05/2010).

El tercer grupo es el de co-etarios (amigos/hermanos) quienes de alguna u otra manera apoyan a que el compañero alcance un nivel bilingüe coordinado en el idioma que presenta desventaja, bien en quechua o castellano. Entre los amigos se lleva en la etapa inicial y post siguiente de la segunda socialización, en espacios como: centro escolar; esto muestra el vital funcionamiento del quechua en recintos educativos (extra-áulicos) actualmente. Entre los hermanos en los hogares y la chacra familiar. En el ámbito comunal se destacan espacios de interacción como: la feria, el trabajo por salario en chacras, la faena comunal. Los amigos se tornan como agentes, niveladores importantes bien de un idioma u otro por la fluidez comunicativa que tienen entre ellos. En la afirmación de doña Dominga Quispe se evidencia ello: “*Irqi masinkunanwanyá rimanku másta*” [Con sus amigos de su misma edad hablan más] (Entrevista. Taypitunga. 28/05/2010). En los últimos años se hace importante esta “nivelación” lingüística co-etaria para el quechua por ser electo el castellano como L1 en muchos hogares. El rol de los

coetáneos con predominancia en quechua, después de padres y abuelos, se torna importante en pro del quechua: “Con mi papá, con mi madre hablaba quechua en mi casa con mis compañeros también hablaba quechua” (Entrevista. Rosvel Aragón. Taypitunga. 20/05/2010).

Una causa influyente detectada, para el desplazamiento del quechua, por este grupo, entre otras, es la enseñanza en castellano que imparte el colegio la cual, en gran medida, “determinantemente” excluye el uso del quechua en este ámbito (dentro de las aulas): “El estudio como sabemos también es mediante el idioma castellano y con eso más no lo podría practicar más el quechua” (Entrevista. Edith Calta. Taypitunga. 23/05/2010).

Por esta razón, la generación joven (coetáneos) ve necesario la introducción del quechua al colegio no solo como una materia, sino la enseñanza de “el y en quechua”. A fin de producir el bilingüismo de hecho y valoración del quechua tanto por hablantes como por la institución. En versión de un joven el pedido se explicita: “Las dos lenguas nos ayudan a comunicarnos un poco mejor (...) creo que el castellano ya lo dominamos un poco en todas las áreas en el colegio y así que de preferencia podría entrar al colegio y a la escuela el quechua y enseñarse en todas las áreas” (Entrevista. Alcides Cjuno. Taypitunga. 09/10/2009).

La demanda cobra pertinencia porque los jóvenes colegiales, miembros pertenecientes a la comunidad y a la instancia educativa, son identificados como los mayores propulsores del castellano en práctica y en discurso. “Paykuna purallan *castellano* rimanku” [Entre ellos solamente hablan castellano] (Entrevista. Dominga Quispe. Taypitunga. 28/05/2010). “Los jóvenes ya no están hablando mucho pero, sí comprenden, pero también hablan pero poco, tienen miedo hablar quechua (...) yo no tengo miedo de hablar el quechua” (Entrevista. Francia Gamarra. Taypitunga. 3/10/2009).

Los jóvenes destacan también que la adquisición y uso predominante del castellano, ha sido favorecida por nuevas tendencias, las “modas” como ellos lo denominan, que se hacen vívidas entre ellos principalmente por el contexto imaginado o imaginario. Un joven detecta instancias reproductoras del contexto imaginario como una razón que influye para el uso predominante del castellano: “Ahora cuando estoy en el cole, así voy a ciudades, así más he aprendido castellano; pero siempre hablo los dos. El castellano menos sé,

pero siempre sé, hablo en las ciudades más” (Entrevista. Jaime Llancauro. (17 años). Taypitunga. 20/10/2009).

Sin embargo, la figura de hacer *vivir* sus dos idiomas y saber la importancia de cada una de ellas les permite dejar claramente asentado sobre los “beneficios” e importancia de tener dos idiomas. En perspectiva de una joven la importancia de sus dos idiomas para la zona local y nacional:

Para mí sería bueno hablar los dos porque si es que tú no hablas bien el idioma castellano, tienes el quechua, tienes dos lenguas. Si es que no hablas el castellano muy bien, puedes hablar el quechua. Si es que no te entienden en quechua, puedes hablar el castellano (Entrevista. Milagros Cañari. Taypitunga. 20/10/2009).

Tanto los co-etarios de la generación joven, como los de su entorno, muestran una inquietud fuerte por seguir manteniendo su estado de bilingües y detener así el proceso de castellanización. Dos niños señalan las razones del anhelo de “equilibrar” el habla de sus dos idiomas: “Para aprender hablo quechua” (Entrevista. Emerson Pucho. 16/05/2010), “Sería bien (hablar quechua) porque te conocerías con los abuelos, cómo hablan, cómo te entienden o cómo dicen, así. (...)” (Entrevista. Ronaldo Pucho. 16/05/2010).

En la actualidad, sin importar cuál haya sido la forma de adquisición del bilingüismo de cada uno de los miembros de la familia, en la vida diaria sus dos idiomas son requeridos simultánea y constantemente ya por el interlocutor, función, tema o espacio específico en grados bastante diferentes. Por estas particularidades Taypitunga presentaría dos de las cuatro categorizaciones (bilingüismo con diglosia y bilingüismo sin diglosia) especificada por Fishman (1995: 121-133) para contextos que presentan contacto entre lenguas. La primera categorización corresponde, en este caso, a los reproductores del proyecto ideal (embanderados con el castellano) con tendencia monodireccional; y la segunda categorización corresponde a los mismos hablantes de la zona quienes, sin la intervención de los grupos foráneos, consideran a sus dos idiomas iguales “ni arriba, ni abajo” el uno o el otro. Ambos son útiles y necesarios para su cotidianeidad comunal. Ferguson (1972 cit. en Fasold 1996:72-79) enumera nueve puntos con los que explica/caracteriza el término diglosia: la función, el prestigio, la tradición literaria, la adquisición, la normalización, la estabilidad, la gramática, el léxico, la fonología; el autor propuso las caracterizaciones para la variedad de una lengua, pero cabe aclarar que aquí se considera para lenguas diferentes. Haboud (1998: 51) precisa, refiriéndose al

bilingüismo diglósico, que sería la resultante de conflictos sociolingüísticos generados a partir de relaciones desiguales y del colonialismo. Y, finalmente Romaine (1996: 69-70) sostiene que el desplazamiento lingüístico:

(...) 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 convierte 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.

Los rasgos manifestados (función, ámbito, interlocutor, tema) en la familia permiten identificar tres grandes grupos etarios dentro de ella. Estos grupos pueden ser promotores del uso del quechua así como no. La particularidad del grupo de **los abuelos** radica por ser los mayores propulsores en acción y discurso del quechua. Este grupo muestra reservas en su opinión en cuanto a la preservación de un “equilibrio” bilingüe en la zona por el gran avance que ha tenido y tiene el castellano entre los dos grupos restantes. El grupo de los **padres promedio de 35 años** son los legadores del quechua, a diferencia de **padres más jóvenes** (menores de 35) quienes han optado por ampliar el ámbito de adquisición del castellano al hogar a fin de que sus hijos puedan tener éxito en la escuela monolingüe. En cuanto a la familia bilingüe Siguán y Mackey (1989:56-61) identifican, entre otras características, el caso en que el contexto y la familia coinciden en ser bilingües en los mismos idiomas. Aparentemente la situación es favorable, pero se debe considerar las situaciones diglósicas donde la lengua más usada en el exterior (aquí instituciones foráneas y ciudad) no sea la más empleada por la familia. Los autores señalan, algunas, posibilidades que pueden ocurrir en la interacción comunicativa entre los miembros de la familia bilingüe:

En estos casos habrá unos miembros que usarán exclusiva o preferentemente la antigua lengua y otros la nueva, y otros utilizarán la nueva o la vieja según a quien se dirijan. Así los hermanos pueden hablar entre sí en la lengua exterior y en la antigua con sus padres. Otros padres hablan también la lengua nueva y usan la antigua solo para dirigirse a los abuelos, etc. (...) (op.cit.:58).

Fishman (1977 cit. en Appel y Muysken 1996: 25) ofrece tres lineamientos para tratar el tema de etnicidad a partir de la lengua: (a) paternidad (el legado se da a través de la transmisión continua de padre a hijo), (b) patrimonio (los elementos tradicionales definen al grupo) y (c) fenomenología (está en consonancia con las dos anteriores, refleja las actitudes subjetivas de los miembros de un grupo). Considero que la particularidad entre las dos primeras dimensiones se encuentra en que (a) encuentra su espacio en el hogar, diría un legado familiar que sin duda está relacionado con el del grupo; y (b) encuentra su

expansión (al menos debiera ser), recreación y afianzamiento en el seno de la comunidad. Indudablemente considero que el legado del grupo se va resignificando, nutriendo de acuerdo a la dinamicidad de los cambios internos o externos.

El grupo de los **co-etarios**, conformados por la generación joven, son los que se han encargado de nivelar las habilidades lingüísticas ya en un idioma o en otro a sus coetáneos. Práctica que se ha dado en ámbitos sociales, principalmente en el colegio. El grupo etario, con predominancia en quechua, son particularmente importantes en pro del quechua puesto que los niños de ahora adquieren mayoritariamente como única lengua el castellano. Este fenómeno se presenta en toda la comunidad y a nivel del distrito. La generación joven (niños, jóvenes) conscientes de ser los más “avanzados” en castellano proponen acciones propositivas tanto a cultores como a probables promotores para el fortalecimiento del quechua. Martín (1996 cit. en Lomas 1999:197-198) hace alusión a funciones de identificación y conservación con una lengua minoritaria (considera la variedad de una lengua también) en los jóvenes; estas funciones son: identificadora, delimitadora, confrontación o exclusión, privatizadora, liberadora. Si bien estas funciones están contextualizadas en zona urbana, puede clarificar las adopciones distintas/diversas de los jóvenes con residencia en zona rural que mantienen contacto con la zona urbana.

2.3. La literacidad en quechua y castellano: entre el deseo y la frustración una demanda aún no satisfecha

Según los datos testimoniales, una de las aspiraciones más ansiadas por los pobladores de Taypitunga es el adquirir la literacidad plena en sus dos idiomas. Por un lado, los jóvenes y niños ansían hacerlo en quechua. Y, por el otro, los adultos desean lograr mayor bagaje léxico de términos desconocidos, al menos, en castellano. Su aspiración es comprender sin dificultad los términos usados por sus hijos o hablantes del castellano. Pero sobre todo, enfrentarse así con autonomía a la lectura de documentos que lidian ya por una u otra razón. Pero, cabe recalcar que en esta tarea no se encuentran ni uno ni otro grupo, absolutamente en inicio. Y ello ha sido posible por un acercamiento que dos instituciones (colegio e iglesia), al menos con una intensidad de enseñanza expresa, ha promovido entre ellos la literacidad en quechua así como en castellano. Según los datos analizados hay que decir que lamentablemente no llegan a la plenitud, ni libertad de apropiarse completamente de un idioma u otro; por restricciones e inconsecuencias/inconstancias.

Sin embargo, es interesante ver la práctica de algunos mecanismos, al menos en el grupo de los mayores, para lidiar con la literacidad en castellano sobre todo por el requerimiento del empleo en instancias gubernamentales. Estas instancias como la comunidad o el municipio local, por citar ejemplos, no han aperturado espacios donde urgiera la escritura o lectura en los dos idiomas, tampoco han sido exigidos ni por jóvenes o adultos mayores, a pesar que estos actores lo hacen en discurso.

2.3.1. ¿La literacidad del quechua pregonada por la iglesia evangélica una malsana influencia?

La institución de la iglesia protestante ha tenido un avance notable en la lectura y escritura gráfica en quechua a través de la biblia traducida y de manuales creados especialmente con el propósito de adoctrinar en la visión propuesta por ellos. Esta iglesia remonta su presencia en Layo hace ya aproximadamente treinta años. En los últimos tiempos muestra gran expansión, según referencia de los pobladores: “La iglesia evangélica peruana está que cada día avanza y avanza, si digamos antes hacían de repente el 99% de las familias practicaban eso (ceremonias andinas), ahora practican 5% a 10% a mi parecer. A mi parecer en esos se practicaba, cuando las familias hacían pago a la tierra, con el señor Paqu (experto que preside la ceremonia andina)” (Entrevista. Calixto Bustamante. Teniente alcalde. Radio Urbano. 21/05/2010). Durante estos años este grupo religioso ha tenido notable influencia en las prácticas tradicionales o autóctonas de la comunidad de Taypitunga en especial en las ceremonias y ritualidades ancestrales relacionadas a la opción espiritual de la comunidad expandida y plasmada, también, en la actividad agropecuaria que esta se dedica. La religiosidad andina, por esta institución religiosa, ha sido cuestionada fuertemente por la “lectura” hecha desde la visión bíblica, considerándola como “adoradora de seres inanimados”. Esta postura ha sido concluyente para que el fiel creyente y practicante, otrora de una vida plural y de armonía con los de su entorno, abrace esta novedosa corriente. La voz de un joven de la comunidad ayuda a rastrear la teología filosófica, descrita, que la iglesia protestante ha seguido en la zona; ideología religiosa que desemboca en el desconocimiento del avance (intra)cultural de la zona:

Las costumbres que se hacen en la zona, la ofrenda a la tierra, eso lo “leen” en la religión que están haciendo una ofrenda al diablo, que nosotros hacemos un pago al diablo. Nos hace perder nuestra cultura y en nuestra cultura está nuestro idioma quechua. Sin que nos demos cuenta nos hacen avergonzar por nuestras costumbres (Entrevista. Alison Padín. Taypitunga. 13/05/2010).

Por lo dicho previamente, la relación de la iglesia con el colegio, por ejemplo, en algunas ocasiones se produce bajo tensión porque los miembros, tanto padres como estudiantes, suelen presentar algunas restricciones a las participaciones artísticas (elemento importante del avance (intra)cultural). Específicamente en las danzas, pero el colegio muchas veces suele imponerse aduciendo mandato de instancias superiores educativas. Una docente del colegio señala quien es el agente encargado de realizar la “negociación” sobre todo con los padres: “El director tiene que hacer participar. Porque siempre aquí había problemas de danzas porque los papás pertenecen a una religión y no quieren que los hijos dancen, no?” (Entrevista. Benilda Ramos. Docente. Taypitunga. 25/05/2010).

Para ver el avance que ha tenido la iglesia en la comunidad y el progreso de la literacidad en quechua promovida entre sus miembros a manera de ejemplos de casos se tomará a integrantes, simpatizantes y no militantes. Muchos de los miembros esporádicos o de tiempo más prolongado refieren que su incursión y contacto con la literacidad en quechua en la iglesia, en una primera instancia, les resultó difícil pues debían tratar de llevar a la paralela dos procesos: el de descifrar las palabras y dar el significado que “pretendían” en totalidad las palabras. Don Lucio Padín narra su experiencia con la biblia en quechua:

Kunan nuqanchis *iglesi*aman rinchis, anchiypi kan *biblia traducisqa*, anchiyimi kan sasa *leey*. Huk hinatachá *expresakun*, aqna, *difícil* pacha, chaymi nuqapaq niyman. [Ahora que nosotros vamos a la iglesia ahí hay la biblia traducida, eso se hace difícil leerla. La manera de expresión es diferente, así es, se hace difícil comprender para mi, esa es mi impresión] (Entrevista. Taypitunga. 22/05/2010).

Don Lucio me explicó que su dificultad fue porque él había sido alfabetizado en castellano y por ver las palabras de su quechua escrito por primera vez, como todo iniciado lo consideraba difícil.

Los antiguos miembros de la iglesia han superado el proceso inicial del contacto con la literacidad en quechua siendo constantes partícipes en los diferentes eventos convocados. Usualmente todos los integrantes de la familia son miembros. La familia de doña Dominga Quispe, compuesta por tres hijos y su esposo, es uno de los miembros más antiguos y activos; ellos organizan o participan frecuentemente en eventos donde practican la lectura de la biblia con los tres grupos conformantes: el de niños, jóvenes y mayores. Reuniones que pueden durar, a veces, días.

(...) También me ha explicado que vienen predicadores desde Cusco a seleccionar las mejores presentaciones en el pueblo para participar a nivel de la región y nacional de repente. Doña Dominga comenta que son “bonitas” las actividades que realizan.

Básicamente ha destacado: Los cantos religiosos en quechua. El concurso de memorización de versículos dice que a mayor cantidad de ellas recitadas es un síntoma que el feligrés está siguiendo la palabra de Dios por lo cual tiene mayor posibilidad de acceder a algún cargo dentro de la iglesia. Y las representaciones teatrales: “la vida de David, del rey Salomón, así como ellos era con barbas, túnicas largas, así igualito” (Charla con doña Dominga Quispe. Taypitunga. 21/04/2010).

Doña Dominga menciona respecto a la literacidad que las personas que memorizan versículos reciben estima de los demás miembros y se perfilan como guías de los grupos. Doña Dominga y su esposo son miembros dirigentes de la iglesia en Taypitunga, la presencia de ellos en el día de reunión general, los domingos, es infaltable salvo por razones justificables. Los esposos participan en las partes más saltantes de los nueve segmentos que están divididos la reunión y están autorizados a convocar reuniones para afianzar el estudio en la biblia en las instalaciones de la iglesia o en alguna casa de un miembro. El día domingo que doña Dominga me invitó a la reunión de su iglesia al final su esposo y ella dieron la bendición de despedida.

(...) En las reuniones dominicales se encuentran todos los grupos que la conforman. Inicia a las 10:00 AM y suele terminar a las 4:00 PM. Al momento que hice mi ingreso, estaban en la cuarta (era cerca a las doce) parte del índice de programación que guía su sesión. Este índice está escrito en castellano y pegado en la pared cerca al púlpito. Constantemente se remiten a ella a fin de cumplir todas las etapas en su reunión. Las “herramientas” básicas que lleva consigo cada devoto es un cancionero y su biblia; los textos de los asistentes están escritos en quechua, pero también hay en castellano. El componente de canto, que suelen entonar en castellano y quechua, lo emplean como intervalos. Los rezos y las peticiones es otro componente a cumplir. (...) la dinámica era leer extractos de versículos y sobre ellos los “autorizados” hacían pedidos, advertencias, llamamientos de atención; frases como las siguientes se escuchaban: “nuqanchis *iglesianchismi comunidad* Taypitungaman *comprensión* churan” [nuestra iglesia es la que pone la comprensión aquí en nuestra comunidad de Taypitunga] (Observación. Taypitunga. 09/05/2010).

Las familias miembros de la iglesia evangélica se muestran entusiastas con su avance de la literacidad en quechua porque lo aprenden en grupo y con un guía encargado de aclarar e interpretar los versículos escritos. Las familias declaran que son asiduos asistentes a las reuniones convocadas porque han encontrado la respuesta verdadera de la existencia de un único Dios a través de la biblia.

La buena aceptación y aprendizaje de la lectura y escritura en quechua puede deberse también a la estima intergeneracional; pues los niños o jóvenes viendo a sus predecesores mayores desean continuar el mismo camino. Por ejemplo la estima generacional en literacidad quechua se puede observar en el niño Hernán, él y su familia son miembros de la iglesia evangélica. A Hernán vi utilizar, aunque restringidamente, su

quechua en la escritura y lectura; la primera herramienta en la resolución de ejercicios de los manuales de la iglesia y la segunda en la lectura de cancioneros. Confiesa que su aliciente son sus padres, hábiles lectores y escribientes en quechua así como su hermano mayor quien ha adquirido las habilidades en alguna medida. El pequeño Hernán valora, admira y espera adquirir las habilidades que sus predecesores poseen: “Papay hinayá Jaimeqa bibliata leyeyta, escribiyta munashan. Pay kikinyá nuqapis kayta munani” [Sí, Jaime está queriendo leer la biblia y escribir como mi papá. Igual que él yo también deseo ser] (Observación. Hernán Llancacuro. Taypitunga. 08/10/2009). Las palabras de Hernán ayudan a considerar la admiración que gozan las personas mayores que poseen la literacidad en quechua. Y, ello ayudaría la continuidad generacional de la práctica de las habilidades lingüísticas.

Por la “(auto)exigencia” de que todos los miembros deban ser capaces de descifrar los textos religiosos la institución provee la biblia, cánticos y manuales especialmente para niños y jóvenes. A los textos que accedí estaban escritos bien en quechua o castellano. Los manuales por ejemplo habían sido diseñados según el destinatario: adulto, joven, niños. Los textos de los últimos tenía dos apartados: uno de lecturas bíblicas y otro de ejercicios para practicar la escrituralidad la que estaba relacionado con la lectura leída, pero la biblia y los cánticos estaban en un formato único. En casa del joven Alfredo Pinto pude ver manuales de lectura y escritura con temática religiosa.

(...) Le he consultado sobre la escritura y lectura en qué idioma hacían en su iglesia y él me ha dicho que la zona era bilingüe y por eso se lo hacía en los dos idiomas (...) Alfredo me ha alcanzado los textos manuales para niños y jóvenes que ha utilizado para su contacto con la literacidad en quechua a través de su religión. Los libros estaban escritos en quechua y divididos por temáticas y sesiones que incluían lecturas y ejercicios de comprensión lectora y preguntas abiertas a ser contestadas casi todas las actividades de los textos estaban resueltos (Observación. Taypitunga. 16/10/2009).

El contacto y avance que tuvo Alfredo con la literacidad en quechua fue por la iglesia evangélica, que construye sus edificaciones *in situ*; además de la habilidad de lectura, ampliamente avanzado en adultos, también a los jóvenes se les impulsa a que sean escribientes.

Sin embargo, la orientación solo a una única concepción del mundo e interpretarla a partir de un texto escrito, atenta seriamente las literacidades autóctonas generadas en la zona previamente.

- Alfredo: Pago a la tierra eso, nosotros no hacemos eso, porque la religión evangélica eso no hace. Eso hace la católica, porque esa es su costumbre. Pago a la tierra, Pachamama chaytaqa manam ruwanchischu riki [para la Madre Tierra eso no hacemos nosotros, verdad?].
- Gregorio: Manam, manam chaykunataqa ruwanchischu chaykunataqa. Religiosidad Andina nishanki? [No, no esas cosas no hacemos] Ahí saben todo q'uymisqa [saumerio], carnaval ruway [ceremonia del carnaval], fandango lo que hacen, un adefesio lo que hacen. Religión evangélica no hace nada, cree, adora a un solo Dios y nada más.
- Julia: Kunanmá kapun kaykunaqa [Ahora a aparecido estas cosas] (refiriéndose a la religión) chayyá manam kapunñachu chay ruwayqa [por esos ya no hay las ceremonias antiguas].
- Alfredo: Ahora solamente curamos, cuidamos así, ya no hacemos nada de eso, o sea que la religión no nos permite yá. (Conversación en formato digital. Taypitunga. 16/10/2009).

En el texto se puede notar un posicionamiento de drástica anulación a las tradiciones culturales quechuas en un territorio de evidente dominio de este idioma como es La Puna. Si bien ha tenido notables avances iniciales la literacidad en quechua, en esta instancia religiosa, pero ello implica un retroceso en las literacidades autóctonas pues niega/invisibiliza/anula cualquier tipo de “escritura” que no contengan grafías. Entonces el idioma quechua, por lo menos en las familias que profesan la religión evangélica, se emplea como intermedio en la comunicación interpersonal o intergrupala. Pero no como medio de transmisión cultural obstaculizando así la continuidad y avance de los diferentes tipos de literacidades del quechua en otros ámbitos no relacionados al tema religioso.

