

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

**EL MANTENIMIENTO Y DESARROLLO DEL QUECHUA EN LA
REINVENCIÓN DE LA EBI**

**Tensiones y paradojas en torno al uso del quechua en la escuela “Virgen del
Carmen” de la comunidad fronteriza de Pillao Matao, San Jerónimo, Cusco -
Perú**

Neri Natalia Mamani Vilca

**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, Mención Planificación y
Gestión**

Asesor de tesis: Mgr. Vicente Limachi

Cochabamba, Bolivia

2006

La presente tesis “EL MANTENIMIENTO Y DESARROLLO DEL QUECHUA EN LA REINVENCIÓN DE LA EBI, Tensiones y paradojas en torno al uso del quechua en la escuela ‘Virgen del Carmen’ de la comunidad fronteriza de Pillao Matao, San Jerónimo, Cusco-Perú” fue aprobada el

Asesor

Tribunal

Tribunal

Tribunal

Jefe del Departamento de Post-Grado

Decano

Dedicatoria

Al comienzo y al final a mis hijas Betsy y Anays Del Castillo

Gracias por premiarme cada día con su existencia y su paciencia, por ser mi luz, mi estrella; la fuerza que me impulsa a seguir creciendo; por enseñarme a redescubrir la vida y mostrarme cómo seguir maravillándome con la sencillez de lo cotidiano; por enseñarme las nuevas dimensiones de la ternura, del amor y la alegría, que son fuerzas necesarias para transformar todas las dimensiones de la vida.

Por siempre mis padres Francisca Vilca y Mario Mamani, gracias por mostrarme la diversidad y haberme encaminado hacia nuevos horizontes en la lucha por la igualdad y la justicia. Mis amorosas hermanas siempre pendientes de mis dificultades y necesidades Edelmira, Valentín y sus hijas Betsabé y Karen, Rita y sus hijos Hendrix, Jamileth y Rodrigo, Yrma y su hijo Bryan, que sin su apoyo tantas cosas se hubieran tornado imposibles. Siempre presente, desde el más allá, mi esposo Marco Del Castillo, por enseñarme a enfrentar los retos de la vida.

Agradecimiento

Quiero agradecer a toda la familia del PROEIB Andes que en forma generosa han impulsado y acompañado estas reflexiones: Vicente Limachi, por su paciencia y sus acertadas orientaciones para la conclusión de esta tesis. Luís Enrique López, por alentarme a que siga por la senda del aprendizaje y de la lucha. Inge Sichra, de quien aprendí a desafiarme y que la rigurosidad de la teoría es necesaria. Pedro Plaza, por alentarme a concluir la tesis y enseñarme que lo perfecto es enemigo de lo posible. Fernando Prada, de cuya actitud aprendí que la sencillez es el reflejo de la inteligencia. Gustavo Gotret, porque su amistad y generosidad son el impulso para seguir creciendo y aprendiendo. Jaquelin Roblín, por su corazón siempre abierto a la amistad. Carmen López, de quien aprendí a abrir posibilidades para andar caminos nuevos. José Antonio Arrueta, por su compromiso en la coordinación de la cuarta maestría. Y, por su amistad y cariño a Cinthia, Marcia, Magdalena, Fredy, Janeth, Gloria, Rubén, Jorge, Noemí, Elizabeth, Evelin, Edwin y María.

Por compartir experiencias en la diversidad entre mis compañeros: René Machaca, nuestra amistad perdurará por siempre encendido de la magia de los sueños para seguir andando y construyendo. Y a todos gracias por contribuir en mis reflexiones desde sus propias perspectivas y compromisos.

Reconozco el apoyo incondicional de los niños y docentes: Modesta Farfán, Rómulo Girondas, Mónica Rivero, Jesús Pinto, Gilberto Castelo, Clarisa y Faustina. Autoridades comunales y educativas: Andrés Arisa, Raúl Lianaje, José Villavicencio y Rufino Chuquimamani. A todas las familias que me permitieron ingresar a sus hogares, Abuelitas Dominga y Dolores, Victoriano Arisa, Isidora Rodríguez, Rosa de Arisa, Margarita Pumachara, Victoria Navieros, Nicolasa Colque, Julia Roque y Emperatriz Olivares.

Muchas ideas para consolidar las reflexiones de esta tesis fueron madurando en conversaciones amicales con Giovanna Carranini, Gabriela Karasik, Vidal Carvajal y Elizabeth Uscamayta para quienes van mis agradecimientos.

Agradezco a quienes hicieron posible mi estadía en Cochabamba y el curso de la maestría: El PROEIB Andes, Elsa Vílchez del CILA, La DINEBI del Ministerio de Educación del Perú, La Cooperación Técnica Belga, Veronique Gerard y Miryam Tamayo. La Asociación Civil Pacha Huñuy.

Resumen

Los escenarios sociales en Latinoamérica se han configurado en los últimos años como diversos y complejos social, político, cultural y lingüísticamente. Es en estos escenarios donde la movilización de la población indígena provoca el crecimiento de las ciudades y la urbanización de las comunidades de frontera urbano-rural, que convertidas en barrios urbano marginales acoge a dicha población. Esta investigación de carácter sociolingüístico estudia la funcionalidad del quechua en distintos dominios y diversas situaciones comunicativas, la misma que fue desarrollada en la escuela “Virgen del Carmen” de la comunidad fronteriza de Pillao Matao del distrito de San Jerónimo, provincia y departamento de Cusco (Perú).

Este contexto se caracteriza porque su población es bilingüe en distintos niveles, donde existen varios grupos socioculturales que se encuentran en interacción, lo que acrecienta una mayor bilingüización a favor de la lengua dominante, principalmente en niños y jóvenes. A esto contribuye la influencia de la escuela con tendencia castellaneizante, los medios de comunicación y los quechuas migrantes a centros urbanos, provocando el desplazamiento del quechua y junto a ella la pérdida de su identidad lingüística y cultural.

Las implicancias mencionadas han sido abordadas en esta investigación desde las percepciones y expectativas que reflejan las tensiones y paradojas en torno al uso del quechua. Los resultados muestran divergencias y esperanzas de una escuela que coadyuve al niño en su aprendizaje a partir del mantenimiento y desarrollo de su lengua y cultura, que implica desarrollar su autoestima e identidad lingüística y cultural, negada hasta la actualidad, esto con la finalidad de lograr en él predisposición y apertura intercultural para interrelacionarse con otras culturas. Este logro será posible con un tratamiento más objetivo, práctico y efectivo del bilingüismo y la interculturalidad en una escuela EBI que reconoce la diversidad lingüística y cultural como fortalezas.

Palabras claves: USO DEL QUECHUA / FUNCIONALIDAD / USO ESPORÁDICO / MANTENIMIENTO Y DESARROLLO / APERTURA INTERCULTURAL / IDENTIDAD / FRONTERA / MOTIVACIÓN

Resumen en idioma quechua

Isakay simi iskay kawsay yachaypi qhichwa simi apaykachaymantawan, apaykachaynin wiñachiymantawan

Qallariynin

Kay qillqasqam qanchis t'aqapi llamk'akunqa, chaymi sasachayninwan qallarikunqa. Chaymantam yuyay taripanakunapas yachay taripaypa rurayninpas yuyayta kallpachaypas taripaykunata riqsispapas tukuchayninpas yuyaychayninkunapas qillqakunqa. Ahinallataqmi tukukuyninpi yuyayta allinchanapaq yuyaykunapas qillqakullanqataq.

Llapan t'aqakunapim imaynatas qhichwa simi apaykachakuchkan yachay wasipipas ayllukunapipas kay iskay simi kawsaypura yachachiy llamk'ay ukhupi chaymi qhawarikunqa. Hinallataq imaynatas yachachiqkuna wawakuna yachachinankupaq qhichwa simita apaykachachkanku. Astawanqa imaynas yachay wasipi chay iskay simipi kawsaypurapi yachachiy llamk'akuchkan chaymanta rimarikunqa. Hinallataq imaynatachus yachay wasipi qhichwa simita utqhaylla chinkachiy munachkasqankuta rikhuchikullanqataq. Chaymi kay yachay wasipiq wawakunapas yachachiqkunapas qhichwa simitaqa iskay kaq simitahina qhawaripa sarunchapuyta munachkanku. Tukupunapaqtaqmi taytamamakunap imaynas qhichwa simita kastilla simitawan khuskata yachay wasipi yachachikunanta munanku chayta qhawarikunqa.

1. Sasachaynin/ch'ampaynin

Sasachayninpiqa kay iskay simi kawsaypura yachachiy llamk'ay ukhupi imaynatas chay DINEBI (Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural) nisqamanta umalliqkuna yachay wasikunapipas ayllukunapipas qhichwa simi apaykachayta kallpachanankupaq, hatun t'aqwirisqa yuyaykunamanhina, pusariy munasqankuta qhawarikunqa. Ichaqa yachaywasikunap ayllukunap chiqan kawsayninpiqa kay qhichwa simi apaykachayqa kamachiykunawan kikinpi llamk'akusqanwan karunchakun. Chaymi yachay wasikunapiqa mana kamachikusqanmanhinachu qhichwa simita apaykachachkanku, aswanmi saqirparipuchkanku. Kay wawakunap mama siminku mana apaykachaymi wawakunap yachaqaayninkunapi anchata mana allinta ruran. Chayhinallataq ayllu kawsaypipas hatun taytamamakuna manaña wawankuq wawankunawan rimanakuyta atinkuñachu, imanapinchus kay wawakunaqa kastilla simillataña rimayta munachkanku chayrayku. Chaymi sasachay kachkan imaraykuchus qhichwa simi apaykachayta saqikunqa chayqa tukuy ima yachaynintawanmi saqikunqa hinaspa qhichwa runap kawsaynintaqa chinkay ñanman tanqaykukunman.

Chaymi kay llamk'ay ruranapaqqa huk tapukuykunawan purikurqan:

- ¿Imaynatan yachay wasipi ayllupiwán qhichwa simi apaykachay wiñachikuchkan?
- ¿May chiqankunapin yachay wasipipas ayllupipas qhichwa simi apaykachakuchkan?
- Huch'uy ayllu ukhukunapiri ¿ima simipim rimanakunku?
- Wawakuna, yachachiqkuna, tayta mamakuna, hatun tayta mamakuna, ayllupi umalliqkuna ima ¿Ima ninkutaq qhichwa simi apaykachakuchkasqanmanta?
- Paykunari ¿imaynatataq qhichwa simi apaykachay yachay wasipipas ayllupipas kananta munanku?