Es así que las literacidades alternas conservadas aún en cada uno de los taypitungueños en un nivel: básica, intermedia o altamente avanzada corre el riesgo de quedar *atrapadas* dentro de ellos por la idea de autodespojo/borrón del saber y ser espiritual tradicional de la comunidad. Doña Dominga madre, miembro y dirigente de la iglesia comparte su análisis sobre el retroceso de las prácticas de la comunidad: “Huk religionmi hamun kaq, anchiyta *tapapunman* karqan; anchiywanmi kaykama manam kapunñachu, kaykama manam kapunchu culturanchiskunaqa” [la nueva religión que había venido pudo haber prohibido; por eso ahora ya no hay, por eso nuestra cultura está desapareciendo en la actualidad] (Entrevista. Taypitunga. 28/05/2010). La decadencia y pérdida de las prácticas quechuas de la zona se inició con el ingreso de la iglesia quien prohibía y prohíbe hacer las prácticas quechuas a sus miembros.

Ser miembro de la iglesia implica ceñirse a las escrituras de la biblia e interpretaciones que hagan de ella los miembros autorizados.

Hoy en día, pues la mayoría también están religiosos, mediante eso también esa pérdida de nuestro idioma, o sea mejor digo de nuestras costumbres que se hacen (en) nuestras comunidades. También eso influye pues porque hay bastantes religiosos en nuestro distrito. (...) Ser religiosos según dicen que ya no permiten (...) porque ya leen la biblia y según ella quieren actuar, esas creencias ya no les permite (Entrevista. Leoncio Chaisa. Taypitunga. /05/2010).

Entonces ingresar a la iglesia evangélica implica literalmente olvidar/borrar las concepciones y prácticas precedentes porque ellas son consideradas “creencias falsas” las que llevan a la condena. La imagen del predicador, local o venido de afuera, con la biblia haciendo continuo recuerdo de que los elementos de la naturaleza que rodea a la población es inanimada, sin poder divino alguno si no todo lo contrario es contundente para la adopción del nuevo credo.

De acuerdo a los testimonios la iglesia evangélica⁷⁷ protestante ha tenido directa y determinante incidencia en la “separación, anulación” de las prácticas espirituales-culturales basadas en la religiosidad andina la que considera su contexto inmediato: de tiempo, espacio, acciones y actantes como entes influyentes en su vivir diario. Este contexto próximo, en Layo, siempre está dado por los elementos de la naturaleza que suelen ser entre otros: la madre tierra proveedora y sostenedora, las montañas más altas son considerados protectores, el lago y los dos ríos del pueblo son las dadoras de vida. Además, los diferentes tipos de vientos, granizo, lluvia como sus diversas representaciones y ubicación del sol y estrellas que hacen posible las variaciones climáticas, eran fundamentales observarlas pues transmitían señales para el nuevo periodo agrícola. Estas señales naturales podían ser interpretadas por cualquier miembro de la comunidad dedicado a la ganadería o agricultura; de manera general el pronóstico estaba relacionado a señalar un año fértil o seco. Entonces en la concepción quechua de Layo los elementos de la naturaleza son las madres y los padres protectores quienes constantemente se comunican con los hijos humanos a través de señales. Los hijos como concedores de ser beneficiarios de los elementos naturales de su entorno cuidan y protegen a sus padres.

(...) Chayta nuqa manam *casonichu pero siempre* nuqa yuyaychakuni, *pensakuni*: “maypitaq Mamay? nuqari maymantataq nuqa mikhuni?” “Mamallaytamantapuniyá *producimushan* mikhuykunaqa”. *Tierrapunin producimushan chayyá ñuñuwan Tierrayqa*, *Taytayaq qhawamuwan*. Mamay nini *Santa Tierrata*, Taytay nini Apukunata. [(...) Yo no hago caso a eso (a la iglesia) porque siempre yo me pienso: “quién es mi Madre? De

⁷⁷ Cabe mencionar que estos últimos años han hecho su ingreso diversas iglesias protestantes a Layo, pero la más apabullante sigue siendo la Iglesia Evangélica Peruana. Estas iglesias tienen la misma noción segregacionista que la evangélica.

dónde yo como?” “Solo de mi Madre está produciéndose los alimentos”. La tierra es la que está produciendo es por eso que ella me lacta y mi padre me vela. Madre le digo a la Santa Madre Tierra, Padre le digo a los Apukuna (Montañas tutelares)] (Entrevista. Dirigenta de madres. Taypitunga. 28/05/2010).

La madre dirigente se identifica como hija de dos divinidades concretas y visibles desde la concepción quechua, por un lado la Santa Madre Tierra y por el otro los Apukuna; la primera le provee alimento para su pervivencia y el segundo le proporciona alimento para su fortaleza y renovación espiritual.

La hoja de coca es uno de los elementos tradicionales que ayuda a reconocer un tipo de literacidad alterna. Su lectura se torna considerablemente compleja cuando actúa como mediadora entre los “solicitantes hijos” y los “padres/protectores”. Solo es posible “leer” el mensaje de la literacidad alterna con la ayuda de un experto en una sesión especial. Las consultas podían ser personales, familiares o comunales. Para obtener una acertada predicción los participantes debían estar en perfecta comunión y sintonía con el interior personal y los elementos naturales que los rodean básicamente. En la actualidad, los habitantes que no profesan la religión evangélica tienen acceso al *akullikuy*⁷⁸ donde tienen la posibilidad de realizar a las divinidades petitorios para la buena marcha de las actividades, previa armonización interior y con los elementos de la naturaleza. Un ritual básico del *akullikuy* es el *k'intu*⁷⁹ conformado con varias hojas de coca la que se ofrece haciendo una solicitud al contexto próximo pidiendo su acompañamiento y protección en el deber a iniciarse. Y, la “respuesta”, sea positiva, negativa o ausente, se obtiene cuando se ha masticado un buen momento la hoja de coca. Será *mishk'i* [dulce] cuando la respuesta es positiva, *chhapa* [insípido/no consistente] cuando lo solicitado no podrá ser culminado satisfactoriamente en “el ahora y en el aquí”. Y, *laq'a* [sin sabor/desaborido] cuando no se obtiene respuesta alguna porque no se ha hecho adecuadamente la solicitud. El ser capaz de dar una “lectura” fidedigna se logra solo con práctica y tomando en cuenta cuidadosamente las transformaciones que va adquiriendo el *akullikuy*.

⁷⁸ Masticación de la coca que puede practicarse de manera personal o comunitario pero cumpliendo ciertos protocolos en el acto; siempre se hace (un pedido) para la buena marcha de un propósito sea personal o colectivo.

⁷⁹ El participante forma verticalmente algunas hojas de coca siendo la mínima de tres, la que puede llegar a ser 24. Cada hoja representa una petición así que un *k'intu* puede contener varias *intensiones*. Se las ofrece antes de masticarla como una ofrenda inicial a los *Protectores* dando tres soplos de aliento, las que son hechas a los cuatro puntos cardinales.

(...) Pero ella antes de iniciar el *akullikuy* propiamente había hecho un *k'intu* para inmediatamente comenzar una oración que aquí extracto, lamentablemente no completo: "...kunanqa kukita *angélicacha* *quesoyta* ruwarusaq chay tukuspa pasasaq papa hasp'iq. Kukacha *angélicacha* kunanqa ruwayusaq ratu, uthqhayta. Kukaqa, kuka! Phaway, phawaylla ruwayusaq" ["...ahora coquita celestial voy a hacer mi queso, terminando eso iré a escarbar la papa. Coquita celestial ahora sí voy a hacer rápido, muy rápido. La coca es la coca! Haré mis trabajos rápido, muy rápido"] (la madre sacudía las hojas de la coquita en las cuatro direcciones cardinales mientras hacía la oración). (...) Imanishunkin kukachanchis? [¿Qué te ha dicho nuestra coquita?] A lo que me respondió: "Mishk'in kashan, chhapa kspaqa, laq'a kspaqa manam. Allinmi kanqa ruwanay kunan p'unchay" ["Está dulce, si no estuviera consistente o le faltara el sabor no iría bien. Pero, mi quehacer de hoy estará bien"] (Observación. Taypitunga. 20/05/2010).

El *k'intu* realizado por la madre es la que efectúan los miembros de la comunidad antes de iniciar su jornada diaria para solicitar acompañamiento y ayuda en la labor a las divinidades de la zona. Ellos saben que la respuesta dada en el "texto" del *akullikuy* es la manifestación en "voz/escrito" de las mismas divinidades a la convivencia armónica o no que los pobladores mantienen con ellos. Como se ha señalado en la actualidad va en serio retroceso las literacidades relacionadas con la práctica de las hojas de coca, incluido la más esencial el *akullikuy*. Así lo señala doña Genoveva Sumire de 83 años: "Wañupunku coca qhawaqkunaqa. Wakinkuna *evangeliokunaq* kapunku, taytanku allinta kukata qhawaq. Kunanqa manam Paqu (experto que preside las ceremonias) kapunchu maychá maypis kapun" [Han muerto los "lectores" de coca. Algunos se han convertido a la religión evangélica, pero sus padres eran expertos "lectores" de coca. Ahora ya no hay el Paqu estamos perdidos/desorientados] (Charla. Taypitunga. 11/05/2010). Según el testimonio la desaparición de las prácticas relacionadas a la religiosidad quechua, especialmente, se debe en gran medida por la acefalía del guía espiritual, el *Paqu*. Y, sin este sabio y guía espiritual, elemental para el mantenimiento de las diferentes prácticas rituales ancestrales, se ven extrañados y sobretodo desorientados ante las "transformaciones y avasallamiento" que impone la nueva ideología religiosa a nivel espiritual, cultural y lingüístico.

Otro tipo de literacidad tradicional es la "lectura" de las **variaciones climáticas** y ello se da gracias a las diferentes acciones de los actantes que en ella participaban para predecir "allin wata icha mana allin wata kananpaq" [un buen año o un mal año]. Las acciones de los animales (los actantes) de los diferentes pisos ecológicos ayudaban y ayudan a confirmar lo uno u lo otro. Por la narración de algunos concedores y practicantes "ocultos", quedé convencida de que saber dar la "lectura", "interpretación" exacta a las señales que los animales salvajes daban era de suprema importancia, puesto que de ella

dependía la buena producción de los sembríos así como la reproducción de los animales. Los conocedores/decodificadores de este tipo de “configuración textual” mencionaban que antes era muy normal intercambiar, al cruzarse por el camino, sus “comprensiones lectoras” de las señas. Estas comprensiones podían diferir ligeramente entre unos y otros por las múltiples configuraciones que se presentaba en una determinada seña; es esta capacidad de dar “lecturas” diversas de una seña que ayudaba a conformar una identidad con visión y comprensión plural.

Chay liqikunapis wachaq kaqku, chay avekuna chaykunapis uchhachayuqta wachaq kaqku: “chikchi watan kanqa” nispa ninku. *De repente*, uqhuchapi wachan chayqa: “para watan kunan kanqa”. P’ukru pampapi wachan chayqa: “ch’aki watan kanqa” aqnatayá rimaqku. (...) Kunan watakunaqa culturanchistaqa nishutayá *perdepunsi* manañayá allinpaqñachu qhawaripunsi *culturanchistaqa*. (...) Yaqachá hina kunanqa *mayoría* kapunchis *Diospaq* siminta yachapunsi anchipi: “manam *tiempoqa* qhawanapaqchu, *solamente Diosllanchisña* yachan” nispa nipunkapunku. [Por ejemplo si las codornices ponían sus huevos, si esas aves ponían entre el estiércol redondito decían que: “será un año de granizo”. Pero si ponían en humedales decían que: “será un año lluvioso”. Y si ponían en hoyitos decían que: “será un año seco” así decían los antiguos. (...) Ahora ya no estamos sabiendo interpretar nuestros propios climas, nuestra propia cultura bien. (...) Será porque ahora profesamos la mayoría la fe en Dios: “no se debe hacer predicciones del clima, solamente Dios sabe” terminantemente dicen] (Entrevista. Leoncio Chaisa. Taypitunga. 23/05/2010).

Hace dos décadas atrás, aproximadamente, todos los agropecuarios eran expertos en dar “lecturas” sobre las diferentes variaciones del clima que iba a presentarse en el siguiente año. Se mantenían atentos en las épocas cuando ellas debían manifestarse para observarlas y descifrarlas a través de sus “lecturas” el mensaje de la naturaleza.

A mayores, jóvenes y niños, indudablemente les entusiasma la idea de ser alfabetos en su idioma ancestral. Los mayores son hábiles lectores de su biblia en quechua y su anhelo es perfeccionarlo siempre en el ámbito de su religión. Los jóvenes creyentes persiguen también los mismos propósitos. Pero, además intentan trascender del tema religioso ampliando a composiciones artísticas (poesía, música/canto) para presentaciones públicas solicitadas principalmente por el colegio. Aunque no es por decisión personal que inician esta actividad, la realizan con gran entusiasmo y creatividad.

A los miembros, en un inicio, adquirir la literacidad quechua propagada por su iglesia les fue difícil por dos motivos. Por un lado, era la vez primera que veían su lengua escrita, si bien la mayoría era alfabeto lo eran en castellano. Por otro, debían obtener la idea central del texto considerando la cohesión y coherencia de los textos. Los miembros sostienen que la parte inicial es superada asistiendo a las sesiones convocadas donde se hace

estudio de la biblia en grupo con un guía que ayuda en la interpretación de los versículos además de asistir a las reuniones de los domingos. Uno de los mayores estímulos que los miembros tienen para ser constantes en el estudio de la biblia es que pueden ser electos como representantes de la iglesia. El progreso que los adultos han tenido, sobretodo en la lectura, es un aliciente para las generaciones jóvenes quienes aspiran seguir sus pasos. Además, ellos, en los últimos años, por el impulso que da la iglesia han tenido notables avances iniciales en la escritura y lectura.

Fasold (1996:229-230) considerando la perspectiva conductista y la mentalista, intenta dar aproximaciones a las actitudes lingüísticas de los hablantes de una lengua así como no usuarios desde los conocimientos culturales, sentimiento de amor o aversión/prohibición, predisposición a su aprendizaje o no. Estas actitudes se dan en interacciones reales internas o manifestadas en el contexto social. La muestra de actitud positiva o no hacia la lengua bien por los hablantes de ésta o de otra lengua, como indica Lomas (1999:229) “son indicios culturales tanto de los cambios en las creencias, en las opiniones y en los prejuicios de las personas y de los grupos sociales”. Por esta variabilidad, la actitud se muestra multidimensional y por ende complicada para un análisis. Como señala Haboud (1998:53) usualmente existen “desacuerdos entre lo que la gente dice que sabe o que desea, lo que siente y lo que en verdad practica (conocimiento, actitud y práctica)”, podría decirse entre el anhelo plasmado en discurso y el hecho plasmado en su práctica.

La iglesia ha avanzado en la literacidad con grafía en quechua, pero ha provocado el retroceso de otros tipos de literacidades autóctonas existentes en la zona; esto por la prohibición explícita que hace a sus miembros de estas prácticas. Esta manera de interpretación que se da del mundo a partir de la concepción de la iglesia evangélica ha atentado seriamente las literacidades autóctonas desarrolladas previamente en la zona. Aquí el quechua es empleado como intermediario de comunicación real y actual más no como transmisora de conocimiento cultural. Literacidades como la “textualidad” a través de las hojas de coca o la “configuración textual” de las señas naturales que antes eran practicadas y consideradas como comunicación directa con Los Protectores, donde el mensaje reflejaba la convivencia armónica o no, han ido en constante retroceso. En el antes el mensaje a través de las hojas de coca o de las señas eran consideradas la “voz”, el “texto escrito” de las divinidades del entorno. La escritura y lectura con grafías occidentales sería solo “una parte de los procesos de construcción del significado;

asimismo, el papel y la tinta serían solo instancias de artefactos culturales, a la par con los textiles, *kipus*, música, canto, video, caricaturas, films, baile, coreografía, etc.” (Street 1999: 9 cit. en Arnold y Yapita 2000:8). Reconociendo así la amplia gama de “escrituras” quechuas desde la comunicación e interpretación metafórica comunal con su entorno; “El punto crucial es que el mundo habla y se deja interpretar” (Landaburu 1998b:53).

El registro escrito en el proyecto de modernidad, que los Estados-nacionales han llevado adelante, ha jugado un papel legitimador de la ideología y filosofía del grupo dominante a través de la colonialidad del poder y de la diferenciación colonial. Uno de los tres mecanismos de control más eficientes es (los recursos, los grupos de poder) la ideología (escuela, medios masivos) a través de la religión (Garcés 2005:65-77) así reflejaría en este caso. Provocando así las dos posibilidades de muerte (etno)lingüística: por asesinato (los hablantes deciden monolingüizar su territorio) y por suicidio (ya no hay otra opción para la lengua) planteadas por Edwards (1985 cit. en Baker 1997:82-83). Estas dos concepciones tienen relación con el suicidio y asesinato de una cultura por la premisa que la lengua es transmisora cultural. Bonfil (1987) identifica seis relaciones interétnicas que producen los grupos etnoculturales dominantes y subalternizados en el control de los elementos culturales. Tres mecanismos de control generados: imposición, supresión y enajenación, al interior del grupo de poder reflejaría la dinámica actual entre la religión foránea y los miembros adscritos a ella de la comunidad de Taypitunga. Esta dinámica de presión mostraría el hallazgo de Carvajal (2006) donde la religión protestante maranata ha provocado una ruptura en la cohesión y concepción de la cultura propia q'iru a nivel organizativo, familiar e identitario.

2.3.2. ¿Las actuaciones cívicas escolares promotoras de la literacidad?

La literacidad en quechua, promovida en/por jóvenes suele ser de creación artística y presentada en actos públicos, siendo los aniversarios institucionales a menudo los ideales. En la creación se sigue, usualmente, los pasos siguientes: la composición es escrita por el joven y aprendida de memoria por este mismo para finalmente ser declamada o cantada. La municipalidad y las instituciones educativas son las que impulsan con diferentes estímulos la una con premio material o monetario y la otra con una nota. Pero, son las instituciones educativas las que han encontrado la “vía perfecta”, y

se llama *hora cívico escolar*⁸⁰, de lograr dos objetivos, a mi criterio, por un lado que practiquen la “interculturalidad entre ellos” y por otro que “empleen la literacidad”. Estos dos objetivos no están explicitados ni promovidos de manera constante en el colegio; ellos se pueden evidenciar en los números presentados y preparados solamente para el tiempo que dura la actividad.

La plana pedagógica del colegio ha considerado la *hora cívica* en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) por dos razones: para que los docentes proporcionen mayor acompañamiento y para evitar la aculturación de los jóvenes estudiantes.

Se emplea el Calendario Cívico Escolar a partir de las horas cívicas por grados y secciones. (...) Se afecta el horario de clases por la extensión de las horas cívicas. (...) Débil acompañamiento de los asesores de aula. (...) Alienación de los estudiantes que no les permite rescatar su cultura debido a la influencia de los medios de comunicación (PEI 2009-2014:).

Las razones explicitadas para la creación de la *hora cívica* en el colegio solo han quedado señaladas en el documento puesto que en la práctica real los docentes no realizan el ansiado acompañamiento y orientación a los jóvenes en la reivindicación de la cultura comunal. Básicamente las acciones que impulsan prácticas de interculturalidad la promueven y hacen vivir los estudiantes. Y, esta interculturalidad en estricto rigor en este contexto está relacionada nominalmente con la asignatura de *Quechua* y la *Hora Cívica*. También la institución educativa ha considerado en el Proyecto Educativo Institucional una definición de interculturalidad:

En la educación debe estar presente interculturalidad, que asuma como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país y encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el mutuo conocimiento y actitud de aprendizajes del otro, sustento para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo (Fuente: PEI 2009-2014:40).

Nuevamente la definición ha quedado plasmada solo en el documento porque el colegio no ha tenido avances con las dos modalidades creadas para tal fin, la asignatura de *quechua* y la *hora cívica*, pues no se ha iniciado el “intercambio” intercultural entre los actores. El “intercambio intercultural entre los actores” según desde el planteamiento, en documento, de la instancia educativa es entendida como “el intercambio entre las diversas

⁸⁰ Por ejemplo con este nombre, una vez por semana, cada institución educativa en Layo promueve la “creatividad”, bajo nota, de los estudiantes, evento que dura cuarenta minutos promedio. Aquí los jóvenes estudiantes presentan números artísticos (bailes, cantos), noticias, leen composiciones líricas y raras veces en prosa (como cuentos y leyendas de la zona, más suelen narrarlo). Y se pone principal importancia a las composiciones en quechua cuando se acerca algún evento festivo en el pueblo (aniversarios) para así “exhibir” a la masa sus “avances” y así hacer “quedar en alto el nombre del colegio” frase con la que “animan” los docentes a los jóvenes y niños.

culturas” y ello explícitamente no se produce en el colegio de la comunidad de Taypitunga.

La literacidad en quechua despierta mucho interés por parte de los jóvenes, es un anhelo muy apreciado que el colegio estaría en el deber y en la condición de ofrecer y dar según ellos. Como refieren los jóvenes, adquirir esta tecnología les ayudaría a tener una “comunicación un poco mejor” en todos los espacios donde ellos interactúan. Sin embargo, explicitan que no tienen espacios reales para el aprendizaje de dicha tecnología. A la consulta de ¿Cuáles son los momentos en que los jóvenes practican y aprenden la lectura y escritura en quechua? un docente encargado de la asignatura de *quechua* responde:

Bueno, se les ha dicho que ellos pueden, digamos, en la *hora cívica*, en eso ellos pueden participar o pueden hacerlo. Es en lo único que veo que de ese lado los profesores motivan para que practiquen un poco el quechua (Entrevista. Lorenzo Ccama Ccama. Auxiliar de educación. Taypitunga. 19/10/2009).

Los estudiantes específicamente han tenido oportunidad de practicar de manera autónoma su literacidad en quechua a través de composiciones poéticas o de canto en la *hora cívica*. Los estudiantes no reciben asesoramiento o seguimiento por parte del plantel docente en las composiciones que realizan. Los esfuerzos por presentar una composición en quechua parte únicamente de la iniciativa personal de cada uno de los jóvenes. También, los jóvenes prefieren presentar números en castellano. Esto principalmente por la influencia de sus viajes en periodo de vacaciones a la ciudad, por la gran influencia de los medios de comunicación, como: radio, televisión, internet, en la adopción de sus gustos. Se suma a ello el no dictado de la asignatura de *quechua*. Y las esporádicas veces que se realiza la *hora cívica* los jóvenes muy pocas veces presentan composiciones de su autoría. En el tiempo de mi observación en el colegio pude constatar que las participaciones estaban centradas en noticias, frases reflexivas, algunas adivinanzas, chistes, canciones las que eran compartidas en castellano.

Por un lado, a nivel de Layo en los eventos públicos en donde se presentan participantes cantores, declamadores en quechua puede resaltarse las composiciones de autoría propia de los participantes.

Jovenkuna ruwanku harawi anchiykunata. Imaymanatan componenku o sea llaqtaq t'ikariyninpaq o sea para el aniversario. [Los jóvenes escriben poesías. Sus composiciones son variadísimas por motivo del día del pueblo, o sea para el aniversario] (Entrevista. Moisés Llanos. Taypitunga. 24/05/2010).

Tal como refiere el padre de familia de la comunidad las composiciones adquieren variedad según la creatividad artística compositiva de los jóvenes estudiantes y ello se pone de manifiesto usualmente en los aniversarios o concursos convocados.

Las instituciones que convocan al concurso artístico público son mayormente los centros educativos o la municipalidad quienes sugieren que las composiciones sean hechas en quechua.

(...) los estudiantes ganadores participaran en la serenata y día central del aniversario del pueblo este lunes 26 de octubre (...) En el concurso se ha tomado tres categorías: canto, canto y música y poesía. Y, los niveles son: inicial, primaria y secundaria (...) La joven representante en poesía de *Mártires de Qotaqwasí* ha recitado uno compuesto por ella tanto en quechua como en castellano (...) otro joven representante de *Mártires* que participa en la categoría de canto y música se ha hecho presente con dos músicos de la misma institución, uno toca charango, el otro una pequeña mandolina, ellos están con ponchos rojos de bayeta cada uno; el joven cantante tiene un chaleco con bordados multicolores en la parte de adelante y un pantalón de tela color negro. Además de los músicos el joven canta autor tiene un joven animador de escenarios. El joven canta-autor ha interpretado una canción en sus dos idiomas: algunas estrofas en quechua y otras en castellano compuesto por él especialmente para la ocasión (Observación. Radio Urbano Layo. 22/10/2009).