1.1. Yuyay taripana

- Kay iskay simipi iskay kawsaypi yachachiy llamk'ay ukhupi, yachaywasipi ayllupiwán qhichwa simi apaykachay kasqanmanhina imanisqankumanhina hinallataq munasqankumanhina; wawakunap, yachachiqkunap, tayta mamakunap, hatun tayta mamakunap ayllu umalliqkunap ima yuyayninmantapacha t'aqwiriy.

1.2. Huch'uy yuyaykuna taripana

- Imaynatachus yachay wasip ayllup tukuy chiqanninpi qhichwa simi apaykachakun chayta chiqan qillqay.
- Wawakunap yachachiqkunap taytamamakunap hatun tayta mamakunap ayllu umalliqkunap ima, yachay wasipi ayllupiwán qhichwa simi apaykachakusqanmanta ima nisqankuta hinallataq ima munasqankuta taripay.

2. Yachay taripaypa ruraynin

Kay yachay taripay llamk'aypiqa ñawpaqta pichqa *semanata* llamk'amurqani. Chaymi qallarirqani iskay p'unchaw mayo killapi kimsa p'unchaw junio killapitaq tukupurqani. Hinallataqmi tutamantankuna yachay wasipi qhichwa simi apaykachakusqanta qhawarqani, sukhayaykuytataq wasikunapi qhawarqani. Chaymi wakin p'unchawkunaqa yachay wasimanta yachakuqkuna llusqipuchkaptin wasinkuman riq kayku. Huk kutinkunataq ayllupi umalliqkunapa wasinta rirqani. Chaypim ayllupi qhichwa simi apaykachaymanta rimanakuq yuyaycharinakuq ima kayku. Huk p'unchawkunataq tayta mamakunata qhichwa simi apaykachaymanta tapupakuq riq kani. Hinallataq yachay wasipipas qhichwa simi apaykachaymanta yachakuqkunawan tapupanakurqayku.

Qhipa llamk'aytataqmi qallarirqani iskay chunka isqunniyuq p'unchaw agosto killapi iskay chunka pusaqniyuq p'unchaw octubre killapitaq tukupurqani. Hinallataqmi tutamantankuna yachay wasipi qhichwa simi apaykachakusqanta qhawarqani, sukhayaykuytataq wasikunapi

qhawarqani. Chaymi wakin p'unchawqa yachay wasimanta yachakuqkuna llusqipuchkaptin wasinkuman riq kayku. Huk kutinkunataq ayllupi umalliqkunap wasinta rirqani. Chaypim ayllupi qhichwa simi apaykachaymanta rimanakuq yuyaycharinakuq ima kayku. Huk p'unchawkunataq tayta mamakunata qhichwa simi apaykachaymanta tapupakuq riq kani. Hinallataq yachay wasipipas qhichwa simi apaykachaymanta yachakuqkunawan tapupanakurqayku. Hinallataq kay llamk'aypi Dirección Regional de Educación Cusco nisqapi umalliqkunawampas kay qhichwa simi apaykachay chay iskay simi kawsaypura yachachiy imaynas purichkan chaykunamanta tapupanakurqayku.

3. Yuyayta kallpachaq

Kay yuyayta kallpachay t'aqapiqa simi ayllukunapi yachaymanta yuyaykunatam sut'inchakunqa. Hinallataq simi apaykachaymanta imaynas kamachikuykuna kachkan, imaynatataqsi suyuntinpi kay simi apaykachanapaq kamachikuykuna kachkan chaykunam sut'inchakunqa.

Chaymi ayllukunapi simi yachaymanta sut'inchay ukhupiqqa imaynas kunankama simi apaykachay yachay wasikunapi kachkan, hinallataq imaynas simikuna yachachiy kachkan chaymi qillqakunqa. Qhipa kaq t'aqanpitaqmi imaynas llaqtanchikkunapaq simi apaykachaymanta kamachiykuna, imaynatataqsi simikuna yachakunan hinallataq imaynatas simikunap apaykachaynin wiñarichikunam chaykunatam sut'inchakunqa. Chaymi kay t'aqaqa hatun yachakuqkunapa qillqasqankupi yuyayninmanhina qilqakunqa. Ahinallataq kay yachachiqkunapa yachaysapakunapa ima hatun t'aqwiriykuna rurasqankumanhina sut'inchakullantaq. Astawanqa qillqasqakunapi ayllu simi apaykachaymanta, yachachiyanta, wiñachiyanta, chinkachiyanta, sarunchaymanta ima yuyaykunawanmi allinta kay llamk'aypa yuyayninta mat'ipaykukunqa.

4. Ayllup kawsaynin

Ñuqaqa Perú Mama llaqtapi Qusqu suyupi San Jerónimo suyucha phatmapi Pillao Matao ayllupi Virgen del Carmen sutichasqa yachay wasipim kay yachay taripayta ruramurqani. Kay aylluqa Qusqu llaqtamanta ancha qayllallapi tarikun. San Jerónimo suyucha phatmamanta chunka phichqayuq chininin (tuylla) pachallapim chayanchik. Kay ayllumanqa purikunmanmi *carropa* chayasqankama *carropi*, chaymantataq ayllumanqa yachay wasimanpas chakipipunim chayanchik. Ichaqa atikuntaqmi *taxipi* aylluman puriy. Hinallataq kay aylluqa llaqtamanta ancha qayllapi kasqanrayku ayllupa urayninmantapaq llaqta runakunawan allpankuta qhichuchikuchkanku. Chaymi *barrio* nisqakuna ayllu uraypiqa achka rikhurichkan. Ichaqa chay *barriokunapiqa* tiyachkanku hawa llaqtakunamanta ayllu runakunakama. Chaymi chay runakunapa wawankunaqa Pillao Matao ayllu yachay wasiman yachakuq yaykumunku.

5. Taripaykunata riqsichispa

Kay yachay taripay llamk'ayniypiqa imaymana riqsichinakunatam tarimuni. Ichaqa wakillanta kay qillqasqapi riqsichisqa.

Kay ayllu yachay wasipiqqa kastilla simipikama yachachiqkuna yachachichkanku. Ichaqa yachakuqkuna may kutikunapi yachachiqqa nisqanta mana yuyaychakunkuchu chayllam qhichwa simipi rimapayaspa yuyaychachinku. Kay yachay wasipiqqa llapanmi yachakuqkuna qhichwa simi rimaytaqa yachanku. Ichaqa yachay wasinkupi manataqmi apaykachankuchu. Qhawarimusqaymanhinaqa pisillatam apaykachachkanku. Huk apaykachayninkum suti patakunapi, chaymi kayhinata sutichanakunku: “waka wacharqusqa”, “pichinku chaki”, “hach'u”, nispa. Chaykunallapim qhichwa simitaqa apaykachanku, rimayninpiqa ancha pisillatam. Astawanmi qhichwa simi rimaytaqa p'inqakunku. Hinallataqmi yachakuqkunapurapas qhichwa simi rimasqankurayku p'inqachinakunku, asipayanakunku ima. Chaymi qhichwa simi rimayqa kay yachay wasipi chinkapuchkan.

Kay yachay wasipiqqa qhichwa simita rimanku, yachay wasi umalliq, yachachiqkuna hinallataq yachakuqkunapas. Ichaqa qhichwa simita yachachkaspañapas pisillatam apaykachanku. Chaymi yachachiqkunaqa ima yuyaytapas yachakuqkunaman hap'ichinankupaq qhichwa simita apaykachanku. Yachakuqkuna ichaqa masintin rimanakunankupaq ichaqa paka pakallapi mana pipas uyarisqallan qhichwa simitaqa apaykachanku. Kallantaqmi huk yachakuqkuna sut'ipi rimanakuq chaymi imatapas mañarikunankupaq, pukllanankupaq, willakunankupaq ima qhichwa simitaqa rimanku.

Kay yachay wasipi yachachiqkunaqa qhichwa simi apaykachaytaqa manam kallpachachkankuchu. Astawanmi paykunaqa sinchi pisillata qhichwa simita apaykachachkanku. Yachakuqkunatapas ayllu p'achayuqkunallatam qhichwa simipiqqa rimapayanku.

Yachachiqkunaqa yachay wasipi qhichwa simi apaykachaytaqa allin ñawiwanni qhawarinku. Wakin yachachiqkunanku ninku “allinmi kanman yachakuqkunawan qhichwa simi apaykachay” nispa, wakintaqmi ninku “allinmi kanman yachakuqkunata qhichwa simi rimayta ama p'inqakuyta yachachiy” nispa. Ichaqa kanpunin wakin yachachiq mana qhichwa simi apaykachay munaq, chaymi paykunaqa ninku “kay yachay wasipiqqa qhichwa simiqa manañam apaykachakunanchu imanaptin yachakuqkunaqa kastilla simi rimayta yachankuña chayrayku” nispa.

Ayllu wasikuna ukhupi qhichwa simiqa apaykachakuchkanraqmi. Chaymi wakin tayta mamakunaqa wawankuta qhichwa simipikama rimapayachkanku. Hinaspa wawakunaqa ch'uyata runa simita yachaspa apaykachachkanku. Ichaqa kallantaqmi wakin tayta mamakuna paykunapura qhichwa simipi rimanakunku, wawankutataq kastilla simipi

rimapayanku. Kallantaqmi wawakuna qhichwa simita ch'uyata yachachkaspa mana rimay munaq. Paykunaqa qhichwa simi apaykachayta pisinchanku hinataqmi p'inqakunku rimayta. Chaymi kanman yachay wasikunapi qhichwa simi apaykachaqkunata p'inqachisqankurayku. Chayraykun mana paykunaqa qhichwa simi apaykachaytaqa munankuñachu.

Huch'uy ayllukunapiqa qichwa simipi kawsasqankumanta, chakra ruranankumanta, uywa michinankumanta, wayk'ukunakumanta ima rimanku. Kay killapiqa mikhuy huqariy killa karqan, chayqa sara kallchanankumanta, papa hasp'inankumanta, watya ruranankumanta ima rimanku. Hatun mamaqa quwinkunamanta, allqunkunamanta, uwihachanmanta ima riman, hinallataq ñawpa kawsasqanmantapas rimallantaq.

Kay ayllupi tayta mamakunaqa yachay wasipi iskaynin simipi yachachikunanta munanku. Paykunam ninku: “kunan pacha wawakunaqa wiñaspa imallapas ruranankupaqa iskaynin simitapunim munanqaku, chaymi kunan yachay wasiqa qhichwa simi apaykachaytaqa mana chinkachinanchu, aswanpas kallpachanan” nispa ninku. Hinallataqmi ninku kastilla simillapi yachachiptinkuqa huk kutikunapi yachakuqkuna manam umachakunkuchu yachaykunata, chaymi qhichwa simipi rimaspa yanapachikunan nispa yuyaychakunku. Chaymi llapan tayta mama tapusqakuna kikintakama kutichinku. “Wawaykunataqa iskaynin simipi yachachinankutam munayku” nispa.