A pesar que muchas de las instituciones explicitan que las composiciones para participar en el concurso deben hacerse en quechua es interesante apreciar que los estudiantes con mucha creatividad trascienden la solicitud puesto que la mayoría de ellos opta por presentar la misma composición tanto en quechua como castellano o intercalado en los dos idiomas alternativamente.

La época de carnavales es donde tradicionalmente la municipalidad de Layo lanza la conocatoria para que participe la población en general, el teniente alcalde refiere al respecto:

La municipalidad normalmente convoca a un concurso carnavalesco, intercomunidad, interinstitucionales, las vocalistas todo cantan en quechua, *qhashua*⁸¹ de Layo, entonces ahí si se practica. Tiene que ser en quechua porque es lo que más se valora, para ganar y coger el premio (Entrevista. Calixto Bustamante. Teniente Alcalde de Layo. Layo. 21/05/2010).

La municipalidad distrital promueve a que se siga cultivando en las generaciones jóvenes y el pueblo en general la tradición de las *qhashuakuna* en la época de carnavales por ello

⁸¹ Es una danza carnavalesca que tiene su música propia y la letra de ella cambia constantemente de acuerdo a la creatividad espontánea y rapidez mental que los interpretantes tienen para contestar el estribillo lanzado por el contendiente. Ahora, la tendencia es escribir, pero algunos siguen practicando el canto espontáneo, los estribillos y practicarla previo al concurso.

anualmente convoca a este concurso. En este concurso mayormente se practica el contrapunteo, entre las parejas conformadas por un varón y una mujer, que consiste en crear ingeniosamente estribillos y lanzarlos al contrincante. Los estribillos, usualmente, son creados de manera espontánea siguiendo la música de la danza por ello no necesariamente están escritos si no cantados oralmente. En estos últimos años los contrapunteos de *qhashua* cada vez tienen menos participantes y por ello se intenta motivar otorgando premios. En épocas pasadas también se ofrecían galardones a los ganadores pero este era uno de los componentes del evento ahora se ha ido transformando en el elemento principal para que los pobladores comprometan o no su participación.

El colegio ha creado nominalmente dos medios: la *hora cívica* y la asignatura de *quechua* para que se realice el intercambio (inter)cultural lo que en la práctica se ha plasmado en el intercambio intercultural entre los mismos estudiantes solamente puesto que son ellos los que realizan las representaciones, composiciones desde su experiencia comunal como externa a ella. La literacidad en quechua no es impulsada ni practicada en el colegio, desde la representación artística, a pesar de estar explicitado como medio en el PEI de la institución para lograr la interculturalidad. Walsh (2009:41) recalca que el contacto e intercambio intercultural no debe ser pensado solo en términos étnicos “sino a partir de la relación, comunicación y aprendizaje permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas y racionalidades distintas” (ibíd.). O sea, que este intercambio debe irradiar a todos los componentes del colegio, en este caso. Bonfil (1994: 232), refiriéndose al caso de México, señala que el Estado-nación intenta “maquillar con un poco de color local la evidente condición occidental del proyecto imaginario” pues el problema medular es la “incapacidad de reconocer y aceptar al otro, que en este caso es la otra civilización, la mesoamericana” (ibíd.). Los docentes, en este caso, han considerado en documento (intentando así maquillar con un poco de color local) y no en práctica la valoración de la riqueza cultural-lingüística que la comunidad posee. Producto de este doble discurso la pertinencia cultural y lingüística, la calidad y dignidad educativa aún se vislumbran lejanos para comunidades con doble ciudadanía étnica con “derechos colectivos y diferencias culturales” (Sichra 2005:162) como lo es Layo.

Por un lado, los eventos públicos institucionales han sido los espacios donde los jóvenes estudiantes han mostrado su creatividad artística compositiva tanto en canto como en

poesía y de esta manera practicar de manera autónoma su literacidad en quechua. Señalo que son autónomas las creaciones artísticas que los jóvenes estudiantes vienen practicando porque no tienen acompañamiento de la plana docente propiamente o de los agentes de las instancias públicas que promueven tal objetivo. Dos de las seis funciones, principalmente, que Mühlhäusler (1981 cit. en Appel y Muysken 1996:47-49) clasificó: función referencial (la información se transmite considerando la referencia de la realidad extralingüística) y función poética (mediante el juego del lenguaje se crea un estilo concreto propio) serían las más empleadas en estas actividades de los jóvenes.

Los estudiantes mencionan que el aprender la tecnología de la literacidad en quechua a través de las grafías les ayudaría a tener una “comunicación un poco mejor” con los demás a través de sus composiciones. Y la razón, manifestada por los agentes institucionales, es aparentemente para alentar la literacidad a través del arte compositiva y las tradiciones culturales quechuas de la zona. Esto porque los jóvenes tienen mayor inclinación en presentar, en la *hora cívica*, por ejemplo, números en castellano. Esta última reflejaría la actitud conservacionista (conservan la lengua pensando desde lo global pero actúan localmente) una de las tres actitudes medioambientales clasificada por Baker (1997:75-77).

2.3.3. La experiencia de la literacidad en la asignatura de *Quechua*

La introducción de la asignatura de *quechua* al colegio complace a todos los miembros de la comunidad de Taypitunga sin excepción, al menos en plano discursivo. Pero los docentes no comparten esta complacencia y así ponen como excusa ya un motivo u otro para no tomar con la seriedad del caso dicha asignatura o por último cumplir simple y llanamente su labor de manera adecuada. Sorprende ello si se considera que la mayoría de los docentes que labora en el colegio Mártires de Qotaqwasi son quechuas, aunque muchos no se identifican como tales.

En la gestión de la introducción del curso de quechua al colegio Mártires de Qotaqwasi, a mi modo de ver, hay tres instancias en orden jerárquico además de tres conjuntos de actores: los directos concernidos (los hablantes), distrito municipal y actores de colegio y la sub-sede educativa (la UGEL-Canchis). Estos grupos tienen en la comunicación, entre unos y otros, un “diálogo de sordos” de esos que solo las estructuras “de arriba” imponen y consolidan.

En un **primer nivel** se encuentran los **directos concernidos**: los estudiantes hablantes de la lengua y en extensión a ellos los miembros de la comunidad. Quienes ofrecen ideas propositivas para un “buen aprovechamiento” de la materia.

A la vista de los **estudiantes** los docentes asignados para enseñar quechua son poco “serios” con la materia **por un lado** porque no se dedican a enseñar tema alguno, lo cual he podido constatar al acceder a cuadernos de los estudiantes de estos tres años que se supone se ha introducido el área. Además de que durante las dos épocas de mi estancia en el colegio, nunca se dictó alguna sesión. Pude observar en mi visita de octubre de 2009 que solían dejarlos en “hora libre” sin darles un motivo. Y, en mayo de 2010 jamás se dictó sesión alguna porque no había horario fijo, a pesar que los docentes asistían al colegio. Un testimonio señala sobre las labores académicas: “Este año todavía nada, recién hemos tenido una tarea íbamos a copiar el himno al quechua pero, eso de aprender y leerlo no lo hemos (hecho) todavía” (Entrevista. Reyna Huilca. Taypitunga. 25/05/2010). Según el texto, el principal método de avance de sesiones que los docentes han empleado ha sido el copiado de textos al cuaderno. Pero, específicamente en la asignatura de quechua, no había avance alguno con esta u otra técnica.

Las escasas sesiones que se ha avanzado en la asignatura de quechua en el colegio de Taypitunga, en estos tres años, se centran en un par de dictados (aspectos históricos del quechua), hecho en castellano, traducción de oraciones del castellano al quechua, frases cortos de saludos, enumeración de nombres de animales, los números, el alfabeto.

Al consultar a una docente sobre los avances de la asignatura de quechua, respondió: “Tú les preguntas (qué han avanzado?) a los alumnos, el año pasado: “No hemos hecho nada” (contestan los estudiantes). Entonces igual mira este año cuantos meses han pasado no hemos hecho nada, lo toman como los profesores como un curso ya pues” (Benilda Ramos. Docente. Taypitunga. 25/05/2010). La profesora señala que efectivamente el año 2009 y 2010, en el periodo que duró la visita, no habían avanzado nada los estudiantes. Ella asume autocriticamente esta situación, lo identifica como problema pero señala finalmente que es parte de la realidad. En esta realidad intervienen temas como la inestabilidad laboral de los docentes, pero también un mínimo compromiso profesional frente a los estudiantes, la cual no se manifiesta en este caso.

Por otro lado, los estudiantes mencionan que sus docentes de quechua no muestran “capacitación adecuada” porque no entienden cómo enseñan docentes que “no hablan quechua” habiendo otros que sí lo hacen: “Manam allintachu rimanku runasimita. Yachachiqkuna yachachinanku quechuapi, qillqayta yachachinallankutaq” [No hablan bien el quechua. Los docentes deben enseñar en quechua a escribir también deben enseñar] (Entrevista. Milagros Cañari. Taypitunga. 18/05/2010). Al realizar la consulta al respecto, los docentes me respondieron que era por “completar sus horas” de contrata: “El quechua es un curso de relleno que nos dan a nosotros porque como hay horas sueltas, por cumplir” (Entrevista. Roger Maraza. Docente de Quechua. Taypitunga. 15/10/2009). Para los jóvenes estudiantes un docente bien capacitado para asumir la asignatura se traduce en alguien que sea: hablante y escribiente del quechua para que pueda enseñarles. Un profesor que les enseñe lo que ha aprendido.

Otro aspecto que los estudiantes ponen de manifiesto, a partir de las pocas sesiones avanzadas durante los tres últimos años, es que el colegio los ha introducido a la literacidad del quechua a través de la “teoría” y “lógica” del castellano. Por esta razón, no se deja claro las particularidades del idioma, ni la estructura interna como por ejemplo la función primaria e imprescindible de los sufijos y la carga gramatical de estas. La enseñanza se orienta a la lectura y escritura en quechua pero no es sistemática y ello provoca confusión y rechazo por parte de los estudiantes.

Nos enseñan pe dictando de separatas, cómo surgió el idioma quechua, por quienes está hablado todo eso. No saben hablar (los docentes) solo nos dictan teorías en castellano, pura teoría en castellano (Entrevista. Alcides Cjuno. Estudiante. Taypitunga. 10/10/2009).

En referencia del texto la enseñanza del quechua se da en castellano o siguiendo el patrón de este idioma. Las temáticas y ejercicios realizados han sido traducciones hechas del castellano. Además han abordado aspectos de niveles especializados de la lingüística como la fonética y fonología.

Esta falta de claridad en el abordaje de la composición morfosintáctico, semántico, fonético/fonológico, léxico sin mencionar lo pragmático en relación a la cultura. Entre otros motivos es lo que causa “temores” en los estudiantes que ven “difícil” apropiarse de este tipo de codificación; como Francia Gamarra señalaba: “Leer un poco difícil, escribir se me hace difícil” (Entrevista. Estudiante. Taypitunga 03/10/2009).

En **perspectiva de los padres** se observa la misma disconformidad, que de los estudiantes, pues no ven desde la introducción de la asignatura que los estudiantes hayan adquirido mayor destreza y habilidad en quechua. Ellos consideran que la materia solo se ha quedado en el plano nominal y que lo incorporaron, los agentes educativos, solo por cumplir “requisitos” exigidos por las UGEL.

*UGEL*manta kamachimunku: “quechuata yachachimuychis” nispa *pero profesorkunaqa manam yachachinkuchu. Manam yachachinkuchu huk horapis, media horapis churankuchu atenciónta* [El mandato viene de la UGEL: “deben enseñar quechua” diciendo pero los profesores no enseñan. No enseñan ni una hora, no ponen atención ni media hora, hacen programar solo por ganar su sueldo (Entrevista. Dirigenta de madres. Taypitunga. 28/05/2010).

La idea que se puede extraer del testimonio es que los docentes incluyen la asignatura de quechua por mandato de la instancia educativa solo en nombre puesto que en práctica real no se concretiza en actividades.

Los padres de familia detectan que sus hijos no avanzan en la asignatura de quechua al revisar sus cuadernos y en las pláticas que sostienen con ellos.

Manapunin imatapis ruwanchu, kay uñachayqa runasimimantaqa manapunin *castellanollamanta ruwakushan*. [No hacen nada, mi hijita menor no hace nada en quechua solo avanza en castellano] (Entrevista. Madre de colegio. Taypitunga. 09/05/2010).

A pesar que los padres de familia saben que sus hijos no avanzan en la asignatura de quechua señalan no haber hecho al respecto nada. En la desición de no intervención mucho tiene que ver la imagen autónoma y de libre resolución en el área académica que el colegio ha proyectado a la comunidad y que esta la ha asumido como normal.

Al ver este panorama quise saber las alternativas propositivas de los estudiantes y la comunidad para la enseñanza óptima del área de quechua. Casi la totalidad de los entrevistados coincidieron en señalar que podría ser efectivo un modelo de enseñanza similar al del castellano: leyendo y escribiendo.

Al consultarles a los estudiantes ¿Qué quieren aprender en quechua? la respuesta casi fue unánime: “En cuanto a la lectura, nosotros sabemos hablar quechua pero no sabemos escribir” (Conversación. Milagros Cañari. Taypitunga. 20/10/2009), “Queremos leer y escribir el quechua, pero los profesores saben escribir, hablar no. No nos sentimos bien” (Entrevista. Francia Gamarra. Taypitunga. 3/10/2009). Además de que los estudiantes

expresamente piden que se les enseñe a leer y escribir, también ven necesario tener docentes capacitados.

Y al consultarles por la utilidad de aprender a leer y escribir en quechua respondieron que para autogenerar una escritura en quechua y así evitar su desplazamiento.

La escritura porque no sabemos escribir, hablar si sabemos y entonces mediante la escritura nosotros podemos generar, una escritura de quechua o hacer, crear poesía en quechua, para que no se pierda nuestro idioma quechua (Entrevista. Alison Padín. Taypitunga. 23/05/2010).

Del testimonio se puede desprender que esta escritura autogenerada estaría orientada al área artístico (poesía y canto) la más solicitada y practicada en todo Layo.

A la interrogante ¿Cómo podrías aprender mejor el quechua? en su respuesta los estudiantes buscan el referente más inmediato de alfabetización que conocen, la del castellano, sugieren que ese es el camino más adecuado para apropiarse de la codificación del quechua: “Con los abecedarios, vocales, números, libros, la lectura, juegos eso nomá” (Entrevista. Edith Calta. Taypitunga. 23/05/2010). A pesar de considerar, en mayoría, los estudiantes un tipo de método. Ofrecen, también, una postura ecléctica de ellos a fin de tener un aprendizaje óptimo. Las sugerencias de los estudiantes configura la idea de conglomerar varios métodos para hacer su aprendizaje entretenido y significativo.

Si bien los jóvenes estudiantes ven necesario el escribir y leer en quechua; sin embargo consideran de prioridad máxima que tengan un docente comprometido e identificado con la lengua, además de experimentado y capacitado en el área. “Sería con libros de quechua. De que tenga una profesora que tome también interés el idioma quechua, a mí que me enseñe lo que ella ha aprendido” (Entrevista. Reyna Huilca. Taypitunga. 25/05/2010). En el texto se explicita los tres requerimientos en que los estudiantes centran sus solicitudes y alternativas propositivas para un óptimo desarrollo de la asignatura: el método; docente comprometido, capacitado e identificado; además de la escritura y lectura en quechua.

A la consulta ¿Qué quieren que aprendan en quechua sus hijos? los padres al igual que los estudiantes señalaron que: “Nuqaqa munani *escribinanta* quechuata” [yo quiero que escriban] (Entrevista. Segundina Chullo. Taypitunga. 10/10/2009). Los progenitores dan

dos razones para solicitar la enseñanza de la escritura en quechua por un lado porque los jóvenes no aprenden en quechua a pesar que favorece un mandato estatal, y por el otro para que sus hijos sigan manteniendo el conocimiento cultural quechua de la zona y así posibilitar que los conozcan “otros” de ellos.

Manataq kunan wiñayqa rimankuñachu nishantaq *educación*pipis: “yachaychispuni quechuataqa” chayqa los dos palabras, los dos idiomas vale, pue. [Esta generación no aprende (quechua) a pesar que por decreto debiera enseñarse pues dicen: “enseñen siempre quechua” entonces los dos palabras, los dos idiomas vale, pue]. (Charla. Gregorio Hualla. Taypitunga. 18/05/2010)

Para mí sería siempre bueno que se enseñe el quechua porque los quechua-hablantes tienen su idea, su costumbre siempre pue, no? Claro el gobierno dice que hablemos el quechua eso también es interesante. (Entrevista. Lucio Padín. Taypitunga. 22/05/2010)

Los padres ven factible su solicitud porque estaría amparado por una normativa estatal que ordena expresamente que en una de sus instancias se enseñe el quechua además por el deseo de preservar su legado cultural. Asimismo cabe destacar la valoración e importancia que sus dos idiomas tiene para los hablantes “los dos idiomas vale” (bilingüismo sin diglosia). A diferencia de los entes externos que la valoración va orientado, sea a nivel lingüístico o concepción cultural, al castellano usando al quechua como medio para llegar al fin; que desemboca en el desplazamiento de las prácticas y usos de las tecnologías, conocimientos de la zona (diglosia cultural y bilingüismo con diglosia).

Al preguntarles ¿Qué quisieran que sus hijos hicieran sabiendo escribir en quechua? la expectativa mayor de los padres era que produzcan textos.

Cuentokunatapis imakunatapis, librokunatapis escribinkuman hukuna yachananpaq, revista hina kanman, novelapis kanman. Novelata hina escribinkuman quechuapi, allinyá kanman. [Cuentos o parecidos, podrían escribir libros **para que otros sepan**, podría haber como una revista, podrían hacer novelas. Como una novela podrían escribir en quechua, eso sería bueno] (Entrevista. Madre de familia de la comunidad. Taypitunga. 16/05/2010).

La expectativa de los padres son realmente ambiciosos; el texto, al menos, postula la difusión de los textos no solo en la localidad sino fuera de ella “para que otros sepan”. La idea de ver su idioma escrito por sus hijos y que pueda ser difundido usando de intermedio una institución pública les insta a los padres de la comunidad a alentar la reivindicación del quechua a través de sus hijos como una deuda por la discriminación.

En el **segundo nivel** se encuentran las instancias y agentes intermedias: los encargados locales de la gestión administrativa (autoridades políticas) como pedagógica (docentes).

El municipio distrital de Layo y la UGEL subsidian la contrata de los docentes del colegio Mártires de Qotaqwasi, previa solicitud constante e insistente de los interesados. La municipalidad, a pesar de ser un ente que se encuentra en la zona y es conducida por los lugareños, solo restringe su función al pago de sueldos a la plana docente que contrata. Este tipo de estructuras es promovido por el Estado, donde una instancia tiene ciertas funciones y solo se restringe a ella excluyéndose de todo el proceso. El “divorcio” entre instancias y funciones no promueve la identificación con el propósito que desea lograrse, revalorar el idioma quechua a través de la enseñanza a nivel social tanto local como externo a ella.

Como yo le decía de los cursos netamente, los están llevando con el coordinador académico, ellos se encargan netamente al 100% nosotros nos encargamos más de la parte política y organizativa nada más, en el aspecto político (Entrevista. Calixto Bustamante, Teniente Alcalde de Layo. Radio Urbano Layo. 19/10/2009).

En declaraciones del teniente alcalde de Layo se trasluce la desconexión por conocer si los fondos invertidos para lograr el objetivo, en este caso una enseñanza de calidad del quechua. Entonces la gestión pedagógica y administrativa-política funcionan autónomas una de otra. Según a mis observaciones es esta división la que ha imposibilitado en gran medida la participación de los miembros de la comunidad, así como de los estudiantes en la ejecución de la asignatura, a pesar que la comunidad ha sido el elaborador del proyecto e impulsor de la fundación del colegio. Es por esta división de funciones y de trabajo “independiente” de cada instancia que se imposibilita el seguimiento de todas las partes en la ejecución del área de quechua.

Por ejemplo, en la designación de docente para la materia de quechua ocurren contrariedades como el de nombrar personal que no se identifica con la cultura, ni habla quechua porque “no son de hacerlo” a pesar de ser hablantes. La municipalidad tiene conocimiento de la situación descrita, pero no ha realizado acciones concretas de resolución ya con los docentes o con la comunidad. “El problema está en los mismos docentes que no le dan la importancia debida, o sea lo toman el nombre del curso de quechua, pero solo de nombre” (Entrevista. Calixto Bustamante. Taypitunga. 21/05/2010). Sin embargo, los informes de avance de sesiones, por lo que desembolsa dinero la municipalidad, solo han quedado en documentos más no en una ejecución real y visible para estudiantes o padres y autoridades de gobierno local.

Esta designación nominal de la asignatura ha sido exclusivamente por la exigencia de la UGEL, así se recalca en voz de una docente: “Nos exigen que las escuelas de rurales los alumnos tengan una hora de quechua en todos los grados, es obligatorio” (Entrevista. Benilda Ramos. Docente. Taypitunga. 25/05/2010).

Cabe hacer la precisión que al margen de la disposición de la UGEL; el PEI vigente menciona que el currículo debe ser pertinente con los requerimientos de la zona y sin exclusiones. Considero que para cumplir con lo estipulado y redactado en el PEI por los propios profesores, la asignatura de quechua tendría y podría dar su contribución significativa siempre y cuando asuman docentes comprometidos e identificados. En el texto del PEI se lee: “El currículo debe asegurar una formación básica (...) diversificada según las características socioeconómicas, lingüísticas y culturales del país” (Fuente PEI 2009-2014:45). El PEI redactado por los docentes señala que se deberá considerar aspectos socioculturales para una formación acorde con el contexto de los estudiantes. Pero, el mito de que los conocimientos se encuentran en textos o una ciudad y no en la vida diaria de una zona rural indígena ha determinado para que la marginalidad del quechua se consolide en el colegio de Taypitunga.

También, la asignatura de quechua, en el colegio, es considera de eje transversal porque está en el eje de la interculturalidad, eso significa que debe trabajársela y tomársela en cuenta en todas las asignaturas: “Los temas transversales deben ser previstos y desarrollados al interior de todas las áreas curriculares, debe impregnar e iluminar la práctica educativa y todas las actividades que se realizan en la institución educativa” (PEI 2009-2014:47). Por lo tanto, están presentes como “lineamientos de orientación para la diversificación y programación curricular” (ibíd.). Bueno es imaginable que si no se ha avanzado con la hora pedagógica designada a la materia de quechua, en estos tres años, menos se ha realizado trabajo alguno con y en otras materias.

Mucho tiene que ver, si no es el punto neurálgico, en la situación previamente descrita la modalidad de designación de docentes⁸². En la elección de los docentes no se da prioridad la capacitación en el área, identificación con la lengua tampoco compromiso y motivación de (auto)capacitación práctica y útil en la cotidianidad de los estudiantes; el asignado al área es elegido única y exclusivamente para que complete sus horas de contrata.

Las contrariedades en la elección del docente para la asignatura de quechua se muestran en casos como del auxiliar de educación, que por no tener un título en pedagogía, no podía asumir la materia. A pesar de que había asistido a diversas capacitaciones de quechua hasta con enfoque EIB, se identificaba con la lengua y la cultura de la zona y desarrollaba una continua autocalificación. Estas razones no eran suficientes para que asumiera la materia. A pesar del entusiasmo, identificación y dominio de la lengua no era calificado como “idóneo” para entrar a las aulas ni acceder a una remuneración como docente de manera oficial.