Yachakuqkunaqa wiñaspa imallapas kaptinku llamk'ayninkupi yanapananpaq qhichwa simita apaykachayta munanku. Hinallataq hatun taytankuwan hatun mamankuwan rimanakunankupaq qhichwa simita apaykachayta munanku. Wakin yachakuqkunaqa ayllu masinkuwan rimanakunankupaq qhichwa simita apaykachayta munanku.

Kay ayllupi runakunapas tayta mamakunapas yachachiqkunapas aswanta qhichwa simi apaykachay kallpachakunanpaqaqqa imaymanatam qhawarinku. Hukkaq yuyaymi qhichwa simi apaykachanapaqaqa mama llaqta umalliqkuna kamachiykunata churamunanku. Hukkaq yuyaytaqmi wayra wasinkunatapas, *televisión* nisqankunatapas qhichwa simi apaykachayta munachikunan. Hinallataq *Ministerio de Educación* nisqa kallpawan qhichwa simi apaykachakunanpaq kamachikamunan.

Kay ayllupi umalliqkuna tayta mamakuna imaqa qhichwa simi yachay wasipi yachachikunanta mañakunku. Yachachiqkunañataqmi wasipi tayta mamanku qhichwa simita apaykachaspa yachachinankuta munanku. Hinallataq qhichwa simi apaykachakunanpaqaqqa llaqta umalliqkuna allin kamachiykunata hurqumuspa hunt'achinankuta munanku.

6. Tukuchay

Pillao Matao ayllu llaqta qayllapi kasqan rayku imaynas imaynama sasachaykunata kawsan. Kay sasachaykunapin tukuy ima kawsaykuna rikhukun, chaymi aylluwan llaqtawan khuska purasqa kawasasqanku hinallataq imaymana rikch'ayniyuq runakuna sapanka

kawsaynintinkama kawsapurasqanku. Chaymi kay aylluqa llaqtaq wiñasqanwan wak ayllukunmanta runakunata hallp'anpi tiyachin.

Kay ayllupi qhichwa simi apaykachayqa p'inqakuywanmi chinkapuy ñanman yakupuchkan. Aswantaqa kurak runakunallan rimachanku. Yachay wasipi hinallataq qhipa wiñakunaqa manaña qhiswa simi rimayta munachkankuñachu. Atawanqa irqipura p'inqachinakunku, hinllataq awispi yachachiqkuna pachapas qhichwa simi rimaqkunata p'inqachipunku, chaymi qhichwa simi rimaq irqikunaqa manaña kay simi rimayta munankuchu.

Kay yachay wasiqa chay iskay kawsaypi iskay simipi yachana wasin, ichaqa pichqa watam kay yuyay llamk'akurqan hinan kunanqa manaña llamk'akunchu. Yachachiqkunapas allin yachayniyuqmi kanku chay yachachiypi. Hinallataq hatun kamachiykunapas kachkanmi chay qhichwa simi hinallataq qhichwa kawsay yachay wasipi apaykachakunampaq. Hinallataq ayllupipas qhichwa simiqa rimakuchkanraqmi chaykunam ancha yanapay kanman kay iskay kawsaypi iskay simipi yachachiy ñawpaqman puririnanpaqqa.

Chaymi wawakunap, yachachiqkunap, taytamamakunap, hinallataq ayllu umalliqkunap munayninqa kay ayllu yachaywasipiqa iskay kawsaypi iskay simipi yachachiy Kananga munanku. Ancha llakisqan kanku kay qhichwa siminchik chinkay ñanman yakupuchkasqanmanta. Chaymi paykunaqa yachay wasipi qhichwa simi apaykachakunanta munanku.

7. Yuyayta allinchay

Kay qhiswa simi yachaywasipi apaykachamapaqmi yuyaychakuyku chay iskay kawsaypi iskay simipi llamk'akunanpaq. Ichaqa Pillao Matao ayllupi runakunap kawsasqanmanhina chay yuyaykuna yachachikunanpaq. Chaymi qallarikunman ayllu runap ayllu kawsaynin allinta qhawaykuyninmanta, chaymi wawakunapas kurak runakunapas ayllu kawsayninta t'aqwirispanku kawsaynikunata hatunchananku. Chay patanmanñan musuq kawsaykunataqa yachayta atinku, chaymi huk kawsaykunap yuyaynintaqa kawsayninmantapacha kawsayta atinku. Chaymi ancha allin ayllu runpaqqa ñawpaqta kawsaynin rimayninpiwan kallpachakuy, mana chayqa manan qhichwa rimayninchikta nitaqmi ayllu kawsayninchikta ñawpaqman puririchiyta atisunmanchu. Ahinallataqmi yachay wasipipas wawakunatam kawsayninpi kallapchana, chay p'inqakuykunatapas wikch'upuna, chaymi mana manchakuspa mana p'inqakuspa qhichwa simitaqa apaykachanqaku.

Musuq simikuna:

Apaykachay
Kallpachay
Pisinchay
Qallariynin
Qillqasqa
Sasachayniy/ch'ampayniy
Simi apaykachay
Suyucha phatma
Taripaykunata riqsichispa
Taripasqa yuyaymanta
Tukuchay
Tuylla
Umalliq
Wañuy ñan
Willakuy
Yachay taripay
Yachay taripaypa ruraynin
Yuyay taripana
Yuyaychay
Yuyayta allinchay
Yuyayta kallpachaq

Glosario:

Uso
Revitalizar
Discriminar
Introducción
Texto
Problema
Uso de lengua
Distrito
Presentación de resultados
Título de la tesis
Conclusiones
Minuto
Autoridad
Peligro de extinción
Informe
Investigación
Metodología
Objetivo
Recomendaciones
Propuesta
Marco teórico

Índice

Dedicatoria	i
Agradecimiento	ii
Resumen	iii
Resumen en idioma quechua	iv
Índice	xi
Abreviaturas y siglas	xiv
Introducción	1
Capítulo I	3
1. Planteamiento del problema	3
<i>1.1 Objetivo general</i>	<i>4</i>
<i>1.2 Objetivos específicos:</i>	<i>5</i>
2. Justificación	5
Capítulo II	7
Marco metodológico	7
1. Tipo de investigación	7
2. Descripción de la metodología	7
3. Técnicas y procedimientos de recolección de datos	8
<i>3.1 La observación</i>	<i>8</i>
<i>3.2 Entrevistas</i>	<i>9</i>
3.2.1 La entrevista en profundidad.....	9
4. Descripción de la muestra	10
<i>4.1 Criterios de selección de la muestra</i>	<i>10</i>
5. Unidades de análisis	11
6. Consideraciones éticas.	11
7. Análisis propuesto	12
Capítulo III	15
Fundamentación teórica	15
1. La EBI en el Perú	15
<i>1.1 Uso de lenguas en la EBI</i>	<i>17</i>
2. Teorías y conceptos sociolingüísticos	19
<i>2.1 Migración</i>	<i>20</i>
<i>2.2 Diglosia</i>	<i>23</i>
<i>2.3 Bilingüismo</i>	<i>24</i>
<i>2.4 Estrategias comunicativas bilingües</i>	<i>26</i>
2.4.1 Alternancia o cambio de código.....	26

2.4.2 Préstamo léxico	26
2.4.3 Interferencia	26
2.5 <i>Actitudes lingüísticas</i>	27
2.5.1 Identidad y lengua	28
2.5.2 Desplazamiento o sustitución.....	30
2.5.3 Mantenimiento y desarrollo.....	32
2.6 <i>Funciones y situaciones comunicativas</i>	33
3. Interculturalidad	35
4. Percepciones, expectativas, actitudes y motivación.....	37
5. Frontera	39
Capítulo IV	42
El contexto.....	42
1. Pillao Matao en el valle sur.....	42
2. La escuela y las huellas de la EBI	46
2.1 <i>Estructuras institucionales de aplicación de la EBI</i>	46
2.2 <i>La aplicación concreta de la EBI: problemas identificados</i>	49
3. El quechua a través de la historia	53
4. Entre el “quechua” y el “runa simi”	56
Capítulo V	60
Resultados	60
1. Uso del quechua en situaciones comunicativas y dominios de la escuela y de la comunidad ...	60
1.1 <i>“En quechua nomás siempre estamos hablando”</i>	61
1.1.1 La familia	61
1.1.2 La asamblea.....	63
1.1.3 La faena	66
1.2 <i>El quechua en la escuela... “Arí, pakallapin qhichwata rimanku”</i>	68
1.2.1 Uso del quechua para afirmar.....	68
1.2.2 Uso del quechua para insultar	70
1.2.3 Uso del quechua para poner apodos	71
1.2.4 Uso del quechua para calificar	73
1.2.5 Uso del quechua para preguntar	74
1.2.6 Uso del quechua para reprender	75
1.2.7 Uso del quechua para asegurar la comprensión	76
1.2.8 Uso del quechua para dar instrucciones	77
1.2.9 Uso del quechua para bromear	78
2. Actitudes divergentes hacia el quechua.....	80
2.1 <i>“Se está perdiendo el quechua... porque no se está usando”</i>	80

2.2 Vergüenza de hablar quechua.....	87
2.3 El quechua: lengua de “segundo plano” en la escuela	89
3. Perspectivas esperanzadoras en torno al quechua	91
3.1 “Tenemos derecho a utilizar nuestra lengua”	91
3.2 “Somos los padres los que debemos enseñar el quechua a nuestros hijos”	94
3.3 En la escuela... “primer curso, el idioma quechua”	97
Capítulo VI	104
Conclusiones	104
Capítulo VII.....	110
Propuesta	110
1. Denominación	110
1.1 Fundamentación.....	110
2. Organización.....	111
2.1 Objetivos.....	111
2.2 Destinatarios	111
2.3 Carácter	111
2.4 Tiempo y recursos	111
2.5 Metodología	111
3. Ejecución.....	111
3.1 Etapa de sensibilización mediante la reflexión de ideas fuerza.....	111
3.2 Etapa de planificación participativa.....	113
3.3 Etapa de puesta en práctica	114
4. Evaluación y monitoreo	115
5. Factibilidad	116
Bibliografía	117
ANEXOS	123

Abreviaturas y siglas

A	Abuela
APAFA	Asociación de Padres de Familia
CC1.	Cuaderno de campo de la primera fase
CC2	Cuaderno de campo de la segunda fase
DINEBI	Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural
Doc.	Docente
DRE-C	Dirección Regional de Educación de Cusco
EBI	Educación Bilingüe Intercultural
ED	Ex director
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
ERA	Educación Rural Andina
FDI	Funcionario de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural
FDR	Funcionario de la Dirección Regional de Educación Cusco
MED	Ministerio de Educación
MF	Madre de familia
N	Niño
PCA	Proyecto Curricular de Aula
PCC	Proyecto Curricular de Centro
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PER	Programa de Educación Rural
PF	Padre de familia
PM CER	Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa Rural
PROEIB Andes	Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local

Introducción

La compleja realidad sociolingüística de la comunidad de Pillao Matao trasciende la mera descripción de su cotidianidad para centrarse en la explicación e interpretación de las particularidades propias de su proceso histórico, lingüístico y cultural. Nuestro principal objetivo, el uso del quechua en la escuela y en la comunidad nos ha orientado a situarnos en las interacciones comunicativas espontáneas de la funcionalidad del quechua. Esto en el marco de la implementación del programa EBI, que atiende a poblaciones cultural y lingüísticamente diversas.

Pillao Matao por ser una comunidad fronteriza rural-urbano está siendo afectada por el proceso de urbanización citadina y vive hoy el fenómeno de las migraciones (de entrada y salida). Esto trasciende en la configuración de una identidad híbrida y heterogénea. En la actualidad los pobladores de esta comunidad deben compartir su espacio e interrelacionarse de cerca con los ciudadanos que van a establecerse en la comunidad y en las urbanizaciones aledañas y con los campesinos que migran de las provincias altas del departamento de Cusco, situación que provoca conflictos, cuestionamientos, aperturas y negociaciones de distinta naturaleza. Esto hace que la situación sociolingüística en Pillao Matao sea más compleja y presente una diversidad de bilingüismos. Esta complejidad trae consigo las fronteras sociales que muchas veces son marcadas por la marginación y con el cruce de las fronteras se invisibiliza la identidad lingüística y cultural del indígena. Entonces, desde las percepciones y expectativas de los actores educativos se considera a la escuela uno de los agentes que contribuiría a revertir esta situación.

La organización de este estudio contiene siete capítulos. En el capítulo I se presenta el planteamiento del problema y la justificación de la investigación a partir de nuestras experiencias en la implementación de la EBI y cómo estos planteamientos referidos al tratamiento de las lenguas están siendo asumidas por los actores educativos, especialmente en una escuela homogeneizante y castellaneizante donde no se atiende la diversidad cultural y lingüística. Los objetivos están orientados a la observación del uso espontáneo del quechua y las percepciones y expectativas de los actores educativos en torno a esta lengua.

Para realizar esta investigación asumimos una metodología cualitativa, en este sentido el capítulo II describe el tipo de investigación, la metodología aplicada, la muestra de estudio, los instrumentos de recolección de datos, los procedimientos del procesamiento de datos, las consideraciones éticas y finalmente las peculiaridades de ser investigadora indígena.

En el capítulo III se desarrollan las bases teóricas sobre los antecedentes de la EBI en el Perú y cómo se aplicó en ella el uso de lenguas en las escuelas involucradas; las teorías y conceptos sociolingüísticos de culturas en contacto y en conflicto, su incidencia en el

mantenimiento y desplazamiento del quechua y la funcionalidad de esta lengua en la actualidad; la interculturalidad ligada al mantenimiento y desarrollo del quechua en el marco de la propuesta EBI; y las percepciones, expectativas, actitudes, motivación y frontera relacionadas a los puntos anteriores.

En el capítulo IV se detalla el contexto geográfico, histórico, sociocultural y lingüístico de la comunidad de Pillao Matao y la escuela “Virgen del Carmen” donde se realizó este estudio. La comunidad presenta una compleja situación sociolingüística y consecuentemente en la escuela se refleja esta diversidad en la población estudiantil. Además, se hace un recorrido histórico sintético de la vigencia del quechua desde antes de la colonia hasta la actualidad y se trata de explicar, desde la perspectiva histórica, las raíces y diferencias entre los términos utilizados para referirse a esta lengua “quechua” y “runa simi”.

En el capítulo V presentamos el detalle de los resultados organizados en tres partes estrechamente relacionadas, sin perder de vista el marco del programa nacional de la EBI; mostramos el uso del quechua en las diferentes situaciones comunicativas del dominio de la escuela y en las diversas situaciones comunicativas y dominios de la comunidad; abordamos las actitudes divergentes hacia el quechua desde las percepciones de los actores educativos; y finalmente reflejamos las perspectivas esperanzadoras en torno al quechua, a partir de las percepciones y expectativas que tienen los actores educativos a favor del uso del quechua tanto en la escuela como en la comunidad.

Los capítulos VI y VII presentan las conclusiones y la propuesta respectivamente, en los que visualizamos la problemática que afronta el uso del quechua en la implementación tradicional de la EBI y abrimos, a partir de las expectativas de los actores educativos, un horizonte que esperanza el mantenimiento y desarrollo del quechua en un marco de reinención de la EBI. Esto orientado a revertir las viejas prácticas de la aplicación de la EBI y, desde el fortalecimiento de la identidad, asumir actitudes y acciones traducidas en apertura y disponibilidad intercultural, necesarias para la transformación de las relaciones socioculturales y para el cambio en el sistema educativo homogeneizante con miras a construir una sociedad más democrática e igualitaria en la diversidad.

Capítulo I

1. Planteamiento del problema

En el proceso de implementación de la educación bilingüe intercultural (EBI) en los países andinos existen muchos factores que determinan sus fracasos y éxitos. En el departamento de Cusco, en Perú, específicamente en las zonas rurales, se ha aplicado la propuesta EBI desde hace por lo menos dos décadas, a cargo de ONGs y del Ministerio de Educación. Sin embargo, no se ha realizado una evaluación sobre los resultados, sobre la marcha de la aplicación de este programa, ni sobre el papel que desempeñan los actores que participan en ella.

El Ministerio de Educación mediante la DINEBI establece las normas sobre el uso y tratamiento de lenguas en las escuelas EBI. Los docentes de las escuelas EBI de acuerdo al contexto deben atender el uso equitativo de las lenguas. Sin embargo, en la actualidad, en las escuelas no se viene aplicando el uso de lenguas de acuerdo a la propuesta EBI, específicamente con respecto a la lengua quechua. Más bien, se está dando mayor énfasis al uso del castellano en el proceso de aprendizaje. Este hecho trasciende negativamente en el desempeño de los niños en el proceso de construcción de sus aprendizajes, porque los niños quechua hablantes no entienden las indicaciones de su docente. Por tanto, los alumnos tienen una limitada participación, no pueden participar en los grupos de trabajo, hay incumplimiento en sus tareas, su aprendizaje es muy lento, repiten un mismo grado dos o más veces y en muchos casos desertan por no encontrar un ambiente favorable de aprendizaje por falta de uso de su primera lengua. Al respecto, Zavala y Córdova (2003: 11) señalan que "...la valoración de la identidad cultural del niño y el uso de su lengua materna favorecerían el aprendizaje en el ambiente escolar". Así, podemos apreciar cuan importante es tomar en cuenta la lengua materna de los niños en el proceso de construcción de sus aprendizajes.

Sin embargo, hay muchas escuelas como en Pillao Matao, que han adoptado imponer la cultura homogeneizante y con ella la lengua y la cultura dominante. Esto provoca la negación e invisibilización de los niños indígenas quechua hablantes que también se encuentran en las ciudades o comunidades de frontera urbano-rural. La discriminación de la lengua originaria incide negativamente en la autoestima del niño quechua y crea incertidumbre en la construcción de su identidad.

El uso mayoritario del castellano en la escuela, junto con la influencia de los medios de comunicación influye en el desplazamiento del quechua en la comunidad. Este desplazamiento interrumpe la transmisión intergeneracional del quechua; induciendo a usar más el castellano que el quechua, principalmente en niños y jóvenes. De esta manera, cada

vez se abre más la brecha intergeneracional e intercomunicacional donde los nietos ya no pueden comunicarse con sus abuelos quechua hablantes. Esta situación pone en peligro la transmisión de conocimientos ancestrales que sólo los abuelos conservan como riqueza de la cultura quechua. Es por ello urgente atender y promover el uso del quechua en la escuela y en la comunidad, ya que el desarrollo y la vitalidad de una lengua está en función del uso de sus hablantes.

Por estas razones, este estudio concentra su atención en el uso, mantenimiento y desarrollo del quechua en la escuela y en la comunidad de Pillao Matao, ubicada en el distrito de San Jerónimo, provincia y departamento de Cusco (Perú). La comunidad de Pillao Matao, y por ende su escuela, recibe mucha influencia del mundo ciudadano, por ubicarse en la frontera entre la zona urbana y la rural de lo que es hoy el Cusco metropolitano.

Las caracterizaciones señaladas respecto del tema de investigación permiten plantearme algunas interrogantes. Las preguntas que mencionaré a continuación guiarán el desarrollo y realización de este estudio.

- ¿Existen las condiciones para que se pueda desarrollar la EBI en las zonas urbanas, urbano-marginales y en comunidades en zonas de frontera entre área urbana y área rural?
- ¿En qué medida promueven la escuela y la comunidad de estas zonas el uso del quechua?
- ¿En qué dominios y situaciones comunicativas se usa el quechua en la escuela y en este tipo de comunidad?
- ¿Qué lengua utilizan los integrantes de las familias en sus interacciones?
- ¿Cuáles son las percepciones de los actores educativos respecto al uso del quechua?
- ¿Cómo quisieran que sea el uso del quechua en la escuela y la comunidad?

Estas interrogantes nos conducen a formular los siguientes objetivos de investigación.

1.1 Objetivo general

Analizar el uso del quechua en la escuela y en la comunidad de frontera, a partir de las acciones, percepciones y expectativas de los actores educativos, en el marco del programa nacional de EBI.

1.2 Objetivos específicos:

- Describir cómo se usa el quechua en los diferentes ámbitos de la escuela EBI y de la comunidad en la cual se ubica.
- Identificar percepciones y expectativas de los niños, docentes, padres de familia, ancianos, autoridades comunales y educativas con respecto al uso del quechua en la escuela y en la comunidad, en el marco de la EBI.