Sí el señor tiene sus capacitaciones, pero hay profesores oficiales que tienen a su cargo ese curso porque con ello completan sus horas en el colegio. El señor solo es auxiliar y no puede ser profesor le ayuda a la profesora, se acomode nada más (Charla. Director de Mártires de Qotaqwasí. Período 2009. Taypitunga. 13/10/2009).

El director me brindaba estas razones de corte administrativo al consultarle ¿Por qué una persona capacitada y motivada no asumía la materia?

En la visita de abril de 2009, uno de los docentes encargados de quechua dio una versión desvalorizante a la asignatura. Señaló frases que expresamente descalifican la lengua: “curso de relleno”, “por cumplir mis horas”, “no soy de hablar quechua”.

Aquí, el quechua es un curso de relleno que nos dan a nosotros. (...) El director no nos ha impuesto, pero dice “hay quechua” y por completar mis horas nada más digo “ya bueno, qué vamos a hacer, simplemente por cumplir mis horas ya dame una horita para completar mis horas, pero nada más”. (...) Yo no soy de hablar quechua (Entrevista. Roger Maraza docente de Quechua. Taypitunga. 15/10/2009).

⁸² En el año escolar 2009 (existía cuatro años o grados) había dos docentes oficialmente designados para el área de quechua. Los grados de 3º y 4º estaban a cargo del profesor Roger Maraza y 1º y 2º de la docente Elsa Soto Vásquez, quien se hizo presente en el colegio en dos oportunidades. Pero el auxiliar de educación Lorenzo Ccama se hizo cargo como apoyo del grupo de 2º. Y en el año 2010 (existían los cinco grados, salía la primera promoción de estudiantes del colegio) se hizo cargo de 1º al 5º la docente Nancy Condori. Increíblemente jamás se dictó propiamente la materia en los dos años, que estuve. A excepción de una única sesión realizada por el auxiliar. En el 2009 todo el mes que estuve los estudiantes pasaron el tiempo ensayando su presentación (marcha) para el aniversario del distrito. Y, en el 2010 los docentes planificaron el horario escolar todo el mes.

La modalidad de elección y manera de percepción, en mayo de 2010, no había sufrido mucha alteración. En seguida declaraciones de la encargada de quechua:

(...) elección no había; ha sido “ojo cerrado” y “ojo cerrado” es que se me ha designado que llevara el *Quechua*. Por qué me han designado? porque ya no había horas para dictar y para completar mis 23 horas. Yo estoy contratada por 23 horas, tenían que completarme (Entrevista. Nancy Condori. Docente de Quechua. Sicuani. 29/05/2010).

La modalidad de “ojo cerrado” es la que reiterativamente en estos tres años ha empleado la institución educativa en la designación del docente para el área de quechua. La propia modalidad utilizada es mostrada como un justificativo por los docentes para el no avance del área. Además identifican como motivo de gran turbación, también, a la falta de capacitación necesaria, falta del plan de estudios e inexistencia de materiales. En cuanto al plan de estudios conjuntamente con el índice temático, la justificación y los objetivos señalan que es urgente tenerlos: “La profesora Nancy (docente designada) se ha preocupado porque no tenía la curricula y el plan de estudios de quechua” (Entrevista. Benilda Ramos. Docente. Taypitunga. 25/05/2010).

En cuanto a la capacitación la mayoría de docentes refiere que ha tenido acercamientos con el enfoque de EIB.

Yo no sé, no tengo capacitación, no me dicen qué cosas debo enseñar ese es el problema. (...) Hace tiempo ya trabajé, en el año 2000 o 2003, aquí en Pitumarca; todas las cosas que hacíamos, nosotros mismos íbamos a hacer ese pago a la tierra, en las reuniones *pikch*ábamos nuestra coca, poniéndonos la ropa típica de ahí (Entrevista. Nancy Condori. Docente de Quechua. Sicuani. 29/05/2010).

La maestra narra que ha tenido experiencia laboral con un programa alternativo de educación en una zona quechua específica, pero los postulados de conocimiento teórico o práctico de EIB desarrollados no han sido aplicados en la enseñanza de la asignatura.

Tanto el director como los docentes mencionaron que el colegio no cuenta con materiales de enseñanza del quechua para secundaria. Entonces cuando consulté ¿Emplea algún material para preparar sus sesiones de clase? la respuesta, después de un silencio: “El colegio no tiene materiales de quechua” (Charla. Director de Mártires de Qotaqwasi (2009) Taypitunga. 13/10/2009). Al insistir en mi consulta ¿Cómo prepara sus sesiones de clase? un docente me respondió:

Uso folletos, uso libros. La institución educativa no tiene nada. Bueno como me tocaba quechua, el señor Lorenzo es el que me facilitó los folletos. No son de ninguna institución, son de los “hermanos”. (...) tienen ellos libros de quechua, bueno y nos facilitan (Entrevista. Roger Maraza. Docente de Quechua. Taypitunga. 15/10/2009).

A pesar que no dictó una sesión mientras me encontraba en la zona, el docente señala que emplea materiales de la iglesia evangélica para enseñar quechua a los jóvenes. Entonces en la no ejecución de la asignatura de quechua en Mártires de Qotaqwasi confluyen varios motivos: falta de un plan de estudios, falta de capacitación constante y aplicación de aprendizajes aprendidos, carencia de materiales, falta de compromiso y reconocimiento sociolingüístico de la zona.

En la enseñanza del quechua los docentes priorizan y focalizan la lectura y escritura en quechua porque “no saben de otra manera”: “Yo me voy a basar en cómo escribirlo prácticamente” (Entrevista. Nancy Condori. Docente de Quechua. Sicuani. 29/05/2010), “Lo que queremos aquí es que escriban bien y lo hablen correctamente” (Entrevista. Roger Maraza, Docente de *Quechua*. Taypitunga. 15/10/2009).

En un **tercer nivel**, a las dos enumeraciones precedentes de instancias y actores, se suma la UGEL-Canchis, la sub-estancia educativa encargada de hacer cumplir las disposiciones educativas del Ministerio quien coordina de manera directa con la Red Educativa de Layo y esta con la dirección del colegio.

Las autoridades de la UGEL-Canchis señalan que la materia de quechua se ha incorporado hace tres años y se dicta una hora pedagógica en toda la jurisdicción que abarca esta instancia. Pero, como se ha descrito líneas arriba esta disposición solo ha quedado en el plano nominal en el colegio de Mártires de Qotaqwasi de Layo. La incorporación de la asignatura de quechua en el colegio sufre nuevamente una dislocación ahora en el plano pedagógico-administrativo-logístico porque está normado pero en el camino de la ejecución muchos factores imposibilitan su concreción real.

Una **primera razón** de la presencia de disonancia entre el planeamiento y ejecución real del quechua, se puede mencionar la jurisdicción que abarca la UGEL-Canchis en la implementación del enfoque EIB: zonas urbanas y rurales. Al parecer es en este punto que existe una discrepancia en que si la EIB es un enfoque destinado solo para el área rural o la urbana también. La distinción geográfica amerita ser aclarada porque la asignatura de quechua está concebida como implementación de un programa de EIB.

La educación intercultural bilingüe es el programa que se debe dar en todas las Instituciones Educativas, incluso urbanas, para enseñar, para hacer el trabajo educativo en

su idioma (Entrevista. Lic. Erasmo Lima. Especialista del área de Gestión Pedagógica-Primaria. UGEL-Canchis. Sicuani. 22/10/2009).

Si la EIB es concebida como un programa que se debe dar tanto en la zona rural como urbana entonces realmente se estaría promoviendo a la inclusión de aperturas de aprendizajes sin tomar como brecha de distanciamiento el área geográfica. Pero aparentemente se inclina conceptualizar a la EIB en función de la zona rural.

Y, qué bueno que por ejemplo Layo, es una jurisdicción rural donde los estudiantes son prácticamente quechua hablantes. Entonces ellos se encuentran en ventaja y para ellos el curso que se les ha adicionado gracias a esta directiva del ministerio de educación. (Entrevista. Lic. Gladis Chumbisca Calderón. Especialista del área de Gestión Pedagógica-Secundaria. UGEL-Canchis. Sicuani. 22/10/2009).

Es en esta conceptualización teórica, EIB para zona rural, que hace notar la autoridad, desde el proyecto, como si esta modalidad fuera ventajosa para los estudiantes sin haberse constatado aún su materialización. Los docentes de la comunidad manejan también la imagen de que la EIB es para zona rural: “Por ejemplo yo soy consciente de que en un campo rural, en una zona rural se debería aplicar ese EIB” (Entrevista. Zenobia Pinto. Docente. Taypitunga. 19/10/2009).

Un **segundo motivo** que dificulta la implementación de la asignatura es la percepción de “curso de relleno” que los docentes manejan. Hecha la consulta, la autoridad educativa respondió: “No es un curso relleno porque si fuera así nosotros no tendríamos que estar impartiendo cursos de capacitación” (Entrevista. Gladis Chumbisca. 22/10/2009). Definitivamente se observa una gran diferencia entre la aspiración del objetivo que adquiere en las oficinas y la real concreción del objetivo en el centro educativo.

Un **tercer argumento** para el desinterés en la asunción de la materia puede considerarse a la falta de capacitación de docentes además de la falta de los materiales. En ese aspecto la autoridad educativa menciona que efectivamente existe un bajo número de docentes asistentes a las capacitaciones que realiza la UGEL: “En cuanto a la asistencia en los registros es bajo” (Entrevista. Gladis Chumbisca. 22/10/2009). El mecanismo de control de asistencia bajo lista no tiene alcance en los docentes del colegio de Mártires de Qotaqwasí pues ellos desconocen su existencia. Sin embargo, la representante de la UGEL asevera que existen capacitaciones permanentes en el soporte técnico de los docentes:

Se viene dando talleres para profundizar en cuanto a lo que es gramática y lingüística quechua. Hemos hecho cursos de capacitación; como por ejemplo: Cómo es la gramática quechua, cómo se debe enseñar la gramática quechua, algunas estrategias metodológicas (Entrevista. Lic. Gladis Chumbisca. Especialista del área de Gestión Pedagógica-Secundaria. UGEL-Canchis. Sicuani. 22/10/2009).

La especialista deja aclarado que las capacitaciones están orientados a la lectura y escritura de quechua. La idea de que el colegio tiene la misión de enseñar la lectura y escritura se reafirma en la implantación de la asignatura de quechua, con enfoque EIB.

En cuanto a la falta de materiales la autoridad educativa señaló: “En cuanto a la difusión material solo de primaria” (Entrevista. Lic. Gladis Chumbisca. 22/10/2009). Se observa como una falencia la falta de materiales porque la UGEL realiza capacitaciones orientados a la lectura y escritura del quechua.

La experiencia del colegio de Taypitunga muestra la dificultad del cambio de concepción de una idea que ha sido impulsada por esta instancia que ahora ordena asumir la idea contraria. Esta situación real invita a optar por una modalidad de participación, en especial de docentes, libre en su ejecución.

Una **cuarta razón** que se detecta es la inestabilidad laboral de los docentes. Ciertamente, los docentes de Taypitunga son contratados y los proyectos de la magnitud como la de un cambio de enfoque en la educación ameritan personal involucrado en larga data. “Aquí la mayoría son contratados, vienen y se van y no vuelven” (Entrevista. Zenobia Pinto. Docente. Taypitunga.19/10/2009). En opinión de la docente, la mayoría de los docentes solo son contratados por un año, lo que definitivamente no instaría una continuidad en la labor.

Los actores de los tres niveles, al menos el de estudiantes-comunidad y municipalidad-docentes, coinciden que no se ha realizado avance práctico en la asignatura de quechua en el colegio. Quedando así “implementado” solo en el plano nominal, dificultad de la que están enterados todos los actores: comunidad de Taypitunga, instituciones que realizan la contrata de los docentes, UGEL y Municipalidad del distrito. Pero tanto las instituciones como los actores no han realizado ninguna acción para remediar la situación por estar “centrado” cada uno de ellos en una sola área produciéndose así un divorcio entre ellas. A la luz de lo detectado en torno a la asignatura de quechua en el colegio de Taypitunga;

considero que es esencial el planteamiento por parte de todos los implicados una EIB de doble sentido (con voluntad política estatal y participación activa de los actores concernidos) donde “ambos” sean conscientes de que persiguen un fin común (la (re)vitalización del quechua local) desde lo escolar. Donde la gestión esté en manos de la comunidad “si no exclusivo sí en interacción con las autoridades estatales” (López 2006: 371) donde tengan una participación directa en la decisión del tipo de educación (endógena) que requieren en la actualidad (ibíd.).

En esta “especialización” de funciones en la implementación de la asignatura, los directos concernidos detectan problemas como: asignación de profesores no capacitados en el área, carencia de identificación, compromiso, seriedad y falta de reconocimiento sociolingüístico de la zona. A las dificultades citadas añaden los docentes: falta de plan de estudios para el área, falta de capacitación, carencia de materiales, inestabilidad laboral. Ya una razón u otra imposibilita la realización de la finalidad, aparentemente conjunta: revalorar el idioma quechua a través de la enseñanza en el colegio. Está siendo necesario partir de la reproducción cultural que se da en la cotidianidad la cual “debe provocarnos también mayor apertura hacia y reconocimiento de las diversas educaciones, hablas, fijaciones verbales” (Sichra 2005:178). Este reconocimiento necesariamente conduciría a la planificación lingüística desde los hablantes y desde el uso real de la lengua; lo cual está siendo necesario en la implementación de la asignatura de quechua en el colegio de Taypitunga. Donde los hablantes decidirán como expertos de su cultura y lengua las prioridades o acciones a seguir a partir de sus necesidades socioculturales que en la actualidad les urgen (Jiménez (2004), Garcés (2005), Sichra (2005).

La inclinación de la UGEL y docentes, así como los directos concernidos, en cuanto a qué enseñar en la asignatura de quechua se dirigen a la lectura y escritura. Al respecto Idiazabal (1998:217) menciona que una de las “empresas” normati(vi)zadoras únicas ha sido, principalmente la escritura. Idiazabal señala que por esta razón las normativas únicas no tienen naturaleza lingüística porque no se basan en todos los usos, “sino en ciertos usos privilegiados por ciertas instancias sociales” (ibíd.). La enseñanza de la normativa única e ideal es una de las más promovidas por las instancias y agentes (ibíd.) además de los hablantes tal como se manifiesta en Mártires de Qotaqwasi de Taypitunga. También, el modelo autónomo de literacidad, planteado por Street, ofrece luces y ayuda a comprender las “consecuencias/beneficios” ofrecidas desde esta visión. Según este

modelo su adquisición se asocia con el progreso, la civilización, la ciencia, la libertad individual, la movilidad social, cosmopolitismo, innovación, abstracción, pensamiento crítico, lógico. Su función en la sociedad es considerada de carácter universal unívoca (Street 1988 cit. en Lindenberg 1998:86); idea que es anhelada y exhortada por los implicados en el colegio de la comunidad.

El cómo de la enseñanza, en voz de todos los miembros de las instancias, queda pendiente aún para todos los convocados e involucrados. Sin embargo, la aspiración, en cuanto a la escritura, por parte de los hablantes (escribir textos sobre ellos) se centraría en lo que Ninyoles (1972 cit. en Plaza 2008) ha explicitado:

Por un lado, *normalizar* significa dar normas, reducir a unas reglas, codificar, estandarizar un idioma a base del establecimiento de una variedad supradialectal. Esta significación es, pues, fundamentalmente lingüística. Por otra parte, al hablar de normalización sugerimos un poner o restituir a nivel “normal” una cultura. (...) “Normalizar” equivaldrá a situar una lengua en pie de igualdad con otras lenguas (ni “arriba” ni “abajo”): en un mismo plano (op. cit.:75).

2.3.4. Recursos intermedios en la práctica de la literacidad layeña

Los pobladores de Layo actualmente emplean algunos “medios” bastante certeros en el propósito de su comunicación por escrito o a través de la lectura, mayormente del castellano, tanto personal como comunal. Así emplean métodos nemotécnicos autogenerados a través de mediadores, además de recursos intermediadores físicos. Se identifican como métodos nemotécnicos (o recursos de recordación) y construcción de documentos las técnicas empleadas a nivel individual y colectivo referido a la lectura y escritura en castellano principalmente. Y, los recursos mediadores físicos para la lectura (mayormente) y escritura están referidos a elementos que actúan como tal para realizar estas acciones, funcionando especialmente como recurso intermedio de la oralidad en quechua.

El **amplificador de voz** es uno de los recursos más utilizados, al menos por los dirigentes, para realizar convocatorias, llamados, invitaciones a eventos masivos o circunscritos a un grupo específico. Los convocantes, que son usualmente aquellos que ostentan algún cargo de representación, a la hora de hacer el llamado poseen ya una lista de actividades a cumplir con los concurrentes o en su defecto una lista con los nombres a los que representan del grupo particular.

El uso del amplificador de voz es imprescindible en cada acto público que se realiza en Layo, esta modalidad ha sido difundida y usada mayormente en actos convocados por las instituciones. El 08 de mayo⁸³ de 2010 la municipalidad de Layo organizó un evento general para agasajar a las madres de la localidad. La programación se basaba en la realización de un partido entre los clubes de madres que existen en todos los sectores de las comunidades de Layo. Igualmente se distribuía bolsas con azúcar y arroz principalmente. El trabajador de la municipalidad que presidía el acto primero hizo un llamado leyendo los nombres de las representantes de todos los sectores. Recalcaba, al momento de hacer el llamado, que debían aproximarse a su centro de operación para entregar la lista con los nombres de las madres que jugarían fútbol en representación del club. Y, cuando obtuvo la lista, hizo insistentes llamados a fin de que se presenten las madres en el campo de juego, siempre leyendo los nombres de la lista. Finalizado el juego, el representante municipal entregó a cada presidenta de los diferentes clubes un paquete de seis gaseosas, previa firma de ellas en la lista. Asimismo, el amenizador municipal leyó una reseña del origen norteamericano del día de la madre y nombre de países que celebran en esta fecha la conmemoración.

En cada evento o celebración pública⁸⁴ se emplea el parlante. Usualmente, el locutor en una etapa inicial da lectura a las diferentes actividades de la que estará compuesto las fases del evento. El presentador, a veces, lee frases de reflexión y datos saltantes alusivos a la fecha en recordación. Normalmente existe un encargado (representante: director, docente o estudiante) que lee una reseña en prosa referente la fecha. Las actividades cumplidas por los locutores no adquieren mucha relevancia para los espectadores; puesto que muchas veces el itinerario no logra cumplirse en su totalidad, lo que los deleita es el mismo acto: el partido de fútbol, el desfile, la poesía declamada. Otro punto que dejan “pasar por alto” son las reseñas o la lectura de la prosa leída. Después de la intervención usualmente consultaba: *Imatan leerqamun?* [¿Qué leyó?] Una respuesta frecuente era: “*Imatachá rimakamunpas*” [qué habrá hablado]. Al insistir: *Imaniqtinchá manam uyarirqankichu?* [¿Por qué razón no habrá podido oírlo?] Usualmente, la respuesta tenía la orientación de la siguiente frase: “*Manayá nuqaq kawsayniymantachu leyerqamun/rimarqamun*” [Es porque no ha leído/hablado acerca de mi vivir].

⁸³ Cada segundo domingo de mayo, en el Perú, se celebra el día de la madre.

⁸⁴ Fecha cívico escolar, aniversario, matrimonios, reuniones, evento deportivo, hora cívica.

El 20 de octubre de 2009 y el 07 de mayo de 2010 tuve la oportunidad de presenciar matrimonios de devotos de la iglesia evangélica. El primero del tío de Jaime Llanccacuro y el segundo del tío de Ruth Chaisa; jóvenes que observé. Allí ví que el animador de la fiesta constantemente hacía llamado a los concurrentes para que apoyen con “su colaboración de amor” a los contrayentes. La colaboración era usualmente económica pero también estaba permitido algún producto en especies. El animador hacía los llamados leyendo una lista con un registro estricto de los nombres de personas que habían realizado su “colaboración de amor”, también leía el monto o nombre del objeto. A mi percepción, la modalidad “bajo registro” instaba a una contribución generosa. La lista quedaba como constancia para los novios de los amigos que los apoyaron con su aporte.

También vi en estas dos celebraciones que los novios hacían sus pedidos musicales de preferencia, evidente que eran cantos religiosos de su congregación, las que elegían de nombres escritos en la contratapa de los MP3 o CD musicales. También, solían escribir los nombres; y al momento de la complacencia musical los locutores, leyendo el nombre del tema, señalaban que era pedido de los novios.

El lunes, día de la feria semanal de Layo, es donde las convocatorias, llamados, solicitudes por el parlante no cesan en todo el día. El alta voz está ubicado en el edificio de la municipalidad y a ella podía tener acceso cualquier persona que lo requería. Los que ostentan algún cargo de representatividad son los que más usan a fin de dar lectura alguna lista de nombres de personas, de actividades o documentos escritos de interés para los integrantes de alguna asociación. Es un recurso de suma utilidad y eficacia para llegar a los interesados requeridos. El perifoneado público del mensaje es la fase inicial porque llega a todos los concurrentes de la feria. Pero, a veces ocurre que por diversas circunstancias (distracción o la inasistencia a la feria) no logra oír el mensaje el interesado esta omisión es subsidiada por la “publicidad a boca”. Los pobladores de Layo siempre se encuentran a la expectativa de los comunicados “oficiales” que se leen vía el alta voz los días lunes de feria.

En cambio en la comunidad, en este caso Taypitunga, el perifoneado de reconfirmación o reprogramación de actividades concerniente a la comunidad en general (fainas o asambleas) o a asociaciones suele ser en cualquier día de la semana; pero, generalmente de muy mañana. Cuando realizaba consultas: Maypitaq yacharqamunkiri? [¿Dónde se

enteró?] sobre la difusión de alguna actividad que concernía a los miembros de la comunidad, las respuestas usualmente eran: “*Parlantepiyá uyarirqani*” [lo he escuchado por el parlante], “*parlantepiyá waqhakamun*” [han convocado por el parlante], “*presidenteyá waqhachikamun*” [el presidente ha convocado], “*parlantellapipuni uyarini*” [siempre oigo solo por el parlante]. En el siguiente extracto se percibe la utilidad del parlante para dar lectura a convocatorias a la comunidad por parte de autoridades.

Hoy 9 de mayo concurrirán, a la reunión que se ha convocado en la casa comunal de Taypitunga, las diferentes organizaciones con vigencia y participación en la comunidad. Entre otros temas pretenden tocar la participación que tendrán en la elaboración del Presupuesto Participativo de la municipalidad distrital de Layo. (...) Como ya es común y usual convocar y recordar a estas reuniones extraordinarias hoy también lo han hecho a través del perifoneo. El secretario de la comunidad ha hecho el llamado: “*Ñañaykuna, wayqiykuna kunan p’unchaymi kashan huñukunanchis nueve horasllatan puririyamunanchis ukqhaylla kashan*” [hermanas, hermanos hoy día está programado nuestra reunión, deberemos venir solo a las nueve de la mañana] (hasta aquí lo hace de corrido y sin ayuda de algún documento, sin embargo se detiene porque sufre un *lapsus lingual*) “*imaninaymi kashan? Qillqasqa maypi kashan?*” [¿Qué tenía que decir? ¿Dónde está lo escrito?]. El secretario logra encontrar el anuncio redactado donde se encuentra los temas y puntos que tocarán en la asamblea extraordinaria, el cual lo lee en su totalidad (Observación. Taypitunga. 09/05/2010).

En el texto se puede notar la importancia de dos recursos para lograr transmitir el mensaje deseado, por un lado el parlante y por el otro el documento escrito que sirvió como ayuda memoria cuando el secretario olvidó los temas que se iba a tratar en la reunión. Por el texto se puede apreciar la importancia que adquiere el parlante como intermediario de la literacidad en la comunidad.

Otros recursos de literacidad en castellano ampliamente empleado en Layo son los publicitados en **afiches**, **mural** y **pizarra**; estos recursos pueden tomar diversas formas. A pesar que estos recursos han sido introducidos, difundidos y son usados por instituciones gubernamentales, los layeños las consideran parte suya porque en ellos se “habla de sus vivencias” (de sus vidas), se ven reflejados y por eso lo introducen a su *kawsayninku* [en su vivir].

El Municipio Distrital es el punto central de “pegado” de **afiches** que anuncian eventos de diversas índoles pero mayoritariamente agropecuarios. Estos pueden ser de la localidad o de otros distritos de provincias Alto Andinas del Cusco. En los afiches usualmente aparece: nombre del evento, fechas en las que se llevará a cabo, instituciones o nombre de personas que ejecutan o auspician la actividad, una imagen alusiva a actividades de zonas rurales (agropecuarias) y las personas que aparecen en las imágenes son modelos

que muestran trajes e instrumentos tradicionales de la localidad anunciante. En la municipalidad también se observan afiches pegados de organizaciones con funcionamiento en Layo. En ellas presentan siglas y símbolos identificatorios a la asociación estas imágenes están basadas en la forma de vida de la zona. Ello ocurre porque usualmente son sus miembros quienes sugieren, a veces no es complicado elegir una imagen representativa. Por ejemplo en la asociación de criadores de camélidos la imagen que los representa es una alpaca suri mas no la llama pues es muy reducida su crianza en esta zona. Es esta raza y no la huacaya, *verbi gratia*, por ser la más estimada (por su lana) y la que mayor reconocimiento (premios) ha dado a los criadores de Layo. También, en la municipalidad funcionan oficinas de diversas instituciones gubernamentales las que colocan carteles indicando el nombre de ellas; por señalar ejemplos figuran las de la coordinación educativa, registro civil, DEMUNA⁸⁵, como es de esperar también instancias municipales como el almacén, administración, secretaría.

Algunos hogares, también, suelen exhibir nombres como ornamento o de ubicación en las puertas o aparadores donde colocan algunos utensilios. Cuando interrogué la razón me contestaron: “Yachananchispaq, *visitakunaq* yachanankupaq munaychata qhawarinankupaq” [Para saber, para que las visitas sepan, para que lo vean bonito]. Los nombres que se pueden leer son: “almacén”, “granos”, “cocina”, “sala”, “sección de taza”, “sección de platos” entre otros.

En muchos hogares es muy usual encontrar **afiches publicitarios** de los diferentes proyectos gubernamentales quienes aparte de servir como decoración de los interiores del hogar les remiten y recuerda a sus habitantes que pertenecen o fueron partícipes de ellas. Por ejemplo cuando consulté a doña Dominga Quispe, madre de Milagros Cañari, sobre algunos afiches que colgaban en su cocina ella me narró detalladamente sobre ellas. Me informó sobre, quiénes, cuándo, qué actividades realizaron. En mi estancia en casa de Alfredo Pinto al ver la enorme cantidad de afiches (como buen criador de alpacas, casi todas estaban relacionadas a esta actividad) además de escarapelas (que tenía registrados números como uno, dos, tres. Y en algunos se leía “excelencia”) de diversos colores y tamaños. Al consultarles sobre ellos, Alfredo muy enorgullecido me dijo que los afiches le remitían a eventos de exhibición de alpacas a las que su familia había asistido, vaya que eran varias. Y, las escarapelas eran los puestos o reconocimientos que habían

⁸⁵ Defensoría Municipal del Niño y el Adolescente.

logrado sus preciosas alpacas y llamas. Como los casos anteriores en casa de los jóvenes Rosvel y Janeth Aragón los afiches siempre les remitía a alguna actividad en la que habían sido participantes. Pero, en este hogar una era la central, el afiche donde la madre de ambos había salido fotografiada y aún más trascendental porque esta institución (era una cooperativa de caja de ahorro a la que pertenecía la madre) tenía cobertura en todas las provincias Alto Andinas. Siempre oí decir a Janeth: “mamá eres famosa”. Cuando Janeth y su hermanita Sara me mostraron la primera vez el afiche lo hicieron con mucho orgullo, “¿Quieres ver la foto más bonita de mi mamá?” me preguntó Janeth. Bueno, Janeth y sus hermanos no solo están orgullosos del afiche famoso de su madre, sino también del vasto recorrido que tiene ella como dirigente en la comunidad.

Entonces, los afiches escritos en castellano que cuelgan en casa de los jóvenes frecuentemente son representaciones que los atañan directamente puesto que están relacionados con actividades que en la cotidianidad hacen o dedican.

Otra de las instalaciones donde se puede observar afiches publicitarios, es en la casa comunal de Taypitunga, de proyectos en los que participan o participaron la comunidad. En la casa comunal hay un letrero que dice: “Bienvenidos a la comunidad de Taypitunga”, y una placa recordatoria que hace referencia a la construcción de la casa comunal. Además, de un organigrama con las instituciones que funcionan en su comunidad (comité de regantes, club de madres, criadores de camélidos, asociación de criadores de vacas, cooperativa de caja de ahorro de mujeres *ch'úsipa* e iglesia evangélica se pueden leer). También se ven en sus paredes papelotes trabajados por ellos. Asimismo, tienen una **pizarra** donde anotan los nombres de los comunarios que presiden actividades o proyectos así como las fechas de trabajos o reuniones referentes a cada una de ellas. Es una agenda comunal que tiene alcance para actividades futuras las que pueden ser programadas hasta con meses de anticipación.

Los estudiantes de los diferentes centros educativos suelen presentar en **murales** al público sus escritos realizados acerca de un tema cívico escolar o fechas festivas; trabajos encomendados por los docentes desde luego. El 21 de mayo de 2010 presencié la exposición de los murales de los colegiales de IETAL⁸⁶. Vi allí que los estudiantes,

⁸⁶ Institución Educativa Técnico Agropecuario de Layo. Ubicado en Radio Urbano es el primer colegio de la zona y entre el 21 al 24 de mayo realizaron diversas actividades por su aniversario.

suelen innovar la presentación clásica del mural con marco de madera utilizando como ornamentos y contenedores a materiales existentes en la zona como: q'ipiña (manta tejida con hilos multicolores) y pequeños árboles en donde colocan los trabajos, considerando las diferentes partes que requiere un mural escolar. Observé en la mayoría de murales: nombre del mural, presentación, editorial, dibujos, acróstico, poesía, canción, noticia, amenidades, cuento, adivinanza, deportes, pensamiento, trabalenguas, chiste y reseña histórica del evento. Al consultar a los concurrentes de ¿Qué les pareció los escritos de los estudiantes? me respondían: “Paykunaq llank'ayusqankutachá churashankuqa, munaychakunapi k'ashkarachimunku papelkunata” [sus trabajos de ellos habrán colocado, en bonitos murales exhiben sus documentos]. Los espectadores solían acercarse a ellos atraídos por los ingeniosos contenedores de los murales.

Pero, cuando les consulté a los estudiantes sobre los contenidos de los documentos me indicaron que habían escrito: “Lo que nos dijo nuestro profesor”. Es usual que los murales escolares entren en un concurso y esta vez fue así. Los jurados tomaban en cuenta, según versión de ellos, “la presentación” para dar la “buena calificación”. Bueno resolví que en “la presentación” no estaba estipulado la lectura del contenido de cada documento, o sea del fondo. Sino más bien de la forma porque la delegación del jurado volteó alguna que otra hoja (en el de los arbolitos los documentos tenían la forma encuadrada) y pasó a “vuelo de pájaro” por cada una de ellos. En los murales los documentos, al menos de editorial y reseña histórica compartían una similar forma de abordar el tema. En la editorial resaltaban la importancia de la conmemoración de la fecha no solo para los ietalinos sino para todo Layo por ser el alma mater de todos. Y, en la reseña histórica se leía enumeración de gestiones para el reconocimiento del centro por el organismo gubernamental. Además, nombre de directores, autoridades que edificaron las instalaciones que ocupan, la modalidad nocturna que en una época brindó, premios ganados (de desfiles usualmente) y nombres de ex-estudiantes que ostentan algún cargo público. Estos dos documentos en todos los murales estaban escritos en castellano. Y, las demás partes de las que estaban conformados los murales, a excepción de alguna canción o poema que estaba escritos en quechua, también estaban escritas en castellano.

Sin embargo, al margen de materiales intermediarios físicos de literacidad que son empleados para convocar a actividades masivas, la comunidad ha generado **métodos**

autogenerados⁸⁷ que utilizan para lidiar con documentos demandados por instancias gubernamentales. Estas instituciones difunden un tipo de literacidad restringido a determinados cánones de formalidad, aceptados como referentes de un “buen manejo” de la escritura y lectura.

Por ejemplo, la redacción de un **documento comunitario**, que crean para dirigir a una instancia pública en donde se hace una petición específica en beneficio de todos los miembros de la comunidad, se realiza en tres momentos. El empleo del lenguaje a nivel oral es castellano y quechua; y a nivel escrito es en castellano. La primera es cuando la asamblea en pleno, de manera oral, aprueba una “demanda común” que es registrada por el secretario de manera minuciosa en el libro de acta comunal. En el registro figura todas las intervenciones y sucesos referentes que involucraron a la “demanda común”.

El segundo momento es cuando los representantes de la comunidad, junta directiva, redactan el documento con la “demanda común aprobada” tomando como base el acta registrado. Las autoridades comunales por el contacto fluido que mantienen con las autoridades políticas, a los que usualmente dirigen la “demanda común”, solicitan orientación si es que así lo convienen para la redacción del documento. Convirtiéndose así las autoridades intermediarios de la literacidad en castellano. Propiamente todos los comunarios no participan en la redacción de los documentos solo sus representantes. En los últimos tiempos las autoridades recurren de manera continua a los servicios de redactores de documentos formales que ya existen en Radio Urbano de Layo. El tercer momento es cuando las autoridades informan la respuesta o resultados de la gestión. El informe es detallado. Mencionan el proceso que siguieron para lograr alcanzar la “demanda común” a la autoridad requerida o caso contrario informar la razón del trámite fallido. La lectura del informe minucioso está dividida en tres partes: encabezado (suele ser el título), cuerpo (recuerdan el tema de manera oral) y respuesta (resumida en oral) dada por la institución a quien se dirigió la petición.

Parafraseando las palabras de una madre de la comunidad cuando le consulté sobre cómo logran leer todo el paquete de documentos que les remiten las instituciones dando respuesta a su “demanda común”, ella me señalaba con mucha claridad que para tener una lectura comprensiva de un documento solo importaba el inicio de ella (la aprobación

⁸⁷ Mecanismos propios generados a nivel comunal o personal para la lidiación con la lectura y escritura.

en masa de la “demanda común”), el cuerpo se hace recuerdo de manera oral, y el final (respuesta de aprobación o desaprobación de la instancia gubernamental). La comunidad en pleno comparte el proceso cronológico seguido con “la demanda común”; pues es sobre sus vidas y están incorporadas en sus vidas a través de sus actividades. La madre de comunidad señalaba al respecto: “Yachansiyá imanisqanmanta, kawsayniykumanta rimashan chayr” [Sabemos de lo que habla y es porque lo hace acerca de nuestro vivir].

Pero, muchos pobladores se enfrentan de manera **personal** a documentos gubernamentales de diferentes instancias (principalmente en juzgados por riñas de tierras) y ellos son redactados por servidores estatales o profesionales capacitados en esa área. Pero los interesados saben perfectamente el contenido del documento porque habla **de su vivir (*kawsayninku*)** y algunas veces ocurre que se topan con palabras no conocidas del castellano por ellos y allí consultan al especializado. Usualmente, suelen hacerlo con la pregunta: “K’amishawanchu, munakushawanchu chay nisqanwan?” [Lo señalado demuestra “afecto” o “desamor” hacia nosotros?]. Comprender el significado de la palabra es esencial para ellos porque el término, previamente fonologizado al quechua, lo introducen **a su vivir (*kawsayninkuman*)** y el escucharlo los transporta con los hechos (plasmado en sus documentos) en la instancia foránea. Y, a la pregunta reiterativa: *Imay hinatapunin leyenki chhaytukuy papelta?* *Imay hinatan yacharunki imanisqanta sapa papelpi?* [¿Cómo siempre puede leer todo el contenido de esos documentos? ¿Cómo sabe el contenido de cada página?] que hice a las familias que poseían una cantidad enorme de documentación, las respuestas siempre fueron en la siguiente orientación: “*Encabezadontan leyerquna ima kasqanmanta riman anchiyta chaymanta último partenta ganakamusqachu manachu; chhaynapunin llapan papelkunapis hamushan; chaykunatayá leyerquna*” [Primero debe leerse el encabezado allí dice de qué se trata después se lee la parte última si se ganó o no; en ese mismo formato viene todos los papeles; esas partes es preciso leer].

Esta modalidad de dar una “lectura comprensiva y significativa” a expedientes de ciento cincuenta páginas, poco más o poco menos, es un método práctico donde se refleja la estrecha relación que debe haber y hacerse entre *kawsasqanchiswan ima kawsayninchisman* [lo que rodea nuestro vivir introducir aquello útil a nuestro vivir personal].

A pesar de las formas comunales o personales de lidiar con la literacidad en Layo, esta herramienta aún es un pendiente en la vida de los pobladores. La escritura y lectura del castellano en el diario vivir de los hablantes no es requerido, solo se hace la planificación de manera oral: “Sapa p’unchayniykunapi manapunin qillqanichu *castellanopi* rimallani: “kay ruwanay, haqay ruwanay” nispa” [En cada uno de mis días cotidianos no escribo en castellano solo lo hablo: “esto debo hacer, aquello debo hacer” diciendo] (Entrevista. Madre de colegio. Taypitunga. 09/05/2010). Se hace necesaria en la vida de los pobladores de Layo la literacidad en castellano, solo cuando deben lidiar o solicitar algo a una instancia gubernamental o no gubernamental. Los pobladores de Layo en su búsqueda de lidiación con la literacidad en castellano han encontrado recursos físicos que intervienen como intermediarios. Es de destacar el hallazgo y generación, producto de la “búsqueda”, de métodos nemotécnicos (mecanismos) de recordación las que están insertas en la práctica diaria de sus vidas, a nivel personal como comunal.

La visión del modelo ideológico de literacidad (Street 2004) ayuda al entendimiento de la situación manifestada en Layo. Según esta perspectiva, la literacidad es considerada como una tecnología de construcción y producción social, una especificidad antes que una generalidad, de naturaleza plural antes que unívoca, sujeta a diversidad de concepciones antes que a una neutralidad. Estas prácticas ideológicas y usos socioculturales de la literacidad pueden ser comprendidas desde algunas herramientas teóricas. Estas herramientas son: dominio letrado (Vich y Zavala 2004:39), evento letrado (Barton y Hamilton 2004:113), prácticas discursivas (Gee 2004:24), práctica comunicativa (Grillo 1989:15 cit. en Street 2004:95) y prácticas letradas que “son convenciones internalizadas por los sujetos (...) que equivalen a las normas de uso de la lectura y la escritura y que involucran valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales” (Vich y Zavala 2004:40). Donde se puede distinguir una literacidad oficial o dominante y la literacidad vernácula o local (Vich y Zavala 2004:42). Las prácticas letradas han ayudado a visibilizar los usos y diversidad de las prácticas de literacidad(es) generado en un grupo específico como: el uso comunitario (nivel micro y macro) (Barton y Hamilton 2004:122), los intermediarios de la literacidad (De la Piedra 2004:367) y la literacidad autogenerada que satisface necesidades cotidianas propias de la comunidad (Vigil 2004b:8).

Capítulo V

Conclusiones

Para la elaboración de este capítulo se ha partido del análisis de los resultados empíricos, seguido de los objetivos y preguntas de investigación. Adicionalmente, se toma como referencia el marco teórico.

Layo, actualmente, es una zona que alberga grupos de actores e instituciones originadas en la zona y foráneas⁸⁸ que emplean el castellano y quechua desde sus particulares necesidades e intereses. Con los testimonios recogidos y situaciones observadas, plasmadas en los resultados, se constató que los diferentes grupos en Layo viven en el paradigma de la colonialidad de poder (Quijano 1999 cit. en Garcés 2005) y diferenciación colonial (Mignolo 2000 cit. en Garcés 2005), los cuales tienen como fin una línea homogeneizante (para el caso de la investigación: imposición del castellano sobre el quechua). Este patrón de vida ha posibilitado el desconocimiento, a propios y foráneos, de la diversidad cultural y lingüística comunal viviente. Los datos empíricos muestran que ante estos hechos ambos grupos de actores no han manifestado acciones de reacción hasta el momento.

1. Contextos de vitalidad y debilitamiento lingüístico-cultural del quechua

Para responder a la pregunta ¿Cuál es la interacción intergeneracional de niños-jóvenes, adultos, ancianos, a propósito de los cambios socioculturales de su contexto? se considera la descripción de los tres ámbitos de uso del quechua en la comunidad. Dos de ellos (Puna, Centro) se caracterizan por ser espacios geográficos y el tercero (“contexto imagina(ri)do”⁸⁹) está referido a los sistemas de significados construidos en torno a un tipo de vida.

Los rasgos característicos que se aprecian en La Puna son: la población residente, en su mayoría, es adulto-anciana; el grupo tiene alta lealtad al quechua; la zona es de considerable distancia de El Centro y es identificada como reserva territorial del quechua. Sin embargo, existen tendencias que hacen que se considere con cautela las

⁸⁸ Las introducidas están, casi plenamente, incorporadas como parte del vivir de los comunarios.

⁸⁹ Se caracterizan por la reproducción de “formatos” regidos por el castellano, que usa al quechua como intermediario y que se manifiestan y reproducen en una multiplicidad de contextos.

características enumeradas. Una es la actividad predominante de crianza de camélidos de la zona que ha instado la incursión a proyectos gubernamentales con modelos (a nivel oral y escrito) prediseñados en castellano empleando como puente al quechua. Otra es la propagación de servicios de diversa índole con concepción ideológica foránea, ofrecida, por ejemplo, a través de la publicidad radial que puede ser en modalidad bilingüe quechua-castellano o monolingüe en una de las lenguas. Y, la adscripción a la religión evangélica -casi la totalidad de residentes la profesa- ha hecho que exista una pérdida en la práctica y transmisión de la cosmovisión andina. Esta prohibición expresa ha provocado un gran retroceso en las prácticas culturales propias. La teoría consultada refiere a esta situación como diglosia (conflicto) etnocultural (Haboud 1998, Carvajal 2006).

La alternancia (mezcla y préstamo), la preponderancia del dominio temático en la elección de uno u otro idioma, el uso indistinto y constante en los diferentes ámbitos (hogar, comunidad, colegio) de los dos idiomas, la elección del idioma por parte del interlocutor y la condescendencia del uso del castellano a los que ostentan grados de formación académica o experiencia en la ciudad, son rasgos que identifican a El Centro. La bibliografía consultada señala que esta situación se aproxima al bilingüismo sin diglosia y diglosia con bilingüismo (Fishman 1995). El bilingüismo sin diglosia se manifiesta en los hablantes de la zona y diglosia con bilingüismo es practicada por representantes de instancias gubernamentales y muchas veces por ciudadanos (como comerciantes) especialmente. Esta situación es caracterizada también como bilingüismo con cruce de funciones (Luykx 1998).

En versión de los hablantes y las observaciones en la comunidad de Taypitunga, se constata que el quechua y el castellano son considerados como “sus idiomas” de diario uso. Utilizan los dos idiomas espontáneamente en sus interacciones comunicativas diarias; afirman que desean preservar sus dos idiomas. Entonces ¿Sería posible un bilingüismo permanente con cruce de funciones (sin diferenciación funcional) y estatus social no diferenciado?

Taypitunga no tiene plena autonomía para enfrentar e incorporar los elementos culturales foráneos desde la construcción y avance cultural propio (Bonfil 1987). Y, esto refleja el tercer ámbito de uso que se ha denominado “Contexto imaginario”. Este contexto muestra una visión disímil que relaciona al quechua con un mundo “tradicional” rezagado y al

castellano con un mundo “moderno” en vanguardia. Para la inserción al mundo moderno, los hablantes cumplen requisitos como saber escribir y leer en castellano que son solicitados por instituciones gubernamentales instaladas en la zona. En el nivel léxico y semántico, los temas introducidos o trabajados desde el castellano no sufren reconceptualización o relexicalización sino solo quechuización (adición de sufijos del quechua). En el nivel ideológico externo, por citar, la influencia de la religión evangélica en el desplazamiento de la concepción cultural ha sido importante. Esta tendencia va en avance por algunas limitaciones, a mi ver, que la comunidad presenta a nivel social y cultural. Entre estas restricciones, se puede identificar: la inaccesibilidad a información sobre protección a comunidades originarias, la carencia de redes personales y sociales con otras comunidades, la falta de medios informativos masivos comunales, la falta de una organización comunal con control social, la inexistencia de programas alternativos en las diferentes áreas gubernamentales, el avance de la aculturación. El avance progresivo de la colonialidad del poder (Quijano 1999 cit. en Garcés 2005) y la diferenciación colonial (Mignolo 2000 cit. en Garcés 2005) en la comunidad es, en gran medida, por la evaluación, identificación y reproducción del quechua con la “pobreza” material y académica hecha por la sociedad general y algunos comunarios por lo cual se justifica su extinción en el altar del progreso (Giles et al 1977).

Los datos muestran también la existencia de una actitud expectante, no materializada aún, de apropiación de los nuevos elementos culturales desde el “filtro cultural de origen” antes que asumir “el modelo” como una copia fiel. Esta tendencia alberga la construcción de una interculturalidad que refuerce la identidad étnica excluida, que re-conceptualice y re-funde estructuras sociales, epistémicas y de existencias desde la relación, comunicación y aprendizaje permanentes entre individuos, grupos, comprensiones, valores, prácticas, lógicas y racionalidades diferentes (Walsh 2009). Una interrogante a considerar en una probable planificación comunal lingüístico-cultural será ¿A dónde queremos llegar como comunidad?

2. Discurso y práctica en torno al uso del quechua

¿Cuál es la expectativa de los grupos etarios sobre el quechua? y ¿Cuál es la situación comunicativa intergeneracional del quechua en Taypitunga, Layo: se encuentra en un proceso de transición, mantenimiento o de fortalecimiento?

En Taypitunga existen puntos encontrados sobre el quechua, en el plano práctico y discursivo, los que favorecen o desfavorecen a su mantenimiento. La opción personal, por ejemplo, de uso o no uso del quechua ha provocado la división de los hablantes en estos dos grupos. En la opción personal de usar o no usar el quechua influyen las funciones sociales que desempeñan como: ser migrante, dirigente o estudiante; roles como éstos les permiten incorporar con más continuidad el castellano en sus interacciones de todo su entorno. Las instituciones estatales instaladas en Layo también aproximan al quechua al discurso retórico porque promueven el castellano oral y escrito; si bien el quechua tiene presencia oral, la “exigencia” no expresa del castellano en la atención pública, por ejemplo, lo sigue acercando a lo emblemático.

A fin de controlar los procesos de castellanización, jóvenes y padres, sujetos participantes en la investigación, proponen la bilingüización de todas las instancias de la zona. Pero, las propuestas en discurso difieren de las acciones de materialización de ellas. Un caso que sirve para ilustrar esto es, por ejemplo, la aceptación que tiene la incorporación, en plano nominal, de la asignatura de quechua al colegio. Los padres señalan que el uso de dos idiomas a la vez les provoca a sus hijos confusión y mezcla en su aprendizaje escolar, por ello eligen enseñarles solo el castellano. La existencia de estas dos esferas, el del querer y el del hacer, demuestra que, si bien los miembros comunales conocen intentos normativos de implementación (por ejemplo de enseñanza del quechua), ellos no se sienten convocados directamente para realizar acciones de “paso” del plano “nominal” al plano de “acciones”.