2. Justificación

Esta investigación sobre el uso y mantenimiento del quechua en la escuela y en la comunidad de una zona de frontera urbano-rural, en el marco del programa EBI, se justifica por las siguientes razones: en primer lugar, porque no hay muchos estudios realizados sobre esta temática y sobre la aplicación real de la EBI en las comunidades rurales quechuas, sobre todo, en comunidades donde la influencia de los medios de comunicación y el contacto frecuente campo-ciudad se viene generalizando y por lo tanto avanza el desplazamiento del quechua por el castellano. En segundo lugar, es necesario porque los estudios realizados sobre el uso del quechua y específicamente sobre el desplazamiento y revitalización de lenguas no han sido realizados en nuestros contextos andinos, sino más bien, en contextos europeos. Así este estudio permitirá tener un sustento sobre la base de la realidad andina, que luego incentivará la realización de futuros estudios.

Para esto, es necesario estudiar y analizar el uso del quechua en la aplicación de la propuesta EBI en la escuela, los ámbitos en los que se usa una u otra lengua, cómo es la transmisión intergeneracional y cuáles son las percepciones y expectativas que tienen los actores educativos sobre el uso del quechua desde la aplicación de la propuesta EBI. Y, a partir de esto, plantear algunas sugerencias para reorientar y buscar la posibilidad de mejorar el tratamiento de lenguas en la escuela y promover el mantenimiento y desarrollo del uso del quechua en la escuela y en la comunidad. Y de esta forma, evitar el desplazamiento acelerado que viene sufriendo el quechua en la comunidad rural andina de Pillao Matao.

La importancia de esta investigación radica en presentar un estudio cualitativo del uso del quechua en la escuela y en este tipo de comunidad en el marco del programa EBI. Los resultados de la investigación posteriormente ayudarán a proponer políticas educativas y lingüísticas con un tratamiento adecuado y efectivo de las lenguas en las instituciones educativas y con énfasis en el uso funcional del quechua; de modo que se revitalice y desarrolle la lengua de las comunidades indígenas. Además, pretende mostrar cómo el quechua, a pesar de ser una lengua con gran cantidad de hablantes en la actualidad está en peligro de extinción en esta comunidad y en algunas zonas.

Los resultados de este estudio también contribuirán, de alguna manera, a replantear las políticas de la EBI, abordando el tratamiento de lenguas en la escuela y las causas específicas de pérdida y desplazamiento del quechua en comunidades como Pillao Matao. Por ello apuesta por el diseño de una política educativa que tome en cuenta el desarrollo de competencias comunicativas en las aulas; que coadyuve a la mayor participación de los niños en forma individual y grupal; que evite el incumplimiento de tareas, la repitencia y la deserción. Aunque además, considere la situación sociolingüística del niño andino y por consiguiente, permita un ambiente de motivación y participación para el logro de sus aprendizajes.

Por otro lado, este estudio contribuirá al planteamiento de políticas lingüísticas que eviten la pérdida y desplazamiento del quechua y que tome en cuenta el mantenimiento y desarrollo del quechua en los niños y en la comunidad en general. Y que promuevan la transmisión intergeneracional, de tal manera que haya una comunicación de abuelos con nietos y viceversa, y con ella, la transmisión de conocimientos propios de la cultura quechua.

Este estudio tiene una gran relevancia porque permitirá ampliar los conocimientos acerca del contacto del quechua con el castellano en comunidades rurales quechuas de frontera, específicamente sobre el uso del quechua en la escuela y la comunidad.

Para este estudio no se contó con bibliografía exclusiva sobre el tema y el lugar, pero existen algunos estudios realizados en otros contextos andinos. Aunque principalmente la bibliografía con la que contamos proviene de trabajos realizados en contextos europeos y americanos. Esta bibliografía nos permitió contrastar y comparar con los datos obtenidos.

Capítulo II

Marco metodológico

Un trabajo como este, hijo de la razón y el corazón, no solo es gestado por quien lo escribe. Aquí están muchas ideas y reflexiones escondidas: se puede escuchar los ecos de voces y sentir los latidos de muchos corazones buscando hilar una trama de sentidos para interpretar una realidad que busca transformar. Guerrero (2002: 11)

1. Tipo de investigación

Esta investigación es de carácter cualitativo y se funda dentro de la investigación etnográfica. La investigación describe e intenta comprender e interpretar, en un contexto de la realidad (escuela y comunidad), el uso del quechua y sus relaciones sociolingüísticas. Este estudio es, a su vez, descriptivo y explicativo ya que describe el uso del quechua en la escuela y en la comunidad; también analiza los intercambios verbales en el desempeño de los niños en la construcción de sus aprendizajes en la escuela y en la comunicación intergeneracional en la comunidad. Es explicativo porque, desde las percepciones y expectativas de los actores educativos, analiza aspectos a favor y en contra del uso del quechua en el marco de la propuesta EBI en la escuela. Asimismo, permite explicar que las consecuencias en el abandono del uso del quechua conducen a un proceso de bilingüismo sustractivo y ello conduce al desplazamiento de la lengua minoritaria, en este caso del quechua.

2. Descripción de la metodología

El enfoque metodológico abordado en esta investigación, como lo mencionamos líneas arriba, se nutrió de los planteamientos de la investigación cualitativa, entendiendo ésta como “un tipo de investigación formativa que ofrece técnicas especializadas para obtener respuestas a fondo acerca de lo que las personas piensan y cuáles son sus sentimientos. Esto permite a los responsables de un programa comprender mejor las actitudes, creencias, motivos y comportamientos de la población beneficiaria” (Debus 1995: 03).

Otra de las fuentes de inspiración metodológica fue la etnografía, de donde se rescató planteamientos centrales, sin pretender hacer de este estudio una etnografía como tal. Esto nos ayudó “puesto que trabaja con una amplia gama de fuentes de información. El etnógrafo o la etnógrafa, participa, abiertamente... de la vida cotidiana de las personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas; o sea, recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que él o ella han elegido estudiar” (Hammersley 1994: 15). Es decir, que mediante las pautas de la etnografía se describió y registró el uso del quechua en la vida cotidiana de las personas seleccionadas para la investigación.

Por otro lado, la etnografía pone énfasis en la exploración de la naturaleza de un fenómeno social concreto. Asimismo, recoge datos a partir de categorías analíticas. También se caracteriza por investigar un pequeño número de casos, incluso uno sólo, pero en profundidad, planteamientos que nos orientaron en el trabajo desarrollado en la escuela y comunidad de Pillao Matao con referencia al uso del quechua.

3. Técnicas y procedimientos de recolección de datos

Para el desarrollo de nuestro trabajo de investigación y, especialmente para la recopilación de los datos acudimos al uso de dos técnicas básicas: la observación y la entrevista. Así como a la utilización de los instrumentos necesarios que estas dos técnicas requieren.

3.1 La observación

Esta técnica nos permitió recoger y registrar el uso del quechua en diversas situaciones comunicativas, lo que pudo ser complementado y contrastado con la información obtenida a través de la entrevista.

Acudimos a la observación participante porque consiste en una interacción social entre el investigador y los informantes en el mismo contexto real de la comunidad, lugar donde se levantaron datos en forma sistemática y con mucha cautela. Esta técnica permitió que la investigadora se involucre en las actividades realizadas en el objeto de estudio. Al respecto señala Taylor et. al. (1996:31) que "... la observación se realiza desde el interior del grupo y el investigador debe ser parte del mismo y someterse a las reglas de ese grupo". Quiere decir que la investigadora tuvo que convivir con la comunidad y el grupo con quien se realizó la investigación.

Nuestra participación fue tanto en las actividades de la comunidad como en las de la escuela. En la escuela participamos en todas las actividades que se realizaba por diferentes motivos. Por ejemplo: los festejos del día de la madre, el día del maestro, el ensayo para el desfile, el desfile en la capital del distrito de San Jerónimo, los encuentros deportivos de los niños y docentes, la distribución del desayuno escolar y la faena escolar. En estas actividades la observación del uso del quechua estuvo focalizada al uso natural y espontáneo de la misma, para ello se hizo todos los esfuerzos posibles para la grabación de dichos diálogos sin entorpecer su normal desarrollo.

Las características del estudio exigían captar el registro de los enunciados en quechua en su contexto. Estos "conceptos aislados, frases recién enunciadas o la pronunciación de palabras sueltas no pueden ser percibidas y realizadas sin un ejercicio previo al margen de su contexto funcional" (Sichra 2003: 145). Esto nos obligaba a tomar las notas del uso del quechua en su mismo contexto de enunciación. Sin embargo, dado que no es fácil registrar

por escrito las conversaciones informales, nos apoyamos frecuentemente con el registro en audio, es decir en una grabadora.

En la fase exploratoria de mayo a junio del 2005, la observación se realizó en el 2º y 4º grados, durante cuatro semanas, en horas de la mañana. Durante las tardes y los días no laborables se realizó en las familias y en la comunidad; y ocasionalmente, cuando había asambleas comunales se observó en las noches.

En la fase de agosto a octubre del 2005, la observación se realizó en el 2º y 5º grados en la escuela. Esto durante 6 semanas, en horas de la mañana. En las tardes se observó el uso del quechua en la comunidad y tres semanas mañana y tarde en las actividades de las familias. La recolección de datos en las familias se realizó en el mismo lugar donde se llevaron a cabo sus actividades diarias.

3.2 Entrevistas

Las entrevistas se caracterizan por ser personalizadas que “siguen el modelo de una conversación entre iguales, y de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un producto o formulario de entrevista” (Taylor y Bodgan 1996:101). En este sentido, para la recolección de nuestros datos acudimos a una interrelación comunicativa donde a través de preguntas motivadoras obtuvimos la información requerida.

3.2.1 La entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad, como una técnica de la investigación cualitativa fue utilizada en las entrevistas que se realizaron a los sujetos de la investigación. “Las entrevistas en profundidad tienen mucho en común con la observación participante. Del mismo modo que los observadores, el entrevistador ‘avanza lentamente’ al principio... formula inicialmente preguntas no directivas y aprende lo que es importante para los informantes antes de enfocar los intereses de la investigación (Taylor et. al. 1996: 101)”. Así, la entrevista en profundidad permitió proporcionarnos una amplia gama de escenarios, situaciones o personas que contribuyan al recojo de la información. Esto fue enriquecido por nuestra condición de extraños para los personajes investigados, puesto que ellos se sintieron más libres para conversar sobre su lengua y la importancia de la misma, cosa que no sucede normalmente frente a un conocido. Además, nuestra presencia como interesados en su lengua, fue otro factor motivador para que ellos se sientan a gusto conversando con alguien que quiere escucharlos hablar al respecto.