Los grupos generacionales de la comunidad (niños-jóvenes/adultos/ancianos) presentan caracterizaciones de uso lingüístico que los aproximan al cruce de funciones de lenguas que puede reemplazar, nutrir o hacer emerger una nueva diferenciación funcional (Luykx 1998). En el avance del castellano en los grupos generacionales, se detectan tres razones: por imposición (exigencia), por necesidad y por decisión propia y planificada. Pero también, entre estos grupos, se manifiesta un intercambio lingüístico constante, bien en quechua o en castellano, según el progreso y manejo de las competencias lingüísticas que posean en las lenguas. Este intercambio, como los miembros señalan, les posibilita llevar en igualdad “sus dos idiomas”, ni el quechua ni el castellano superpuesto, en sus diferentes contextos de interacción. En los tres contextos identificados (Puna, Centro, Imagina(ri)do) se observa uso indistinto y asiduo del quechua y castellano en mayor o

menor grado. Entre los espacios de concentración e interacción social diversos se tiene como: iglesia, colegio, escuelas, PRONOEIs, chacra, casa comunal que alberga diferentes instituciones comunales y filiales/visitantes gubernamentales o no estatales. Por ejemplo, existen ejes influenciadores/guidadores para el empleo en mayor o menor grado de un idioma u otro, así La Puna es caracterizada por ser “reserva quechua”, en El Centro la elección temática guía la alternancia idiomática y el Contexto Imaginario(do) amerita el castellano en mayor medida y el quechua funge de intermedio.

En la extensa composición familiar, abuelos, padres-parientes consanguíneos o por adopción (separados en grupo de mayores y menores de 35 años) y co-etarios (amigos, hermanos, generación joven contemporánea) se muestran inconstantes en el uso del quechua. Los abuelos son los principales propulsores en discurso y práctica del quechua. Los padres mayores de 35 años son los que, en su mayoría, aún legan a sus hijos el quechua como L1. Mientras los padres menores de 35 años, generalmente, sea por planificación familiar, por la escuela o por el empleo mayoritario que tienen del castellano, enseñan a sus hijos el castellano como L1. Los co-etarios son identificados por los otros miembros como el grupo de mayor influencia y avance en el uso del castellano. Este grupo marca diferencia con los anteriores porque sus adaptaciones de identidad lingüística vienen influenciadas por la cultura lingüística citadina (castellano) antes que de la cultura lingüística local (quechua). El intercambio de destrezas lingüísticas entre los co-etarios se da cuando un miembro comparte con su interlocutor el bagaje de conocimientos de su lengua predominante que bien puede ser el castellano o el quechua. Los puntos de socialización e intercambio lingüístico de esta generación son: el centro educativo, la chacra, el hogar, la feria semanal y faenas comunales. La función de los co-etarios con mayor dominio en quechua frente a sus contrapartes con predominio en castellano es de suma importancia por el insumo de vitalidad y eficacia que brindan al mantenimiento del idioma ancestral. La familia es un reflejo del uso práctico y discursivo del quechua en Taypitunga porque los “actos (adopciones) de identidad” lingüística-cultural están influenciados y mediados por características de la comunidad lingüística local y por comunidades lingüísticas externas (Romaine 1996, Hudson1981).

3. Valoraciones del quechua determinadas por las experiencias de uso

¿Qué origina el “abandono” o mantenimiento lingüístico? ¿Cuáles son los elementos imaginario-s que provocan el discurso a favor o desfavor del quechua?

Las experiencias positivas o negativas vividas con la lengua quechua y sus referencias culturales de origen influyen en las adopciones y planificaciones lingüístico-culturales a nivel personal, familiar y comunal en Taypitunga. La marca de la vergüenza producto de la estancia en la ciudad, las actitudes de desestimación cultural o lingüístico hacia el quechua manifestadas por instancias foráneas, el vendaval de la modernidad con imposición y reconocimiento de ideas solo desde “un lado”, los medios de comunicación con un enfoque comercial o dogmático, las “prohibiciones/desarraigos” culturales tácitas o explícitas mostradas por foráneos con influencia en los comunarios se destacan como factores en los datos empíricos para las valoraciones hacia el quechua.

Existen percepciones valorativas contrapuestas, a nivel cultural y lingüístico, de la funcionalidad del quechua en la cotidianeidad comunal desde el inicio de la introducción del contexto imaginario a la zona. Por un lado, la incursión de proyectos gubernamentales, asociaciones de criadores, grupos religiosos con proyectos dirigidos para la zona ha incorporado la literacidad conceptualizada desde el castellano donde el quechua actúa como intermediario. Los sujetos participantes, específicamente los pertenecientes a asociaciones ganaderas, señalan que deconstruir los espacios imaginarios o imaginados se torna difícil porque la “modernidad” para “incorporarlos” les exige cumplir “formatos” castellanizantes que se validan dentro y fuera de la comunidad. A nivel familiar, influyen estas nuevas prácticas en la enseñanza del quechua a los hijos pues los padres deciden no legarla porque opinan, por ejemplo, que una formación superior conlleva a espacios castellanizados. Por otra parte, los miembros de la comunidad enarbolan tres marcas identitarias: el origen territorial (K’ana), la actividad productiva (agropecuaria) y la actividad lingüística, las cuales los relaciona en su historia actual al quechua, por ello abogan por su mantenimiento en la zona. Los diferentes actores se encuentran en un constante dilema en el proceso de su incorporación, desde el contexto imaginario, al mundo desarrollado. Al solicitar propuestas para resarcir el desplazamiento lingüístico-cultural que sufre el quechua, la generación joven, padres, autoridades comunales proponen que las instituciones impulsoras y presentes en la zona

se vuelvan bilingües para así motivar mayor uso y valoración del quechua por parte de todos los hablantes.

Entonces, si las instituciones gubernamentales o no gubernamentales ejecutoras de propuestas y planificaciones para la zona se postulan “bilingües”, habrían posibilidades de realizar actividades conjuntas con los actores comunales como: construir propuestas para temáticas diversas, compartir conocimientos e informaciones a través de miradas diversas, preservar y ampliar el manejo de las lenguas desde la práctica; o sea construir aprendizajes desde la (con)vivencia. Estos reconocimientos ayudarían a los hablantes a controlar el desplazamiento ocasionado por la modernidad castellanizante de sus elementos culturales porque partirían de lo que conocen, practican y necesitan. Las nuevas miradas y reconocimientos equilibrarían la introducción, a través del castellano, de conocimientos culturales y lingüísticos foráneos a la zona. Contextos como Layo ameritan planificaciones y políticas para las diferentes áreas socioculturales y lingüístico-educativas desde la identidad cultural.

4. Reflexiones sobre la experiencia con la literacidad en quechua y castellano

Se considera las experiencias de literacidad quechua realizadas en el colegio (mostradas en actos cívicos, principalmente) y en la iglesia protestante. Se parte de la interrogante sobre si estas experiencias aseguran el mantenimiento y vitalización del quechua o provocarían su desplazamiento.

En Taypitunga, donde existe una aceptación y requerimiento de la literacidad en quechua y castellano, los hablantes han realizado avances iniciales en estas aspiraciones a nivel personal y grupal. Cualidades como la capacidad de adaptación comunal a tendencias actuales permiten que la comunidad muestre un manejo básico en algunos niveles lingüísticos de la literacidad en castellano y quechua. Pero, a pesar de estas adaptaciones desde la literacidad, las aspiraciones a una comunicación intercultural con “derechos colectivos y diferencias culturales” (Sichra 2005:162) se encuentran pendientes todavía.

En la iglesia protestante, los miembros adquieren la lectura en quechua en grupos de estudio de la biblia en el templo o en algunos hogares de los feligreses. La técnica del estudio en grupo aminora los temores iniciales. Uno de los alicientes que los aprendices

mayores tienen para sus progresos en la lectura de la biblia en quechua es la posibilidad de acceder a cargos en la institución. Y un estímulo de la generación joven es el avance que sus mayores, principalmente progenitores, tienen en la lectura de las escrituras, lo que los insta a un deseo de continuidad intergeneracional en la apropiación de ella. En contraposición de lo que la iglesia evangélica ha logrado en escritura y lectura, se genera el desuso de la literacidad autóctona como: la “lectura” del *akullikuy* de la coca y de las señas climáticas; literacidades que están en estrecha relación con la realidad que envuelve al entorno. La literacidad autóctona, el reconocimiento de la comunicación que hacen los pobladores más allá de las grafías, donde “el punto crucial es que el mundo habla y se deja interpretar” (Landaburu 1998), está en gran retroceso en Taypitunga. Con ella retrocede la religiosidad propia de la zona, principalmente, por la prohibición expresa del grupo religioso a sus feligreses. La literacidad en quechua sirve a la religión foránea más no a la transmisión del conocimiento cultural o de la literacidad autóctona. La expresa prohibición que la iglesia realiza a las prácticas culturales de la zona le ha imposibilitado a esta institución conocer y aprender los significados y conocimientos construidos en la lengua-cultura quechua.

Las instituciones públicas han encontrado medios para promover intercambio intercultural⁹⁰ entre los mismos jóvenes estudiantes y por extensión en la comunidad a través de la creación y exhibición de canto y poesía en actos tradicionales y cívicos escolares en Layo. En gran medida, el Estado-nación, como señala Bonfil (1994: 232) para el caso de México, intenta “maquillar con un poco de color local la evidente condición occidental del proyecto imaginario” pues el problema medular es la “incapacidad de reconocer y aceptar al otro, que en este caso es la otra civilización, la mesoamericana” (ibíd.). La principal institución gubernamental en “instar” a la creación y (re)presentación “artística” es el colegio. Esta institución ha considerado como parte de su plan institucional la participación “artística” de los estudiantes a través de presentaciones en el colegio y en la comunidad. El colegio no insta al potenciamiento de las habilidades reflexivas y propositivas con las que el estudiante responde a su realidad circundante desde el contraste y comparación del contexto externo, sino solo estimula una mera exhibición folclórica. Las composiciones de poesía y canto de los estudiantes reflejarían un manejo diestro y crítico de las tecnologías “modernas” tradicionales y contemporáneas si fueran

⁹⁰ Intercambio intercultural, en este caso, se considera a representaciones públicas de prácticas culturales locales como translocales (por ejemplo declamar en dos idiomas, crear una danza con elementos autóctonos y foráneos); que casi exclusivamente, en Taypitunga y Layo, son realizadas por los lugareños.

empleadas como herramientas, mas no como fin, actualmente trabajadas solo en este sentido. Asimismo, el ir más allá de la mera exposición folclórica posibilitaría la construcción de la autoimagen de los estudiantes. Promover la capacidad y creatividad artística en los miembros de un pueblo es necesario y muy positivo, pero debe también afirmar su autoimagen a través de los elementos de su cultura comunal que se manifiestan y recrean en sus vidas diarias.

En la implementación nominal de la asignatura de quechua en el colegio de Taypitunga se identifican tres grupos de actores e instituciones: estudiantes-miembros de la comunidad, autoridades y docentes locales y la unidad de gestión educativa provincial. Cada uno de los grupos ha restringido sus funciones a ciertas tareas. Los estudiantes-miembros comunales comprometen su participan hasta el plano discursivo o cumplimiento de tareas escolares que disponen los docentes. Tareas escolares que han sido escasas durante estos tres años por los pocos temas escolares avanzados. Las autoridades gubernamentales, como la municipal, solo velan por el aspecto administrativo-político⁹¹ y que en este caso se concreta en la contrata de profesores. Los docentes, por considerar la asignatura “de relleno”, no han realizado avances más allá de algunos pocos temas en los tres años de su introducción. Las autoridades de la unidad de gestión educativa cumplen con emanar las normativas educativas, pero se abstienen de realizar seguimientos en su aplicación. Esta disfuncionalidad en las prácticas de los actores involucrados contrasta con sus aspiraciones (propósitos), implícitos o expresos, de vitalizar el quechua con la iniciativa. Estos grupos de actores, también, reconocen que, hasta el momento, no se han realizado acciones, de ninguna de las partes para lograr la concreción de los objetivos y fin de la asignatura de quechua.

En la implementación de la asignatura de quechua, aún solo en nombre, los concernidos (estudiantes y comunidad en general) han detectado problemas como: designación de educadores sin compromiso, sin seriedad y sin capacitación para asumir el área; carencia de identificación con la asignatura y falta de reconocimiento de la realidad sociolingüística de la zona. A las dificultades citadas, los docentes añaden otras como: falta de plan de estudios para el área; falta de capacitación; carencia de materiales; inestabilidad laboral. Cada uno de los actores restringe su participación a sus roles de autoridades, docentes,

⁹¹ Referida a obras planificadas y propuestas por la municipalidad o bien solicitadas por la comunidad.

padres, estudiantes; y esperan que “el buen trabajo” sea realizado por el otro, abriendo así un círculo no virtuoso y sin final.

En el qué enseñar, tanto los miembros de la comunidad como los actores educativos coinciden en señalar que es la escritura y lectura al estilo del castellano; los primeros esperan que los jóvenes escriban de “lo que son ellos” y para que “otros sepan de ellos”; para ello los estudiantes y miembros de la comunidad a fin de aportar a la vitalidad del idioma ancestral, con la escritura, ven como aspiración producir textos en y sobre su lengua y cultura a través de los jóvenes estudiantes. Mientras que los segundos, actores educativos, señalan que no saben “qué otra cosa enseñar” si no la norma escrituraria. Coinciden estos dos grupos en que no saben cómo puede enseñarse el quechua; aunque los jóvenes, por sus sugerencias, apuestan por un método ecléctico. Puede constatarse que la idea de que la enseñanza de un idioma debe darse desde la normativa única e ideal, que es una de las más promovidas por las instancias, agentes y empresas normati(vi)zadoras (Idiazabal 1998), tiene su presencia en el colegio de Taypitunga. Tendencia de adquisición de la literacidad que está asociada con el progreso, la civilización, la ciencia, la libertad individual, la movilidad social, cosmopolitismo, innovación, abstracción, pensamiento crítico, lógico; su función en la sociedad es considerada de carácter universal unívoca (Street 1988 cit. en Lindenberg 1998:86). La implementación del quechua como asignatura en el colegio está carenciada de voluntades de los diferentes actores involucrados. Quedando pendiente aún entre los grupos la EIB en espiral donde la gestión debe estar en manos de la comunidad “si no exclusivo, sí en interacción con las autoridades estatales” y de acuerdo a la educación que requieren en la actualidad (López 2006:371).

Finalmente, la escritura y lectura del castellano en el diario vivir de los hablantes no son requeridos, pero por exigencias de instituciones, mayormente estatales, han desarrollado mecanismos de lidiación con ella. Para ello, han creado dos modalidades de lectura y escritura: a nivel individual y a nivel comunitario. En el primer caso, las personas de manera individual pueden “leer” sin dificultad un documento (de varias páginas) redactado por funcionarios públicos, por ejemplo, cuando éste contiene referencias *de su vida* y lo han incorporado ya *a su vida*.⁹² En la redacción o lectura de estos documentos, los

⁹² Esta práctica de recordación y asociación con la literacidad y su vida cotidiana, realizada tanto a nivel comunal como personal, se identifica aquí como método mnemotécnico.

parientes suelen cumplir el papel de intermediarios. En el segundo caso, se manifiesta cuando todos los miembros de la comunidad intervienen en la creación de un documento de interés comunal. Se puede clasificar la creación documentaria para instancias gubernamentales (de petición usualmente) en tres partes: ideas y apuntes, redacción y respuesta/resultados. Las *ideas y apuntes* consisten en que todos los integrantes de la comunidad aportan con ideas y las autoridades (secretario) recogen en acta todos los aportes. La *redacción* es donde las autoridades redactan el proyecto/documento con todos los aportes de la asamblea y además las autoridades ejercen la intermediación con la literacidad. Y, *respuesta/resultados* consiste cuando las autoridades dan lectura⁹³ a los comunarios del resultado a su petición/demanda, que puede ser favorable o no. También, los pobladores de Layo, en su encuentro con la literacidad en castellano, han encontrado recursos físicos de intermediación como: el altavoz, afiche, cartel, mural, pizarra. Entonces, los sujetos, a nivel comunal o personal, han generado medios físicos y métodos mnemotécnicos para la literacidad en castellano. Estos están en estrecha relación con sus prácticas (de vida) y requerimientos (diarios) continuos de los comunarios, entre los que se puede nombrar: los registros de nacimiento y venta de sus animales, los litigios de tierra, perjuicios/injurias a nivel personal o comunal.

La visión del modelo ideológico de literacidad (Street 2004) ayuda al entendimiento de la situación manifestada en Layo. Según esta perspectiva, la literacidad es considerada como una tecnología de construcción y producción social, una especificidad antes que una generalidad, de naturaleza plural antes que unívoca, sujeta a diversidad de concepciones antes que a una neutralidad (ibíd.). Los hablantes bilingües aspiran a tener un nivel de manejo aceptable de la literacidad tanto en quechua como en castellano; entonces, una planificación lingüística de doble literacidad -quechua y castellano- debe reconocer, promover y reflejar la pluralidad que origina las “literacidades tradicionales y autogeneradas” que poseen y emplean los habitantes diariamente. Es innegable que tener una literacidad doble es bueno, pero esta adquisición debe significar potenciar las habilidades del individuo y de la comunidad en todos los campos y no restringirla a un área o a una habilidad. Además de enriquecer todos los niveles de una lengua estigmatizada por la sociedad urbana, como es el caso del quechua, igualmente debe alentar a la autoidentificación y autoestima de sus hablantes. A pesar de las formas

⁹³ Esta lectura se la puede dividir en tres partes: *encabezado* (suele ser el título), *cuerpo* (recuerdan el tema de manera oral) y *respuesta* (resumida en oral) dada por la institución a quien se dirigió la petición.

comunales o personales de lidiar con la literacidad en quechua o castellano en Layo, ésta es una herramienta aún pendiente en la vida de los pobladores.

5. Puntos pendientes

Se ha visto que los hablantes demandan: bilingüización de todas las instancias de la zona (ver Categoría 2.2.; Sub-categoría 2.2.1.), enseñanza de calidad de la escritura y lectura en quechua y castellano (ver Categoría 2.3; Sub-categoría 2.3.3. y 2.3.4.). Las peticiones conllevan la necesidad de crear una teoría-sistematizada desde los conocimientos practicados diariamente (así rastrear metodologías, técnicas avanzadas, técnicas construidas) en los diferentes ámbitos y grupos. Esta búsqueda se hará con el propósito de tomar como base los caminos ya caminados a fin de saber qué se quiere, cómo se quiere, qué no se debe repetir y qué no se quiere realizar en las acciones del plan (socio)lingüístico. El principal objetivo será demostrar la diversidad y pluralidad de maneras y caminos de llegar y elaborar conocimientos.

Capítulo VI

Propuesta

Autogenerando una escritura quechua desde su uso oral cotidiano a través de la mediación de los jóvenes

A raíz de los resultados presentados en la investigación en cuanto al uso oral y experiencia escrituraria del quechua en la comunidad de Taypitunga, se propone iniciar labores de concientización y vitalización del quechua a partir de una escritura autogenerada⁹⁴ en el colegio con participación comunal a partir del uso cotidiano del quechua.

Se considera que contextos como el de Taypitunga, Layo, con uso indistinto y cotidiano del quechua y castellano, ofrecen un propicio espacio para trabajar con los concernidos e interesados en la clasificación taxonómica y conceptual de aspectos sociolingüísticos desde la práctica. Esto con el fin de construir herramientas conceptuales alternas que sean de conocimiento y uso de los directamente concernidos. Herramientas que afianzarían la participación de cada uno de los implicados y llamados a participar en posibles planificaciones de acción comunitaria orientados a la revaloración lingüística y cultural. Por ejemplo, en el plan de enseñanza y aprendizaje del quechua a partir de su uso cotidiano; los hablantes son los primeros convocados y comprometidos por ser los expertos y afectados directos. Pero el compromiso consciente y sensibilizado hacia la particularidad cultural de la zona y el uso real del quechua por grupos foráneos será ineludible y necesario.

1. Problema

Los testimonios recogidos dan cuenta de un interés por mantener el quechua junto al castellano. La percepción local respecto a la vitalidad del quechua es que éste se encuentra presente en los distintos espacios cotidianos de la comunidad y en todos los

⁹⁴ La literacidad autogenerada o prácticas letradas autogeneradas es una herramienta teórica pregonada por varios autores (Vigil 2004b, Vich y Zavala 2004, De la Pierda 2004, entre otros) adscritos al modelo ideológico de literacidad de Street (1984). La noción de literacidad autogenerada se refiere a aquella originada en la vida cotidiana surgida de las necesidades, propósitos e intereses de una comunidad específica es vista y empleada como un mecanismo para empoderar a las comunidades, considerando sus propios principios y lógicas de concepción de literacidad.

grupos etarios en diferentes grados. Sin embargo, se considera que un desafío pendiente es su escrituración, ya que ello les permitiría conquistar para el quechua los espacios institucionales de reparticiones administrativas y de servicios públicos del Estado en el contexto local fundamentalmente. A pesar de la fuerza evidente del quechua en Taypitunga, los hablantes reconocen que el castellano ha ido ganando terreno transformándose así en la lengua aspirada por la mayoría, mientras que el quechua muestra algunos signos de debilitamiento evidente, entre ellos: **a)** debilitamiento de la transmisión del quechua en los niños, **b)** diferenciación territorial del vigor del uso del quechua, **c)** un bilingüismo local que tiende a un mayor uso del castellano en desmedro del quechua, **d)** el desplazamiento del quechua como vehículo de transmisión de los conocimientos culturales⁹⁵ endógenos; situaciones que evidenciarían un latente proceso de desplazamiento lingüístico.

El punto sobre el bilingüismo que se ha mencionado en el párrafo anterior alude al discurso predominante que existe en relación al uso igualitario del quechua y del castellano en los hablantes locales: “Estamos hablando el castellano, el quechua también estamos hablando” (Entrevista. Eleuterio Torres Mamani. 10/10/2009), “En la altura ellos también hablan castellano y quechua” (Entrevista. Josafath Pucho. 16/05/2010), “Yo hablo quechua y castellano; si tú me hablas en quechua te contesto en quechua, si tú me hablas en castellano, te contesto también en castellano” (Kelly Calta. 23/05/2010). Realidad que no concuerda del todo con lo que se ve en la práctica. Pues en las múltiples interacciones cotidianas se observa una tendencia de mayor uso del castellano que del quechua en los adultos y generación joven, mayormente.

Estos signos de desplazamiento lingüístico son en cierta medida reconocidos por los hablantes locales pero no reflexionados en profundidad ni menos asumidos como un riesgo, problema o amenaza frente a los cuales tomar medidas para contener o revertir. El comunicarse en las dos lenguas, en grados diferentes, por los hablantes de la comunidad actúa como una especie de aletargador que inhibe la visualización de los reales riesgos existentes en torno al quechua. Pero, al menos en términos de discurso, existe la manifestación de la aspiración de que el quechua no desaparezca y que éste más bien se afiance a través de la expansión de funciones en espacios en los que hasta ahora solo ha

⁹⁵ Este se menciona por el avance acelerado que ha tenido la iglesia evangélica protestante en la zona. Pues se ha dejado de conocer la transmisión de conocimientos propios para introducir conocimientos foráneos; de manera segregacionista.

estado presente a nivel oral. Así, su escritura vendría a ser un instrumento de legitimación en dichos espacios.