Muchas preguntas sobre comportamiento verbal y sobre otras esferas de la vida comunitaria sólo pueden ser planteadas por extraños, ya que de lo contrario aparecen como artificiales o supérfluas. Además, los sujetos de investigación se ven más

motivados para ser explícitos o pueden entender mejor el interés o la curiosidad de investigador cuando éste aparece como "ignorante". (Sichra 2003: 140)

También se realizó conversaciones informales con los actores educativos durante el trabajo de campo. En ellas obtuvimos informaciones que complementaban ya sea a las observaciones o a las entrevistas.

Esta aplicación se realizó durante las dos últimas semanas en la primera fase y las cuatro últimas semanas en la fase final. Las conversaciones informales se realizaron durante el trabajo de campo, o sea las cinco semanas de duración en la primera y las nueve semanas en la última, tanto en la escuela como en la comunidad. Estas entrevistas se realizaron en el momento y lugar apropiados para el entrevistado. Puesto que los sujetos de investigación especialmente los adultos, no siempre estuvieron con el tiempo disponible, nos acomodamos a sus tiempos. También en el caso de los niños, ya que ellos asisten a sus clases y no debíamos interrumpir su normal asistencia. La entrevista a las autoridades educativas implicó acomodar tiempos y en varios intentos.

4. Descripción de la muestra

Este trabajo de investigación se realizó en la comunidad quechua de Pillao Matao. La elección de esta comunidad fue porque presenta características propias de comunidades rurales fronterizas. Esta comunidad se encuentra en el límite entre el área rural y el área urbana y por esta ubicación recibe una fuerte influencia del mundo ciudadano. Además, por la creciente urbanización de la ciudad, ésta acoge a población migrante de zonas rurales más alejadas. De esta manera, no sólo es marcada la frontera territorial, sino también las fronteras sociales. En este contexto se encuentra ubicada la escuela primaria, que atiende a niños provenientes de una diversidad de familias, por ejemplo, los de la misma comunidad, de las urbanizaciones aledañas y de la zona urbana del distrito de San Jerónimo (prolongación de la ciudad de Cusco). Estas características le hacen singular a la escuela "Virgen del carmen" frente a las otras, por ser fronteriza.

4.1 Criterios de selección de la muestra

Para seleccionar la muestra de este trabajo de investigación, hemos tomado en cuenta criterios de acuerdo a los objetivos propuestos.

En la escuela tuvimos en cuenta el 2º y 5º grados de educación primaria, cuyas características radican en la diferencia de ciclos, el 2º grado es una sección terminal del tercer ciclo y el 5º grado es una sección inicial del quinto ciclo. Además, en cada ciclo la propuesta del tratamiento de lenguas de la EBI es diferente de acuerdo al dominio oral del quechua y del castellano; y la intervención de diferentes docentes también influye en el uso del quechua.

En la comunidad hemos trabajado con 10 familias de la comunidad, pero hemos realizado observaciones intensivas en dos familias, primero por encontrarse los hijos de éstas en los dos grados seleccionados en la escuela y segundo porque ambas conviven con sus abuelas. En esta comunidad ha sido muy difícil encontrar una familia ampliada es por ello que se acudió a estas familias, por la características antes mencionadas y porque ambas fueron familias de la misma comunidad. Estas familias tienen uno de sus hijos estudiando en la escuela, realizan actividades como la chacra y crían unas cuantas vacas y ovejas, pero por ejemplo, la hierna de una de las familias vende en el mercado del distrito de San Jerónimo. Las observaciones esporádicas en otras familias donde existía la presencia de ancianos o padres mayores nos permitió ver mayores espacios de transmisión intergeneracional de uso del quechua. El interés se centró en observar la atención y promoción del uso del quechua y sus consecuencias en el desplazamiento de la lengua minoritaria, interrumpiendo la comunicación intergeneracional.

5. Unidades de análisis

En el siguiente cuadro presentamos las unidades de análisis relacionadas a los objetivos específicos, las técnicas y los instrumentos de investigación.

Objetivos específicos	Unidad de análisis	Técnicas	Instrumentos
Describir cómo se usa el quechua en los diferentes ámbitos de la escuela EBI y de la comunidad en la cual se ubica.	<ul style="list-style-type: none"> - Interacciones verbales en las sesiones de clase y fuera de ellas. - Interacciones verbales en las actividades de las familias seleccionadas. 	-Observación	<ul style="list-style-type: none"> - Cuaderno de campo - Ficha de escuela y de comunidad. - Guías de observación.
Identificar percepciones y expectativas de los niños, docentes, padres de familia, ancianos, autoridades comunales y educativas con respecto al uso del quechua en la escuela y en la comunidad, en el marco de la EBI	<ul style="list-style-type: none"> - Opiniones de los actores educativos, incluido autoridades educativas con respecto al uso y vigencia del quechua en la escuela y en la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> -Entrevistas -Entrevistas en profundidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Guías de entrevistas semi-estructuradas - Guías de entrevistas en profundidad

6. Consideraciones éticas.

Durante el proceso de recolección de datos, específicamente en los dos trabajos de campo tuvimos en cuenta algunos aspectos éticos, a fin de no perturbar las actividades y la vida cotidiana de los actores educativos, tanto en la escuela como en la comunidad. Asimismo, en la redacción final de la tesis mantuve respeto por la autenticidad de la información y por la individualidad de los actores educativos que prefirieron quedar en el anonimato, entonces los citamos con las iniciales de sus nombres o seudónimos en algunos casos.

Desde el inicio tratamos de insertarnos de la mejor manera posible, interrelacionándonos con los sujetos de investigación, para lo cual fue importante el manejo y uso de la lengua quechua de nuestra parte puesto que ello nos abrió posibilidades de conversaciones, sobre todo, con las personas mayores. En nuestra estadía en la escuela y en la comunidad actuamos con mucho respeto hacia los actores educativos, sus opiniones y sus prácticas culturales. En las diversas actividades de la escuela y de la comunidad participamos cuando era pertinente y necesario, pero sin alterar sus actividades cotidianas. Esto con mucha amigabilidad y espíritu de colaboración.

7. Análisis propuesto

El análisis de los datos, es una de las tareas más importantes y complejas en los procesos de investigación. Ello implica no sólo el contar con los datos sino tener bien claro las condiciones en las cuales fueron recopilados y organizados. “Solo el análisis crítico de las condiciones en que se han tenido lugar las respuestas, así como la momentánea verificabilidad de los enunciados, permiten hacer uso de los resultados” (op. cit.:148). En este sentido, el análisis de los datos cualitativos se realizó a partir de la obtención de los resultados registrados en los dos cuadernos de campo, las fichas, guías y grabaciones de las entrevistas. Que son de la siguiente manera:

- Ordenamiento y clasificación de las descripciones de uso del quechua en la escuela.
- Ordenamiento y clasificación del uso del quechua en las interacciones familiares.
- Ordenamiento y clasificación de las percepciones de los distintos actores educativos entrevistados: niños, padres de familia, docentes, autoridades comunales y educativas.
- Categorización de toda la información obtenida tanto en la observación como en las entrevistas, sobre el uso y la vigencia del quechua en la escuela y en la comunidad.
- Triangulación de los datos obtenidos de la escuela, de la comunidad y contrastar con el tratamiento de lenguas de la propuesta EBI, en cuanto a la función.
- Triangulación de las percepciones de los padres de familia acerca del uso del quechua en la escuela.
- Comparación del uso de lenguas en las interacciones comunicativas familiares y las interacciones comunicativas en la escuela.
- Comparación de los dominios de uso del quechua y del castellano en la escuela y la comunidad.

- Análisis del uso del quechua en la familia y su influencia en los procesos de desplazamiento del quechua por el castellano y su repercusión en la interrupción de la transmisión intergeneracional de conocimientos propios de la cultura quechua.

Peculiaridades de ser investigadora indígena

Los primeros días en la escuela fue grande mi sorpresa al ver que no se usaba el quechua en el proceso educativo, ni en otras situaciones comunicativas. Esto me puso en aprietos y me cuestioné: si vine a describir el uso del quechua ¿qué uso del quechua voy a describir, si aquí no se usa? Estuve a punto de desanimarme. Sin embargo, el salir a la comunidad hizo que este conflicto se resolviera, cuando en mi visita a las familias encontré que la comunicación era en quechua. Pero me quedé con las ganas de saber las causas de tan notable contradicción entre el no uso en la escuela y el uso en la comunidad.

Soy indígena quechua y quechua hablante, ahora investigadora que indaga en un contexto quechua y de quechua hablantes. Además, soy docente que trabajó por varios años con la EBI. Esto fue un gran reto a la hora de la recolección de datos, cuando veía todo nuevo y todo conocido a la vez. Muchas veces tuve la tentación de juzgar desde mis preconceptos, por ejemplo, el no uso del quechua por los docentes y el no promover el uso en los niños. Sin embargo, reflexionaba permanentemente sobre mi rol de investigadora y recoger la información lo más objetiva posible.

La investigación propicia una mirada de doble sentido: es un lente que permite el descubrimiento de lo que nos rodea y es un espejo para vernos nosotros mismos. En un proceso circular, al exponernos a lo nuevo y desconocido, corregimos preconceptos sobre los otros y nos reconocemos sobre el fondo de lo desconocido. (Sichra 2001: 199)

Al transcurrir los días en el trabajo de campo, cuando tuve mayor confianza con los niños les hablaba en quechua en la escuela y ellos me respondían. Pero tenían cuidado de que los otros niños los escucharan, podían hacerlo en grupos pequeños de mucha confianza. Sin embargo, poco a poco respondían a mi motivación de hablarles en quechua. Les encantó que les hiciera las entrevistas y un par de niños quiso que fuera en quechua. Esto motivó a los niños a sacar a relucir que sí hablaban quechua. Y ya al final del trabajo de campo había muchos niños que me decían: “profesora yo también sé hablar quechua”. “La información que se recoge de los informantes, ya sea por escrito o en entrevistas individuales, acerca de su idioma, se articula fundamentalmente en opinión y conducta” (Sichra 2003: 147).

Esto mismo ocurría con los docentes, cuando al inicio de la fase exploratoria, me dijeron no trabajar ni haber trabajado la EBI en la escuela. Pero al pasar el tiempo me relataban sus experiencias del funcionamiento de la EBI en la escuela y en la Red Educativa Distrital (RED) al que pertenecían.

Por otro lado, la investigación finaliza en la redacción, otro reto por alcanzar!, esta es una dificultad para quienes procedemos de culturas indígenas de tradición oral. A pesar de haber transcurrido por muchos años de escolaridad y formación superior, aún no hemos superado el dominio de la escritura académica en castellano. “Aunque todos coinciden en que la diversidad cultural y lingüística representa un recurso, no hay coincidencia a la hora de aceptar la incorporación de las diferencias en el trabajo académico. ¿Cómo aceptar rasgos de oralidad en la tradición escritural académica?” (Sichra 2001: 197). Este es otro desafío por alcanzar para los investigadores indígenas.

Asimismo, otro desafío fue dilucidar la traducción quechua-castellano. Esto porque al traducir las interacciones verbales al castellano muchas veces perdían el mensaje, por ejemplo en las bromas, entonces mi trabajo presenta muchas traducciones que reflejan la variedad dialectal del castellano, que se habla en Pillao Matao. Otro aspecto que considero un aprendizaje es el análisis del uso esporádico del quechua, usado por parte de los niños, que muchas veces es expresado solo por “una sola palabra”, recuerdo que una compañera, al ver mis datos, me dijo: “y ¿qué vas a analizar aquí si es una sola palabra?”, fue otro reto por alcanzar. Finalmente, quiero destacar las referencias que los niños y los padres de familia tienen en la comunidad acerca del quechua. Ellos frecuentemente hacen referencia a sus antepasados, por ejemplo dicen: “a mí me gusta hablar quechua porque ‘...antes...’ se hablaba quechua” y cuando les decía ¿cuándo?, decían: “cuando todavía no existíamos” esto me motivó a revisar en forma sintética la historia del quechua y sus raíces. De esta manera fuimos afrontando algunos desafíos y creemos que estamos en proceso de aprendizaje.

Capítulo III

Fundamentación teórica

En este capítulo presentaremos el desarrollo de cinco temas que orientaron nuestra investigación, en primer lugar, nos interesa abordar los antecedentes de la EBI en el Perú y cómo se aplicó en ella el uso de lenguas y consecuentemente el uso del quechua en las escuelas involucradas. En segundo lugar, tratamos las teorías y conceptos sociolingüísticos de culturas en contacto y en conflicto, su incidencia en el mantenimiento y desplazamiento del quechua y la funcionalidad de esta lengua en la actualidad. En el punto tres discutimos la interculturalidad ligada al mantenimiento y desarrollo del quechua en el marco de la propuesta EBI. Finalmente, en los puntos cuatro y cinco abordamos definiciones operativas como las percepciones, expectativas, actitudes, motivación y frontera relacionadas a los puntos señalados.

1. La EBI en el Perú

En el Perú la EBI es una política de Estado que se implementa desde la década de los setenta hasta la actualidad. Cabe aclarar que empezó como educación bilingüe y posteriormente se le agregó el componente intercultural. La lengua no existe por sí sola, sino como uno de los elementos de la identidad de una cultura, es por ello que el bilingüismo y la interculturalidad son dos factores inseparables en la EBI. En este sentido, el Ministerio de Educación (2004: 79) señala: “La educación bilingüe intercultural garantiza, en contextos bilingües lengua nativa-castellano, el desarrollo de la lengua oral de la lengua originaria, el aprendizaje de la lecto-escritura en dicha lengua y el aprendizaje del castellano con metodología de segunda lengua, en el marco de la cultura local y regional y en diálogo con otras culturas y lenguas del país y del mundo”. Teniendo en cuenta esta disposición, la EBI responde a la necesidad de atender la formación de niños que viven en contextos bilingües y monolingües de lengua indígena, así también trabajar en el fortalecimiento de su identidad cultural para que, luego de reafirmados en ella, conozcan los usos y costumbres de las otras culturas.

Con frecuencia, los niños de zonas rurales, especialmente aquellos monolingües en lengua originaria, bilingües incipientes y bilingües con predominancia de lengua originaria, presentan problemas de aprendizaje porque reciben una enseñanza castellaneizante, a pesar de los esfuerzos de la EBI por revertir esta situación. Al respecto, Zavala y Córdova (2003:12) indican “...es lógico pensar que un niño [por ejemplo monolingüe quechua] puede verse dentro de fuertes tensiones por el hecho de tener que asimilar contenidos en una lengua que no domina y, al mismo tiempo, tener que aprender esta lengua. Parece claro que ninguna persona puede ser educada en un idioma que desconoce”. Esto visualiza con

mayor precisión la problemática de aprendizaje de los niños quechua hablantes, en nuestro caso, que no son atendidos en su lengua. Y que a pesar de los planteamientos de la EBI, se sigue usando el castellano como lengua de instrucción.

La EBI se implementa y desarrolla en la mayoría de las escuelas de los ámbitos rurales, como una propuesta pedagógica e intercultural que pretende fortalecer la identidad de los niños indígenas. A partir de fortalecerlos en su cultura, puede promover su desarrollo integral para que puedan establecer relaciones con otras culturas. En esta dirección nos afirmamos en Morillo (1999: 50) quien define la EBI como

Propuesta pedagógica intercultural que permita afirmar la identidad cultural, que promueva el desarrollo y cambio integral, el derecho a ser diferente y establecer una relación dialógica y democrática con las demás culturas; requiere por lo menos de dos condiciones: a) asumir como referencia fundamental las características culturales de la localidad y/o región y b) un enfoque educativo innovador.

Según el autor, una educación bilingüe intercultural debe tomar en cuenta las características culturales de la comunidad y ser un enfoque educativo innovador para fortalecer la cultura originaria, la de los quechuas en el caso de esta investigación, y desarrollar una educación intercultural.

En esta línea, es necesario rescatar la idea de la EBI en tanto los niños indígenas sean educados en su lengua y su cultura y así sentar las bases de su identidad para interrelacionarse con otras culturas; como señalan López y Küper (2004:43): "...una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal". En este sentido, en el marco del programa EBI, en contextos quechuas, se considera al quechua como lengua local y el castellano como ajeno.

Actualmente, la EBI propicia el desarrollo de la competencia comunicativa oral y escrita de los niños en los dos idiomas conjuntamente, sin embargo, en sus inicios, erróneamente se ha desarrollado la propuesta dándole un uso paralelo en el desarrollo de contenidos, trabajando lo mismo tanto en la lengua originaria como en el castellano. Esto fue cuestionado por muchos docentes, provocando el rechazo de la propuesta. Al respecto señalan Córdova, Zariquiey y Zavala (2005: 29): "La educación bilingüe ha propuesto durante muchos años la repetición de los mismos contenidos en ambas lenguas, con la idea de que el quechua debería servir para todo lo que sirve el castellano". Esta duplicidad en el desarrollo de contenidos en las escuelas EBI acorta el tiempo para trabajar otros contenidos programados con los niños, poniéndolos en desventaja frente a sus iguales de las escuelas hispanas.

De esta manera, con aciertos y desaciertos se está implementando la EBI en el Perú. La propuesta sólo logrará su operativización en el aula, si considera el uso de lenguas en el

proceso de enseñanza y aprendizaje, considerando la lengua uno de los elementos más importantes de la cultura.

1.1 Uso de lenguas en la EBI

El uso de lenguas en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar, desde la propuesta de la EBI, está basado en el desarrollo de las cuatro capacidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir en ambas lenguas, en este caso, en quechua y en castellano. Como señala Baker (1997: 31) “Hay cuatro capacidades lingüísticas básicas: escuchar (comprensión auditiva), hablar, leer y escribir. Estas cuatro capacidades entran en dos dimensiones: destrezas receptivas y destrezas productivas; oralidad y literacidad”. Las capacidades de escuchar y hablar son desarrolladas desde que el niño inicia el proceso de socialización primaria, desde su nacimiento. Esta socialización se realiza de forma progresiva. Posteriormente, las capacidades de leer y escribir son desarrolladas en la escuela, iniciando en su primera lengua para pasar luego, mediante un proceso de transferencia, a la segunda lengua. Además, consideramos una competencia fundamental pensar en ambas lenguas, esto por la dificultad de algunos hablantes bilingües que permanentemente hacen una traducción interna para expresar sus ideas en la otra lengua. De esta manera, se adquieren las capacidades lingüísticas; en ello tiene mucho que ver el contexto lingüístico al que está expuesto el niño.

Cada capacidad lingüística puede desarrollarse más o menos. La capacidad de leer puede ir de simple y básica a fluida y lograda. Alguien puede escuchar entendiendo en un contexto (por ejemplo en las tiendas) pero no en otro (por ejemplo en una clase universitaria). Esto sugiere que las cuatro capacidades básicas pueden todavía retocarse en subescalas y dimensiones. (op. cit.: 32)

En el caso del quechua, la propuesta del Ministerio de Educación señala que la EBI debe trabajar, en el tercer ciclo, las cuatro capacidades de la lengua vernácula (L1) y, al mismo tiempo, escuchar y hablar en castellano (L2). En el cuarto ciclo se desarrollan las cuatro capacidades en ambas lenguas, además se hace la transferencia de la lectura y escritura del quechua al castellano. En el quinto ciclo se trabaja y se desarrolla las dos lenguas. Es así cómo los niños, al concluir la educación primaria, deben llegar con el dominio de las cuatro habilidades comunicativas en las dos lenguas. Actualmente, en algunas escuelas EBI, se implementa esta propuesta de uso de lenguas, tratando de atender ambas lenguas, de acuerdo al contexto.

En primer lugar, es importante tener en cuenta que el uso de la lengua tiene que ver con la actitud que el docente tiene hacia la lengua originaria y hacia la EBI. Si ésta es positiva, entonces demostrará un mayor compromiso en su aplicación; de lo contrario no. En segundo lugar, hay que advertir sobre la formación que el docente ha recibido acerca de la propuesta y el dominio que tiene en el manejo de enfoques comunicativos, nociones y prácticas. Un

docente comprometido con la EBI usa el quechua para interactuar en el aula, en la construcción de aprendizajes de los niños. Ello trasciende en el enriquecimiento de la propia práctica pedagógica y en la atención del bilingüismo para el desarrollo de capacidades comunicativas; como refiere el Ministerio de Educación (2005: 11)

Las sociedades bilingües necesitan individuos bilingües; por ello, la EBI, como propuesta pedagógica cultural y lingüísticamente pertinente, debe desarrollar en los niños capacidades comunicativas que les permitan comunicarse, actuar y desenvolverse con éxito con los miembros de su comunidad y con los de otras comunidades.

Vale destacar que los niños quechua hablantes tienen el derecho de ser atendidos y desarrollar su propia lengua, para luego o simultáneamente aprender y desarrollar la otra lengua, en este caso el castellano. De tal manera que puedan afrontar los desafíos de la discriminación lingüística y social.