Al igual que en la situación del bilingüismo, existe una escasa correspondencia entre lo dicho y lo hecho dado que los esfuerzos existentes en materia de escritura del quechua adolecen de sistematicidad y profundidad. Los esfuerzos identificados son de carácter aislado, producto de iniciativas individuales cuando se habla fuera del marco de la escuela e incipientes y carentes de compromiso cuando se habla de la institución escolar. De acuerdo a los datos recogidos, esta situación se debe fundamentalmente a que no saben cómo enfrentar su adquisición o enseñanza, en especial en lo que se refiere a la metodología más apropiada para ello: “Yo no sé, no tengo capacitación, no me dicen qué cosas debo enseñar ese es el problema” (Entrevista. Nancy Condori. Docente. 29/05/2010). Cuestión que incluye especialmente a los docentes que deben enfrentar precisamente la asignatura de quechua en la escuela.

Así el deseo/aspiración de la escritura del quechua y la necesidad de encontrar el enfoque metodológico apropiado para su adquisición y/o enseñanza se convierten en el medio para proponer un proceso de reflexión en torno al quechua local y para la exploración de metodologías de enseñanza/aprendizajes de la escritura a partir de las necesidades cotidianas y prácticas así como de su entorno social de los aprendices.

2. Factibilidad

Un **primer** aspecto que hace factible la propuesta es que el principal insumo y razón de ser de la misma, la lengua quechua, se mantiene en plena vigencia en los diferentes ámbitos existentes en la comunidad y practicado en la cotidianidad por todos los grupos etarios.

Un **segundo** aspecto es que el grupo de hablantes se muestra abierto y comprometido, en su condición de “dueños de la lengua”, a participar en algún proyecto que promueva la valorización del quechua y especialmente su escritura con los usuarios del aprendizaje de la escritura, autoridades, organización comunal y la escuela y todos los que deseen contribuir a la experiencia. Se constata, además, la existencia de un potencial en los

jóvenes para la investigación de su entorno local manifestado en su actitud propositiva y proactiva en el desarrollo de actividades de esta naturaleza.⁹⁶

Un **tercer** aspecto es el referido a la viabilidad institucional que involucra a las autoridades y organización comunal; así como a las instancias representativas del Estado en el contexto local. Las autoridades de la comunidad han manifestado su deseo de afianzar la vitalidad del quechua y que los jóvenes colegiales adquieran afectivamente la herramienta de la escritura en quechua. Y su interés en apoyar iniciativas que surjan en torno a ello. En esta misma línea, la UGEL-Canchis se muestra interesada en la implementación de iniciativas que contribuyan a la concreción práctica de la escritura en quechua que la escuela pueda incorporar para mejorar su eficiencia en este ámbito. Las políticas del estado peruano en torno a la EBI decretaron en 2007 para la región Cusco la creación de la asignatura de quechua para el nivel secundario, cuya implementación en el contexto de Layo-Tayptiunga hasta la fecha ha mostrado magros resultados.

3. Justificación

La propuesta se sustenta sobre las raíces de las sugerencias de los actores: **primero**, si bien el quechua tiene gran vitalidad oral en la comunidad pues se encuentra vigente en todos los dominios, practicado por todos los grupos, por unos más que otros, por ejemplo las generaciones jóvenes aún siguen adquiriendo en el hogar el quechua en diferentes grados. Pero existe una clara diferencia entre la esfera de un bilingüismo deseado a uno practicado. Este plano es donde se observa un evidente avance del castellano sobre el quechua; el castellano es aspirado por todos. Sin embargo, la generación joven es la más asidua en su uso con el beneplácito de los mayores. También se observa un mayor predominio de uso del quechua en zonas distantes a El Centro de la comunidad, pero instituciones gubernamentales así como la iglesia protestante emplean en estas zonas periféricas como intermediarias el quechua para cumplir funciones de interés y concernientes a ellas, las cuales van en desconveniencia y en desmedro con la lógica de usos y funciones lingüística y cultural del quechua. Los miembros de la comunidad, al ser consultados sobre propuestas, ven necesario expandir, mantener y consolidar las funciones y usos del quechua a nivel comunal e institucional. Todos coinciden, jóvenes,

⁹⁶ En el verano de 2007 y 2008 tuve la oportunidad de trabajar con jóvenes en un proyecto de recuperación de la cultura local; producto de lo cual se publicó una pequeña palestra con una selección de sus aportes como investigadores comunitarios.

niños y adultos, que ello debe partir del hogar, desde los hablantes mismos: “Hablando quechua en todo lugar, con las personas y con mis hermanos y con toda la familia” (Charla con Ruth Chaisa. 28/05/2010). El propósito de afianzar el estatus social del quechua, según los hablantes, sería ampliando sus usos y funciones a instancias gubernamentales tanto en lo oral como en lo escrito: “Exigiendo escribir y hablar en nuestro idioma en reuniones, en empresas, en instituciones porque así vamos a poder revalorar y no olvidar nuestro idioma que es nuestro” (Entrevista. Doris Conde. 23/05/2010). Así, los pobladores solicitan aprender a escribir en quechua eficientemente a través de la escuela, pero con participación de todos los hablantes y en todos los ámbitos de la comunidad: “Profesoryá allinta kallpachanan quechuanchista escuelamanta. Chhaynapaqa llapallanchisyá huñunarikushunman. Atikunmanmi kay comunidadpi llapan runakuna rimararishunman. Huk muyuchapi rimashunman llapachansi” [Desde la escuela el profesor debe fortalecer bien nuestro quechua. Para eso todos debemos reunirnos. Todos en esta comunidad debemos tener una propuesta, se puede. Como desde un pequeño círculo toditos debemos proponer] (Entrevista. Kelly Calta. 24/05/2010).

Segundo la propuesta parte de la demanda de los propios hablantes de vitalizar los ámbitos de uso, la transmisión intergeneracional de los conocimientos culturales afianzando así la transmisión oral para así contribuir a la expansión de la funcionalidad del quechua a través de la escritura con y desde la cotidianidad de uso de la comunidad. Según los hablantes, la propuesta debe contribuir a la mantención de la condición de bilingüe de la comunidad (quieren mantener sus dos idiomas). Los hablantes quechuas ven como una manera de conservar esta situación conquistando instancias gubernamentales que restablezcan el estatus social fuera de la comunidad principalmente a partir de la asunción comprometida de “su/una autoeducación” por ellos mismos: “Allinmi quechuapaqa kanmanchá huk *escuela*, huk *colegio*, huk *curso* dictakunman chayqa huk allinta yachapakunman. *Bueno castellanopis* kaq chaypas yachakullanmantaq [Puede ser muy bueno para el quechua una escuela, un colegio, una asignatura que pueda dictarse donde el aprendiz pueda aprender bien. Bueno el castellano debe enseñarse también] (Entrevista. Lucio Padín. 22/05/2010), “Hablando pues en idioma quechua, haciendo obras en quechua. Haciendo escribir de puro quechua, cuentos, leyendas, todos eso a nuestros alumnos en esa forma. O sea nos falta tomar iniciativas pues más que todo, no pensamos en ser autores en cualquier cosa” (Eleuterio Torres. 23/05/2010).

Tercero, se debe mencionar que existen acciones iniciadas, promulgadas en documentos tanto por instituciones (asignatura de quechua en el colegio, intención de implementación del enfoque EBI desde la UGEL) como por la comunidad. Por ejemplo, ésta gestionó la creación de la institución educativa donde por cinco años logró, tanto ante la UGEL como en la municipalidad: distrital, provincial hasta regional, la contrata de maestros. Ellos mencionan que como comunidad organizada pueden llevar adelante proyectos que los atañe directamente como usuarios, en este caso, la mantención de la vitalidad de su idioma quechua. Las autoridades comunitarias, educativas, políticas, según versiones recogidas en la investigación, se muestran predispuestas en sus máximas posibilidades. Así se constata en las versiones siguientes:

Nuqanchisqa valoranayku imayhinapipis quechuanchista chay raykum chay importante kashan ruwannachispaq; nuqanchis quechuiwakuna kayku. [En nosotros los hablantes está el revalorar nuestro idioma en diversas formas esa es nuestra tarea pendiente y urgente que nos está quedando por hacer porque nosotros somos quechuas]. (Entrevista grupal. Leoncio Chaisa. Autoridad comunal. Taypitunga. 10/10/2009)

Nosotros apoyamos lo que nos solicitan. La propuesta puede avanzar si mejor se inicia de algo que se hace a diario. Pero, si realmente nosotros no, nos concientizamos, nosotros mismos no vamos a revalorar lo que tenemos: el idioma quechua. (Entrevista. Calixto Bustamante. Teniente Alcalde de Layo. Radio Urbano. 19/10/2009)

Efectivamente el Área de Gestión Pedagógica a través de la directiva que emana el Ministerio de Educación o acciones en cumplimiento a lo que es Educación Bilingüe está intentado revalorar este idioma que se está perdiendo poco a poco a través de la implementación del curso de quechua. La perspectiva es pues, será que si ya se ha empezado con el trabajo, de mejorar, de llegar al objetivo real. Uno sería de que realmente esté implementado o esto de incrementar una hora de quechua que eso produzca en los educandos mejor aprendizaje. (Entrevista. Gladis Chumbisca Calderón. Especialista de comunicación e idiomas de la UGEL-Canchis. Sicuani. 22/10/2009)

Un **cuarto** punto manifestado por los hablantes es que no saben cómo asumir la escritura; metodológicamente sugieren algunas alternativas, tanto estudiantes del colegio como miembros de la comunidad, principalmente sobre la base de su experiencia con la alfabetización en castellano: con libro, tinta y papel. Quieren desarrollar su quechua y el escribirlo es una manera, pero es un desafío pendiente que no han logrado alcanzar aún: “Manam imay hinata quechua escribiyta atinichu, rimaytaqa yachani” [No sé cómo escribir en quechua, pero sé hablar] (Entrevista. Lucio Padín. 22/05/2010), “Aprendería mejor leyendo, escribiendo con libros de quechua” (Entrevista. Francia Gamarra. 03/10/2009). Se justifica además la propuesta puesto que la escuela no ha tenido hasta el momento éxito con la asignatura de quechua en el colegio, introducido hace tres años atrás; mencionan los docentes que no saben cómo enseñar distinto a la alfabetización tradicional: “No nos han capacitado en quechua. No hay una programación, por ejemplo,

qué podemos enseñar. Yo tengo que basarme en la escritura” (Entrevista. Nancy Condori. Docente. 29/05/2010). En ese sentido, la propuesta sería un aporte para la experimentación de metodologías innovadoras, la enseñanza y aprendizaje de la escritura en y del quechua, desde las necesidades surgidas por los hablantes a partir de su cotidianidad.

Todos los involucrados directos anhelan implementar un proyecto eficiente de enseñanza y aprendizaje de la escritura y lectura del quechua, por ello se apuesta en esta propuesta desde el uso cotidiano y real de sus hablantes.

4. Finalidad

Contribuir a la concientización de los riesgos de desplazamiento del quechua y del valor que este tiene como marcador identitario de la comunidad local así como del papel determinante que tienen sus hablantes en su defensa.

5. Objetivos

Objetivo general

Desarrollar un proceso reflexivo y de exploración práctica en torno al uso cotidiano del quechua y sus posibilidades de escrituración.

Objetivos específicos

- a) Generar una escritura creativa del quechua a partir del uso real de los hablantes y de temáticas de la realidad y la cultura local.
- b) Generar instancias para promover el intercambio de experiencias escriturarias comunales con otras comunidades quechuas.
- c) Detectar y sistematizar estrategias de enfrentamiento de la escritura y experiencias escriturarias de la comunidad para delinear una pedagogía comunal en torno a la escritura quechua.

- d) Generar instancias de reflexión comunitaria sobre debilidades y fortalezas del quechua en el contexto de Taypitunga a fin de adquirir una visión realista en relación a los peligros latentes de desplazamiento.

6. Beneficiarios

El proyecto será trabajado con/desde/para los hablantes quechuas de la comunidad de Taypitunga. Y los beneficiarios de manera directa serán los aprendices de la lectura y escritura quechua que serán los jóvenes estudiantes, así como los docentes encargados de la asignatura en el colegio Mártires de Qotaqwasi, pero dejando abierto, siempre, la posible incorporación de aprendices no necesariamente inscritos en el colegio. Además serán beneficiarios instancias políticas y educativas con sede en la zona o inmediata a ella; las cuales desde una perspectiva u otra buscan fortalecer y promover la identidad comunitaria de la zona.

7. Principios orientadores del proyecto

Para la orientación de la propuesta se considera los siguientes principios:

- a. Se considera el principio de territorialidad y de personalidad lingüística de Baker (1997) a fin de iniciar acciones de conservación del quechua por los propios grupos de hablantes. El primer principio se remite al limítrofe lingüístico territorial, considera la base histórica de la lengua y los derechos lingüísticos. El segundo favorece a los grupos asentados en sus territorios de origen (también migrantes) que posean rasgos distintivos como: costumbres, valores, creencias, cultura, lengua. Considerando los dos principios, puede planificarse acciones para potenciar, ampliar los usos y funciones de la lengua en desventaja a fin de preservarla.
- b. La propuesta toma los lineamientos del modelo ideológico de Street (2004) donde la literacidad es vista como una tecnología de construcción y producción social; de naturaleza plural antes que unívoca, sujeta a diversidad de concepciones antes que a una neutralidad. La práctica ideológica considera el proceso de adquisición, significados y usos de la escritura con el propósito de dar sentido a las relaciones institucionales, las ideologías comunicativas, la naturaleza de la cultura y el poder en

grupos dominantes o subalternizados. El modelo no niega las habilidades técnicas o aspectos cognitivos de la lectura y escritura, pero las entiende insertas en “totalidades culturales y dentro de estructuras de poder” (Street 2004:90).

- c. Se considera pertinente también para el entendimiento de las prácticas letradas dos conceptos originados a partir de relaciones de poder: por un lado, la literacidad oficial o dominante, la que está asociada a instancias formales y goza del prestigio cultural y legal concedida por la sociedad; por otro lado, la literacidad vernácula o local la que no sigue parámetros normados de instituciones socialmente dominantes sino que más bien se origina en la cotidianidad. La división de ambas no es rígida, pues las prácticas locales se hacen muchas veces sobre las oficiales; pero la diferencia radica en que éstas surgen de las necesidades e inquietudes de la comunidad (Vich y Zavala 2004).
- d. La pluralidad de la literacidad debe entenderse desde el concepto *emic* el cual señala que “solo pueden comprenderse dentro de un sistema cultural o sociedad en particular, y que solo pueden medirse con arreglo a criterios relevantes para ese sistema” antes que del concepto de *etic* que “son los deducidos o inferidos desde una posición fuera de cualquier sistema particular, y tienen como objetivo primario el análisis de más de una sociedad específica” (Wagner 1993:04). Por ello, la particularidad de apropiación de la literacidad de un grupo específico “tiene distintos efectos sociales y mentales en distintos contextos sociales y culturales” (Gee 2004:23-24).
- e. Otro concepto importante es el de literacidad autogenerada (prácticas letradas autogeneradas). Como señala Vigil (2004a), éstas son originadas de las necesidades, propósitos e intereses diarios de la comunidad y los miembros son quienes deben promover las condiciones de uso. Pero la autora sugiere dos condiciones para los agentes externos: primero, deben partir de la idea de que la escritura puede ser útil para necesidades que no son posibles subsidiar con la oralidad; segundo, los agentes externos deben combinar con la investigación *in situ* sobre las necesidades comunicativas escritas, representaciones, creencias, lógicas, principios que la comunidad ha desarrollado con respecto a la escritura para así evitar producir textos artificiales desde el colegio a fin de cumplir un currículo ajeno al contexto.

- f. Se considera tomar también el modelo de control cultural de Bonfil (1987) por ser una herramienta útil de explicación para los elementos adoptados o practicados dentro de una comunidad. El modelo considera a un elemento cultural (incorporado o heredado) como propio cuando los miembros del grupo étnico poseen control de decisión sobre dicho elemento.

- g. Es pertinente incluir la recomendación que Trapnell y Neira (2006) ofrecen para la EBI en el Perú; la referida a la inclusión de aprendizajes alternativos que permiten identificar y valorar otras maneras de aprendizaje diferentes a la cultura hegemónica. Este tipo de enfoque, donde el estudiante es el centro de su aprendizaje de y en su lengua originaria, posibilita la didáctica de la escritura y lectura en idioma originario desde la base del lenguaje oral que cobra valor funcional auténtico en situaciones donde la comunicación escrita (lectora) “permite informar, expresar, interactuar, entretener, investigar, etc.” (Galdames et ál 2006:28).

- h. Garcés (2005) a partir del análisis lingüístico en su *De la voz al papel. La escritura quechua del periódico CONOSUR Ñawpaqman* señala que la construcción de una política de desarrollo escriturario debe realizarse desde la investigación de los usos lingüísticos lo que ayudará “...a comprender las múltiples facetas del uso real de la lengua que hacen los hablantes” (2005:168). Fortaleciendo así el proceso de apropiación funcional de la escritura en comunidades tradicionales sin cultura escrituraria priorizando el uso sobre la norma a fin de contribuir a la reversión del estatus de hablantes y lengua minorizada. Buscando un “equilibrio” entre la norma y una variedad escrituraria originada en el uso oral y cotidiano.

- i. La propuesta sigue la perspectiva de la planificación lingüística donde los hablantes y el uso real de la lengua son el origen y centro de toda acción de esta magnitud. Esta orientación considera de manera fundamental el involucramiento de todas las instancias y actores de una comunidad; los hablantes en general decidirán como expertos de su cultura y lengua las prioridades o acciones a seguir a partir de sus necesidades socioculturales que en la actualidad urgen (Jiménez (2004), Garcés (2005), Sichra (2005) y otros). También se hace necesario el involucramiento de las instancias gubernamentales en el propósito de alcanzar una planificación lingüística de mantenimiento en la propuesta de una pedagogía del quechua desde su uso oral real y

actual, así como para la con-vivencia entre los grupos plurales existentes en la comunidad como fuera de ella. En ese sentido, siguiendo a Sichra (2005), una propuesta de planificación lingüística debe repensar el enfoque tradicional en tres sentidos fundamentalmente. El primero referido a la escuela, donde el accionar ha estado centrado en el concepto de “deficiencia” más que de “diferencia”, lo que ha imposibilitado el acogimiento y reconocimiento de la existencia de distintas “educaciones”. El segundo, referido a la necesidad de revisar críticamente las aproximaciones de oralidad y escritura que desde la academia se han realizado hacia las lenguas indígenas. Acción que ameritaría el reconocimiento de escrituras alternativas y la oralidad como medio y fin de intervención. Y el tercero considera que la planificación lingüística se dé en dominios culturales propios de la lengua (esfera intrafamiliar e intracomunitaria donde aprenden los hablantes). Medida que posibilitaría infundir “autosostenibilidad”, compromiso y posicionamiento a cada familia indígena, adulto, niño, niña, joven. Vista desde esta perspectiva, esta planificación partiría desde la responsabilidad y rol de cada hablante para cuidar y hacer crecer la lengua y la cultura (Jiménez 2004:79).

- j. La normalización, en esta propuesta, rebasará los lindes meramente lingüísticos, cumpliendo así la función de restituir el nivel “normal” de la cultura a partir del uso real de la lengua. Entonces, “normalizar” equivaldrá a situar una lengua en pie de igualdad con otras lenguas (ni “arriba” ni “abajo”): en un mismo plano (Ninyoles 1972). En ese sentido, es oportuno recoger la visión de Idiazabal (1998:18) en cuanto a la normalización:

(...) lo más importante para substituir y fortalecerse como hablante de una lengua minorizada es usarla en el mayor número de funciones y ámbitos, independientemente de la variante lingüística que se utilice. Pero las actitudes normativistas interfieren en todas las actuaciones de uso. Ser consciente de ello será el primer paso necesario para relativizar y controlar su influencia en las empresas normalizadoras que se pongan en marcha.

A propósito de la cita precedente, es oportuno señalar que el tipo de planificación de corpus, estatus y de adquisición (enseñanza) de una lengua ha tenido críticas como resultante de su cercanía con la planificación educativa de grupos de poder (de élite) (Idiazabal 1998). Sichra (2005) siguiendo a Garcés (2005) y Christian (1992: 233), explicita dos observaciones a ello: “primero, que se constriñe a la lengua escrita, oficial y formal y, segundo, que es una actividad institucional que se refiere a espacios

formales, dirigida a los usos oficiales y públicos, no al uso casual y cotidiano” (op.cit.: 166).

- k. Por último, se considera el desafío que Walsh (2009:44) plantea para la interculturalidad como: propuesta, proceso y proyecto desde un rol crítico. Desde este enfoque, la interculturalidad invita a “re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias, que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir”. Este proceso se manifiesta tanto a nivel personal como social; la primera se enfoca “en la necesidad de construir relaciones entre iguales”, mientras que la segunda “se enfoca en la necesidad de transformar las estructuras de la sociedad y las instituciones que las soportan, haciéndolas sensibles a las diferencias culturales y a la diversidad de sus prácticas” (op.cit.:48). Es por eso que la interculturalidad debe ser pensada y asumida por todos los grupos y miembros de la sociedad quienes puedan ser conscientes de sus diferencias y sobre ello ser capaces de construir el desarrollo de un país de manera conjunta donde prime la equidad, justicia, igualdad y sobre todo la pluralidad (op.cit.: 41). Este contacto e intercambio no debe ser pensado solo en términos étnicos “sino a partir de la relación, comunicación y aprendizaje permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas y racionalidades distintas” (ibid.).

8. Planteamiento de acciones/actividades para participantes y entidades

La planeación, ejecución y lógica de intervención a través de acciones tratará, en todo lo posible, de ceñirse a las sugerencias de los hablantes. Estos planteamientos fueron recogidos en el trabajo de campo; en lo sucesivo se considerará los planteamientos alcanzados por los hablantes, ya en el proceso de ejecución de la propuesta. Estas actividades estarán en estrecha relación entre los actores ejecutantes y los ámbitos de realización.

Se plantea dividir en cuatro grupos las actividades, de las cuales tres son de los ámbitos hogar, comunidad e institución gubernamental y uno de actores: el de los jóvenes. Se prevé la división exclusiva de la función de este grupo puesto que ellos serán los directos aprendices de la escritura y lectura, promotores, exploradores, recolectores, investigadores y sistematizadores de los datos en y sobre el quechua, desde el uso

cotidiano de la zona. Asimismo serán los presentadores a la comunidad como coautores de los productos en formato escrito con diversas aplicaciones tecnológicas propias de la zona así como herramientas multimedia accedidas por ellos.

El **hogar** y la **comunidad** serán espacios de máxima importancia puesto que allí se recrea la cotidianidad de uso del quechua (espacios, funciones, recreación, transmisión, preservación y usuarios). Se sugiere, además, en una etapa inicial de ejecución de la propuesta la exposición a la comunidad de algunos rasgos del quechua local “detectados”⁹⁷ en el trabajo de campo. La exposición (a la comunidad, autoridades políticas y plana educativa) demostrativa de la detección y sistematización tentativa de algunos rasgos y/o marcadores propios del quechua local se sugiere pueda realizarse en un ciclo de talleres. Algunos rasgos tentativos son: **a)** resignificación semántica-cultural de algunas palabras del castellano como: “culturas”, “contrato”, **b)** marcador de autoría (individual y colectivo) en la construcción textual oral, **c)** reduplicación de palabras, como: llapa-llapa, **d)** la metáfora y el eufemismo en la construcción textual oral del quechua, como: urpi sunquy, uqi saracha, parlayakapusqaku, **e)** marcadores de una construcción textual dialogada, como: riki, ahá, arí, **f)** el uso de los tiempos: pasado y presente (narración textual del pasado en presente), **g)** fórmulas de conclusión temática en el habla conversacional como: ahinayá, anchiyyá, chayllan, chhaynan, anchiylla, chhaynayá, hinayá, aqnayá, chaykunallatayá, anchiykunan kashan, aqnayá chaykuna kashan, chayllata willawan, ahinan chaykuna, aqnayá kashan chaykunapis, aqnayá kashan, aqnayá chaykunapis kapushan, anchiyyá kapun kunanqa, aqnayá chay.