El uso de lenguas en la EBI cobra importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños en tanto fortalecimiento de su identidad lingüística y cultural. De ahí la necesidad de valorar el uso del quechua en el proceso educativo, en escuelas con presencia de niños quechua hablantes.

En las escuelas de las zonas quechuas, de acuerdo al programa EBI, se debe hacer uso del quechua en el proceso educativo. Esto para mantener y desarrollar el uso de la lengua indígena. Las más de las veces, el uso del quechua no concuerda con el objetivo de la EBI, de contribuir a la mejora de la calidad educativa; en muchos docentes todavía está enraizada la idea de usar la lengua indígena simplemente como instrumento de comunicación y no como objeto de estudio. En este sentido, señalan Córdova, Zariquiey y Zavala (2005:7) que “en muchas escuelas los docentes suelen pensar que la educación bilingüe consiste sólo en enseñar en quechua y no el quechua”. Los autores reflejan la situación real de algunas escuelas EBI, donde se usa el quechua solamente para enseñar contenidos en castellano y no se atiende el uso de esta lengua, también para desarrollarla. Sin embargo, cabe aclarar que, de ser posible la aplicación de una EBI que atienda el desarrollo del quechua, por la diversidad de contextos, en cada una de ellas sería de distinta forma.

Desde la propia experiencia puedo referirme a las controversias existentes con respecto al uso del quechua. Hay docentes que justifican la no atención del quechua en el proceso pedagógico por el rechazo de los padres de familia. Y es frecuente escuchar de muchos de ellos afirmar: “no queremos que a nuestros hijos les enseñen quechua porque ellos ya saben...”. En el mismo sentido manifiesta Rengifo (2006: 183): “hay docentes y padres de familia que van a las Unidades de Gestión Local a pedir que por favor su escuela no sea EBI. El argumento es: ¿para qué la lengua [quechua] si yo ya la hablo?”. Lo antedicho me

hizo pensar que, lo que faltaba, no era precisamente enseñar el quechua; sus hijos ya lo sabían. Lo que había que hacer era usar el quechua para desarrollarlo.

La lengua materna no “se enseña” en el sentido literal del término. Es un hecho que ni a los hispano hablantes que van a las escuelas no EBI ni a los quechua hablantes que van a escuelas EBI se les enseña su lengua materna porque ellos ya vienen con un amplio conocimiento y manejo oral de la misma. En efecto, a los cinco años, los niños ya cuentan con un sistema altamente sofisticado de signos y reglas gramaticales que emplean hábilmente para la satisfacción de sus necesidades comunicativas y expresivas. Además de incorporar nuevas habilidades como las de leer y escribir en su competencia lingüística, lo que logran en el espacio escolar es más bien potenciar o desarrollar su lengua. (Córdova, Zariquiey y Zavala 2005: 11)

En muchas escuelas donde implementaron la propuesta EBI, se puso demasiado énfasis en su enseñanza antes que en su desarrollo. Gran parte del tiempo fue empleado en la enseñanza del quechua a quechua hablantes, cuando más bien debimos aprovechar los esfuerzos para desarrollar y ampliar la lengua.

2. Teorías y conceptos sociolingüísticos

Para analizar la situación actual del uso del quechua y del castellano en la comunidad de Pillao Matao, primero será necesario referirnos a las relaciones entre la lengua que es subordinada, y su contacto con el castellano; en segundo lugar, explicaremos, de manera general, los procesos y fenómenos que se originan en esa relación de contacto y conflicto.

La lengua y la sociedad están estrechamente relacionadas. Las personas siempre están dentro de una comunidad y en ella la comunicación es mediante el uso de la lengua, los individuos no pueden existir como islas separadas. Es mediante el uso de la lengua que el individuo se incorpora a la sociedad; puesto que el lenguaje es el medio gracias al cual interactúan las personas, señala Halliday (1994: 18):

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

La existencia de la lengua implica la existencia de un ser social. La lengua desempeña una función clave en la sociedad porque el potencial lingüístico de sus integrantes se interpreta como el medio por el que se establecen, se desarrollan y se mantienen las diversas relaciones sociales en las que participa. “Una sociedad no consiste de participantes sino de relaciones, y dichas relaciones son las que definen los papeles sociales; ser miembro de una sociedad significa desempeñar un papel social: y es una vez más mediante la lengua como una “persona” llega potencialmente a desempeñar un papel social” (op. cit.: 25).

En sociedades en contacto, el uso de lenguas no es estático. En diferentes grados, la población quechua va cambiando el uso de su lengua por el uso del castellano. De esta manera, van dejando de ser comunidades bilingües para ser definitivamente monolingües en

castellano. Según lo proponemos en este estudio, uno de los factores que incide en este cambio es el fenómeno de la migración campo-ciudad.

2.1 Migración

La migración interna¹, como fenómeno sociodemográfico, es uno de los factores que incide en la expansión de sociedades bilingües. El caso de Cusco y las capitales provinciales no son ajenos a esta realidad, ya que en los últimos años se ha poblado con personas provenientes de zonas rurales². Esto fue ocasionado por la desatención y descuido de los gobernantes para con la población rural, lo que ha repercutido en el incremento de problemas económicos, sociales y educativos de la población indígena. El desarrollo demográfico, refiere Escobar (2000: 36), “contribuyó al empobrecimiento progresivo de la mayoría de la población rural y llevó a la migración interna, especialmente de las zonas rurales a las zonas urbanas”. Una de las causas de la migración interna fue el crecimiento poblacional en el área rural, que por ejemplo, provocó la repartición de tierras cada vez más pequeñas, lo que hizo que las familias ya no puedan auto sostenerse. La sociedad rural ha encontrado, como alternativa de sobrevivencia, la migración a las ciudades, en ellas ejercen diferentes actividades para enfrentarse a la vida urbana, entre ellos la educación de sus hijos³. Altamirano (1996: 9) dice que: “como resultado de las migraciones internas, particularmente de la población rural en edad escolar –lo que ha causado cambios en la oferta y demanda educativa, tanto en los lugares de origen de los migrantes como en los de destino- el proceso educativo del migrante también se vio afectado directamente”. El autor destaca cómo este cambio en la sociedad repercute en la educación. Por ejemplo, durante la década de 1990⁴, muchas escuelas de comunidades rurales como las de la provincia de Espinar, en Cusco, quedaron desiertas a causa del fenómeno de las migraciones internas. En esa región, hay comunidades cuyas escuelas contaban con niños para la atención de 6 docentes o más y en corto tiempo se redujeron a un docente o se cerraron.

La educación, como un derecho a la que cualquier peruano debe acceder, tiene que atender las expectativas y demandas de la población originaria ubicada en zonas rurales, urbanas,

¹ Por migración interna comprendemos la movilización de campesinos a las ciudades o centros poblados.

² En el caso de las migraciones internas, el Perú en los últimos 50 años pasó de ser un país campesino con una cultura andina predominante, a ser otro más urbano. El censo de 1940 arrojó un 65% de población rural y un 35% urbano. En 1961, la población rural y urbana eran iguales. En 1981 se produjo la reversión porcentual: es decir, el 65% era urbano y el 35% rural. El último censo, de 1993, nos revelaba que solamente el 29% permanecía en la zona rural, mientras el restante 71% se encontraba en las ciudades. (Altamirano 1996: 10)

³ “La idea de que la escuela es un requisito indispensable en el camino hacia el progreso ha movilizó grandes energías en el Perú del presente siglo. Esa idea fue como el alma que acompañó y dio sentido a las grandes migraciones campesinas hacia las ciudades y a la construcción de los barrios populares en estas” (Juan Ansión, Alejandro Lazarte, Silvia Matos, José Rodríguez y Pablo Vega Centeno 1998: 9).

⁴ Esta afirmación la hago con conocimiento de causa, pues me desempeñé como docente y especialista de educación primaria en la UGEL de Espinar en el departamento de Cusco, donde observé esta situación en las visitas de monitoreo y procesos de racionalización realizadas en estas escuelas.

periféricas o regiones de frontera. Las ciudades de hoy ya no son homogéneas cultural y lingüísticamente, más bien se han convertido en centros de creciente diversidad. La oferta educativa que se propone desde la EBI, tal vez pueda responder a esta diversidad lingüística y cultural. “En general, la cultura urbana debe ser más flexible y más tolerante frente a la presencia de los migrantes del campo que traen consigo sus propias formas de expresión cultural y distintos niveles de educación formal y aprendizaje del idioma español” (op. cit.: 20). En las escuelas urbanas, urbano marginales y de frontera con presencia de migrantes indígenas tendría que haber programas educativos pertinentes que atiendan la lengua de origen y que, a su vez, respondan a la demanda sentida de los padres de familia, un mejor dominio del castellano en sus hijos para desenvolverse en los ámbitos que impone la vida urbana.

Las evidencias etnográficas en nuestras investigaciones sobre migrantes quechuas y aymaras,... muestran que los migrantes pueden integrar los valores nativos con los urbanos. Por ejemplo, en las relaciones sociales y culturales dentro del contexto del trabajo el migrante es más propenso a asumir actitudes y comportamiento más urbanos que rurales, y en el contexto exterior al trabajo –como es la familia, en vecindad o las asociaciones voluntarias que tienen origen en el paisanazgo-, los migrantes ponen en práctica comportamientos más rurales que urbanos. Esta flexibilidad no es un obstáculo en la formación de la nueva identidad del migrante, es, más bien, una potencialidad ya que muestra su capacidad para el cambio y para la continuidad cultural. (op. cit.: 19).

Cabe destacar la capacidad potencial de los migrantes para adecuarse a los cambios que exige la urbanidad. Podría plantearse que los migrantes campesinos abordan con diferentes grados de aceptación aquellos desafíos; en algunos casos, ellos pueden desenvolverse con facilidad ante situaciones difíciles que plantea el nuevo contexto. Los migrantes están obligados a asumir comportamientos de ambas culturas en contacto.

La capacidad de continuidad cultural del migrante se debe afianzar, en especial, entre aquéllos que deseen retornar al pueblo para residir temporal o definitivamente, que, de esta manera, podrían readaptarse culturalmente y no sentir la tentación de retornar a la ciudad. Este retorno puede hacerse extensivo a los hijos del migrante, lo que contribuiría a reducir los conflictos intergeneracionales que ocurren frecuentemente entre los migrantes y sus hijos, nacidos ya en la ciudad. (Ibíd.)

Es importante la creación de espacios donde la población migrante realice la práctica de sus usos y costumbres y el uso de su lengua. Es destacable compartir espacios de “ruralidad” con los urbanos y de esta manera acortar la brecha intergeneracional