La principal función de los estudiantes, ya en el **centro educativo**, será el análisis minucioso de las características del quechua; y sobre ello plantear los métodos prácticos y particulares emergentes de aprendizajes, enseñanzas y usos de la literacidad en la comunidad.

Según la visión de los hablantes, la concreción de las actividades planteadas en la propuesta para la enseñanza y aprendizaje del quechua (escrito) en ámbitos comunales y gubernamentales; así como la participación organizada y consciente de la familia, comunidad e instancias gubernamentales es un recurso esencialmente importante pues es visto como un medio necesario para la conservación y revaloración del quechua. El

⁹⁷ Elementos que no fueron incorporados por razones prácticas dentro de los hallazgos de esta tesis.

comprometerse e identificar funciones precisas para cada uno de los integrantes del hogar, colegio y autoridades (comunal, política, educativa de la zona como externa a ella) también son de máxima importancia para la óptima ejecución de la propuesta.

Finalmente, se considera cuatro pilares producto de las sugerencias de los hablantes en el trabajo de campo; las que servirán como base para las diferentes etapas de ejecución de la propuesta. Estos principios alientan a promover la mantención y ampliación de funciones así como la revalorización social del quechua; estos pilares son: capacitación (acceder a información), sensibilización/concientización, organización e investigación. Definitivamente estos fundamentos se espera puedan ir afianzándose en el proceso de la implementación de la propuesta. Respecto al pilar de **capacitación**, una madre de familia señala: “*Capacitación kanman, parlay kanman quechuapi quechuanchismanta, atishunmanyá*” [Debe haber capacitación, debe haber una conversación sobre nuestro quechua en quechua, así podremos lograr] (Entrevista. Dominga Quispe. 28/05/2010). En cuanto al punto de la **concientización**, un joven estudiante recalca: “Nosotros debemos concientizarnos cada uno viendo nuestra realidad, nuestra vida que nosotros mismos lo sabemos. Por nosotros mismos empezar a amar nuestro idioma mater el quechua” (Entrevista. Alison Padín. 28/05/2010). Respecto al principio de **organización**, la joven Ruth Chaisa menciona: “Organizándonos. Reuniendo a las gentes, pasando la voz: “Irábamos a aprender la quechua más” así”. (Charla. 28/05/2010). En último lugar, sobre el fundamento de **investigación** un padre de familia explicita: “Kantumanta kantu purina investigaspa, purina averiguaspa purina kashan, chayqa atishunyalá investigayta. Urqushunyalá huk conclusionanta, yachashunyalá riki” [Todo de principio a fin debemos caminar investigando, está siendo necesario caminar averiguando, de esa forma aprenderemos a investigar. Vamos a sacar una conclusión, lograremos saber, así será] (Entrevista. Lucio Padín. Taypitunga. 22/05/2010).

Actividades: Hogar			
Objetivos	Actividades	Responsables	Fecha
Generar una escritura creativa del quechua a partir del uso real de los hablantes y de temáticas de la realidad y la cultura local.	- Enseñanza y aprendizaje del uso oral y significado cultural del quechua en el hogar.	- Jóvenes coinvestigadores, todos los miembros del hogar: padres, hermanos, abuelos, tíos, primos.	Agosto-diciembre 2011.

<p>Detectar y sistematizar estrategias de enfrentamiento de la escritura y experiencias escriturarias de la comunidad para delinear una pedagogía comunal en torno a la escritura quechua.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En espacios y momentos de reflexión todos los miembros del hogar indagarán sobre posibles particularidades de su idioma quechua y significado y conocimiento cultural familiar y/o comunal. - Registro minucioso de experiencias de aprendizaje de la escritura en práctica concreta. - La familia participa de manera organizada como hablantes e implicados directos en la detección de necesidades e intereses reales de uso de la escritura en quechua por los miembros del hogar. 	<p>Jóvenes investigadores y todos los miembros de su familia.</p>	<p>Agosto-diciembre 2011.</p>
<p>Generar instancias de reflexión comunitaria sobre debilidades y fortalezas del quechua en el contexto de Taypitunga a fin de adquirir una visión realista en relación a los peligros latentes de desplazamiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Todos los miembros de la familia detectan elementos que desplazan al quechua. 	<p>Todos los miembros de la familia.</p>	<p>Agosto-diciembre 2011.</p>

Actividades: Jóvenes			
Objetivos	Tareas/actividades	Responsables	Tiempo
<p>Generar una escritura creativa del quechua a partir del uso real de los hablantes y de temáticas de la realidad y la cultura local.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los jóvenes comprometidos identifican temáticas relacionadas con su entorno a fin de analizar las particularidades de su idioma. - Los jóvenes sistematizan las particularidades del quechua y producto de ello proponen "metodología propia" para la enseñanza de la escritura. 	<p>Jóvenes estudiantes del colegio de la comunidad.</p>	<p>Agosto-diciembre 2011.</p>
<p>Generar instancias para promover el intercambio de experiencias escriturarias comunales con otras comunidades quechuas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los jóvenes conforman grupos para realizar la socialización en diferentes ámbitos de sus productos logrados (medio informativo escrito, historietas, y otros); sistematización de diferentes temáticas según formato elegido por los jóvenes. - Presentación de hallazgos de diversidad de literacidades local. 	<p>Jóvenes estudiantes en acompañamiento y asesoramiento por miembros de su hogar, de la comunidad y docentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Agosto-diciembre 2011. - Entre agosto a diciembre 2011.
<p>Detectar y sistematizar estrategias de enfrentamiento de la escritura y experiencias escriturarias de la comunidad para delinear una pedagogía comunal en</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los jóvenes, previa indagación, negociación en el hogar, presentan su plan de trabajo, con ejes temáticos a trabajar en la escritura autogenerada del quechua. - Los jóvenes trabajan en la comunidad, en equipos conformados libremente según sus posibilidades, necesidades e intereses. 	<p>Jóvenes estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Agosto, 2011. - Agosto-diciembre, 2011.

torno a la escritura quechua.	- Los jóvenes emplean todos los recursos del que disponen para el recojo de datos: materiales de la zona, medios multimedia, bitácora de equipo, cuaderno personal, entre otros.		
Generar instancias de reflexión comunitaria sobre debilidades y fortalezas del quechua en el contexto de Taypitunga a fin de adquirir una visión realista en relación a los peligros latentes de desplazamiento.	- Los equipos de trabajo constituido por los jóvenes exploran, detectan, sistematizan y presentan ante los hablantes y agentes interesados signos de desplazamiento del quechua en la comunidad. - Se recoge sugerencias, aportes, planteamientos, adhesiones para el enfrentamiento de la escritura desde la detección de las amenazas a la lengua quechua.	Jóvenes estudiantes con participación estrecha y directa de todos los miembros de la comunidad y agentes involucrados.	- Agosto-diciembre 2011.

Actividades: Comunidad			
Objetivos	Actividades	Responsables	Tiempo
Generar una escritura creativa del quechua a partir del uso real de los hablantes y de temáticas de la realidad y la cultura local.	- Presentación de resultados y propuesta del trabajo de investigación en un conversatorio- plenaria-taller a la comunidad en general, autoridades políticas y educativas. - Se recogerá y registrará reacciones, aportes, observaciones, adhesiones primeras de todos los participantes. - Los miembros de la comunidad trabajan estrechamente (repotenciando en habla, transmitiendo conocimientos) colaborando en los equipos de trabajo conformado por los jóvenes.	- Investigadora. - Todos los participantes en la plenaria. - Intervienen todos los hablantes de Taypitunga.	- Agosto, 2011. - Agosto-diciembre, 2011.
Generar instancias para promover el intercambio de experiencias escriturarias comunales con otras comunidades quechuas.	- Implementación de una biblioteca comunal con los trabajos realizados por los jóvenes. - Difusión de los materiales producidos por los jóvenes estudiantes a través de diversos recursos existentes en la comunidad (dibujos, mapas, tejidos, cerámicas, perifoneo, noticiario escrito comunal).	- Todos los convocados, participantes en la propuesta. - Comunidad en pleno.	- Noviembre, 2011. - Noviembre-diciembre, 2011.
Detectar y sistematizar estrategias de encaramiento de la escritura y experiencias escriturarias de la comunidad para delinear una pedagogía comunal en torno a la escritura	- Todos los miembros de la comunidad comprometidamente participan en la exploración que los jóvenes realizan en torno a la detección de técnicas autogeneradas en la comunidad para el enfrentamiento, en torno a sus necesidades, de la escritura en quechua.	Todos los miembros de la comunidad.	- Agosto-noviembre, 2011.

quechua.			
Generar instancias de reflexión comunitaria sobre debilidades y fortalezas del quechua en el contexto de Taypitunga a fin de adquirir una visión realista en relación a los peligros latentes de desplazamiento.	<ul style="list-style-type: none"> - En asambleas mensuales se apertura un espacio de reflexión sobre elementos amenazantes del quechua en la comunidad. - Se recoge ideas/alternativas propositivas para el mejoramiento de la propuesta de escritura autogenerada en quechua. 	Todos los miembros de la comunidad, representantes de equipos estudiantiles y participantes "invitados", adheridos.	Agosto-noviembre, 2011.

Actividades: Institución gubernamental			
Objetivos	Actividades	Responsables	Tiempo
Generar una escritura creativa del quechua a partir del uso real de los hablantes y de temáticas de la realidad y la cultura local.	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñanza de la escritura y lectura del quechua en el colegio por docentes que brindan lineamientos sobre características/rasgos de las lenguas como producto de la capacitación en la UGEL (Unidad de Gestión Educativa Local) considerando el sistema oral del quechua local. - Los docentes y estudiantes consensuan sobre modalidad de trabajo, evaluación curricular y procesos de aprendizaje y participación. 	Docentes encargados de la asignatura quechua, capacitadores de la UGEL y aportes recogidos por los estudiantes.	Agosto-diciembre, 2011.
Generar instancias para promover el intercambio de experiencias escriturarias comunales con otras comunidades quechuas.	<ul style="list-style-type: none"> - Los participantes de la propuesta conjuntamente con el colegio promueven el intercambio de la experiencia a nivel del distrito. - La municipalidad distrital y la UGEL gestionan y promueven la difusión de la experiencia de escritura autogenerada desde el uso oral del quechua en ámbitos educativos quechuas externa a la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Miembros representantes de la comunidad, equipo estudiantil, docentes del colegio. - UGEL. 	<ul style="list-style-type: none"> - Noviembre, 2011. - Noviembre, 2011.
Detectar y sistematizar estrategias de enfrentamiento de la escritura y experiencias escriturarias de la comunidad para delinear una pedagogía comunal en torno a la escritura quechua.	Los docentes repotencian los hallazgos de los jóvenes en la exploración y trabajan mancomunadamente con ellos en la sistematización de particularidades del sistema oral en uso del quechua en pos de una escritura creativa/autogenerada para el quechua.	Jóvenes y docentes del centro educativo.	Septiembre-octubre, 2011.
Generar instancias de reflexión comunitaria sobre debilidades y fortalezas del quechua en el contexto de Taypitunga a fin de	En el colegio se crea espacios de análisis y acciones propositivas para la mantención, vitalización del quechua local desde la ejecución de la propuesta de escritura autogenerada.	Estudiantes y plana de docentes del colegio.	Agosto, diciembre, 2011.

adquirir una visión realista en relación a los peligros latentes de desplazamiento.			
---	--	--	--

9. Posible esquema de evaluación

Los criterios e indicadores de la evaluación serán definidos por la representatividad total de todos los miembros participantes en la propuesta; la misma que se espera considere una evaluación cualitativa a cada fase e instancia ejecutora.

Objetivos	Indicadores de evaluación
Generar una escritura creativa del quechua a partir del uso real de los hablantes y de temáticas de la realidad y la cultura local.	Alto nivel de involucramiento y participación de los miembros de la comunidad. La fuente verificable será la sistematización de los jóvenes miembros de cada familia.
Generar instancias para promover el intercambio de experiencias escriturarias comunales con otras comunidades quechuas.	Los actores involucrados cumplen actividades de difusión de materiales producidos, producto de la indagación de las particularidades de “escritura” del quechua de Taypitunga, en visitas a espacios dentro y fuera del distrito de Layo.
Detectar y sistematizar estrategias de encaramiento de la escritura y experiencias escriturarias de la comunidad para delinear una pedagogía comunal en torno a la escritura quechua.	Todos los miembros participantes conjuntamente con los jóvenes investigadores presentan hallazgos de una “pedagogía comunal” de la “escritura quechua” a través de testimonios, experiencias o casos personales, familiares o grupales de enfrentamiento a la escritura según sus intereses y necesidades de los miembros de la comunidad.
Generar instancias de reflexión comunitaria sobre debilidades y fortalezas del quechua en el contexto de Taypitunga a fin de adquirir una visión realista en relación a los peligros latentes de desplazamiento.	La comunidad en general y los agentes involucrados proponen acciones propositivas según prioridades, necesidades de los hablantes a las amenazas que provocan el desplazamiento del quechua; previa detección y visualización de los peligros o elementos específicos de debilitamiento del quechua.

10. Obstáculos posibles

En la ejecución de la propuesta se considera que puede manifestarse algunas dificultades:

- a. Susceptibilidad y enajenación por algunos miembros o estudiantes hacia la “autoeducación” o “pedagogía autogenerada”. Hecho que puede ser desencadenado por la larga tradición estructural y esquemática de la educación escolar a pesar de la validación a la participación comunal en las actividades pedagógicas de los centros educativos.

- b.** Indiferencia e indisposición de algunos docentes del colegio a asumir el acompañamiento a los jóvenes investigadores sobre las particularidades del quechua local a partir de su uso por implicar una innovación en la enseñanza tradicional.
- c.** Resistencia de algunos tomadores de decisiones en cuanto a lineamientos políticos para la localidad en el aspecto cultural por considerarse como “obra no visible”.
- d.** La “(in)certitud real” de la valía de la cultura quechua por algunos miembros de la comunidad encaminados en el avance hacia la “modernidad” que ven como atraso a los elementos culturales propios de la zona.
- e.** La devaluación y anulación de los conocimientos culturales quechuas por parte de los grupos religiosos, principalmente protestante, e instancias gubernamentales. Los primeros por considerarlos una aberración a sus principios dogmáticos y los segundos por considerarlos un retraso y obstáculo en la implementación de la “modernidad” con visión occidentalizada.
- f.** Confusión y tedio por parte de algunos estudiantes para asumir la experiencia innovadora por considerarlas trabajo de especialistas. Esta dificultad puede presentarse por la modalidad de trabajo que realizan, en aula, con textos, cuadernos, marcadores de tinta. Será de suma importancia en este aspecto el acompañamiento entusiasta y motivador tanto del hogar, comunidad como colegio que insten a explorar con desbordante creatividad, vitalidad y visión crítica la autogeneración y autoconocimiento de su entorno a través de su idioma.

Bibliografía

Aguirre, Daniel

2002 “Hacia una didáctica para la enseñanza español-lengua indígena en Colombia” en María Trillos (Comp.) **Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales**. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo/Universidad del Atlántico. 264-277.

Ames, Patricia

2004 “La literacidad en un caserío mestizo de la Amazonía: organización local, identidad y estatus” en Zavala, Virginia, Marcia Niño-Murcia y Patricia Ames (eds) **Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. 389-409.

Anderson, Benedict

1993 **Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo**. (Título original: **Imagined communities. Reflections on the origin and spread of Nationalism**. 1ª edición en inglés 1983, 2ª edición 1991.) 1ª edición en castellano de la segunda de inglés, 1993. Buenos Aires: Fondo de Cultura Editorial.

Appel, René y Pieter Muysken

1996 **Bilingüismo y contacto de lenguas**. Barcelona: Ariel.

Arnold, Denise y Juan de Dios Yapita

2000 **El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes**. La Paz: UMSA-ILCA.

Baker, Colin

1997 **Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo**. Madrid: Cátedra.

Barton, David y Mary Hamilton

2004 “La literacidad entendida como práctica social” en Zavala, Virginia, Marcia Niño-Murcia y Patricia Ames (eds) **Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. 109-139.

Bastardas, Albert

1996 “Política y planificación lingüísticas” en Martín Vide, Carlos (ed.) **Elementos de lingüística**. Barcelona: Octaedro. 341-356.

Bertely, María

2000 **Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar**. México: Paidós.

Bonfil, Guillermo

1987 “La teoría de control cultural en el estudio de procesos étnicos”. **Revista de la Casa Chata N° 3**. México: CIESAS. 23-43.

1994 **México profundo. Una civilización negada**. México, D.F.: Grijalbo.

- Carvajal, Vidal
- 2006 **Cambio y conservación intergeneracional del quechua.** Cochabamba: PROEIB Andes y Plural Editores.
- Cook, T.D. y Ch.S. Reichardt
- 1995 **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.** Madrid: Morata.
- Cooper, Robert
- 1997 **La planificación lingüística y el cambio social** (Título original: **Language planning and social change:** Cambridge). Traducción de José María Perazzo. 1ra. ed. Española 1989. Madrid: Cambridge University Press.
- Córdova, Gavina et ál
- 2005 **¿Falacias en torno del quechua? Una reflexión desde la formación docente EBI.** Lima, PROEDUCA-GTZ.
- De la Piedra, María Teresa
- 2004 “Oralidad y escritura: el rol de los intermediarios de literacidad en una comunidad quechua-hablante de los andes peruanos” en Zavala, Virginia, Marcia Niño-Murcia y Patricia Ames (eds) **Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas.** Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. 367-388.
- Fasold, Ralph
- 1996 **La sociolingüística de la sociedad.** Madrid: Visor Libros.
- Fishman, Joshua
- 1995 **Sociología del lenguaje.** 4ª ed. Madrid: Cátedra.
- Galdames, Viviana; Aida Walqui y Bret Gustafson
- 2006 **Enseñanza de lengua indígena como lengua materna.** 1ra. edición. México, D.F.: gtz/in Went.
- Garcés, Fernando
- 2005 **De la voz al papel. La escritura del periódico CONOSUR *Ñawpaqman*.** La Paz: Plural-CENDA.
- Gee. James
- 2004 “Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with Words” en Zavala, Virginia, Marcia Niño-Murcia y Patricia Ames (eds) **Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas.** Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. 23-55.
- Goetz, Judith y Margaret LeCompte
- 1988 **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.** Madrid: Morata.
- Green, Abadio
- 1997 “Queremos retomar la palabra”. Ponencia titulada: **Políticas lingüísticas en Colombia. Breve esbozo de una problemática.** Belem, Brasil.

Haboud, Marleen

1998 **Quechua y castellano en los andes ecuatorianos. Los efectos de un contacto prolongado.** Quito: Abya-Yala.

Hamel, Rainer Enrique

2001 "Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización" en Roberto Bein y Joachim Born (eds.) **Políticas lingüísticas. Norma e identidad.** Buenos Aires: UBA. 143-170. En línea: http://uam-antropologia.info/web/articulos/2000_hamel.pdf

Hammersley, Martyn y Paul Atkinson

1994 **Etnografía. Métodos de investigación.** Barcelona: Paidós.

Hudson, R.A.

1981 **La sociolingüística.** (Título original: Sociolinguistics (1980). Cambridge University Press Cambridge. Traducción de Xabier Falcón). Barcelona: Editorial Anagrama.

Idiazábal, Itziar

1998 "Modernidad, desarrollo e idiomas minorizados. El caso del euskera". En L.E. López e Ingrid Jung (Comps.) **Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación.** Madrid: Ediciones Morata/PROEIB-Andes/DSE. 213-243.

Jiménez, Luz

2004 "El hablante tiene la última palabra" **Qinasay. Revista de Educación Intercultural Bilingüe 2.** (Cochabamba). 71-82.

Landaburu, Jon

1998 "Oralidad y escritura en las sociedades indígenas" en L.E. López e Ingrid Jung. (comps.) **Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación.** Madrid: Ediciones Morata. 39-79.

Lindenberg, Nietta

1998 "Las luchas de la memoria: Entre el pasado oral y el presente escrito" en López, L.E. e Ingrid Jung (comps.) **Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación.** Madrid (Cochabamba, Bonn): Ediciones Morata-PROEIB Andes- DSE. 83-95.

Luykx, Aurolyn

1998 "La diferencia funcional de códigos y el futuro de las lenguas minoritarias" en López, Luis Enrique e Ingrid Jung (comp). **Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación.** Madrid: Ediciones Morata, PROEIB Andes y DSE. 192-212.

Lomas, Carlos

1999 **Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras.** Vol. I y II. Buenos Aires: Paidós.

López, Luis Enrique

1993 **Lengua.** La Paz: UNICEF.

- 2006 "Democracia y cambios en la educación indígena en América Latina: A manera de epílogo" en L.E López y Carlos Rojas (Eds.) **La EIB en América Latina bajo examen**. La Paz: Banco Mundial-GTZ-Plural. 367-373.
- 2009 "Pueblos, culturas y lenguas indígenas en América Latina" en Sichra, Inge (coord. y edición) **Atlas de pueblos indígenas en América Latina**. Cochabamba: UNICEF y Funproeib Andes. 21-99
- Podestá, Rossana
- 2000 **Funciones de la escuela en la cultura oral nahuatlaca**. México D.F.: SEP.
- Plaza, Pedro
- 2008 "Normalización de la escritura del quechua en Bolivia". **Qinasay. Revista de educación intercultural bilingüe**. Cochabamba: PROEIB Andes.
- Queixalos, Francisco
- 1989 "El papel de la lingüística en la etnoeducación". **Lingüística y etnoeducación**. Serie lenguas aborígenes de Colombia. Bogotá: Centro Colombiano de Lenguas Aborígenes de Colombia. Universidad de los Andes. 89-125.
- Rodríguez, Gregorio, Javier Gil y Eduardo García
- 1999 **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga: Aljibe.
- Romaine, Suzanne
- 1996 **El lenguaje en la sociedad**. Barcelona: Ariel.
- Rotaetxe, Karmele
- 1990 **Sociolingüística**. Madrid: Editorial Síntesis.
- Sichra, Inge
- 2003 **La vitalidad del quechua. Lengua y sociedad en dos provincias de Cochabamba**. Cochabamba: Plural-PROEIB Andes.
- 2005 "¿Qué hacemos para las lenguas indígenas? ¿Qué podemos hacer? ¿Qué debemos hacer? Reflexiones sobre la práctica y teoría de planificación lingüística" **Qinasay. Revista de Educación Intercultural Bilingüe 3**. (Cochabamba). 161-181.
- Siguán, Miguel y William Mackey
- 1989 **Educación y bilingüismo**. Madrid: Santillana.
- Street, Brian
- 2004 "Los nuevos estudios de literacidad" en Zavala, Virginia, Marcia Niño-Murcia y Patricia Ames (eds). **Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. 81-107.
- Taylor, S. J. y R. Bodgan
- 1996 Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.

Trapnell, Lucy y Eloy Neira

2006 “La EIB en el Perú” en L.E López y Carlos Rojas (Eds.) **La EIB en América Latina bajo examen**. La Paz: Banco Mundial-GTZ-Plural. 251-366.

Velasco, Honorio y Ángel Díaz de Rada

1997 **La lógica de la investigación etnográfica**. Madrid: Trota.

Vich, Víctor y Virginia Zavala

2004 **Oralidad y poder. Herramientas metodológicas**. Bogotá: Ariel.

Vigil, Nila

2004a “Pueblos indígenas y escritura” en Mario Samaniego y Carmen Gloria Garbarini (comps.) **Rostros y fronteras de la identidad**. Universidad Católica de Temuco/MECESUP: Temuco. 187-208.

2004b “Acciones para desarrollar las lenguas indígenas”. **Glosas didácticas. Revista electrónica internacional. ISSN: 1576-7809. Nº 12**. Otoño 2004. En línea: <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/15vigil.pdf>

Walsh, Catherine

2009 **Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala.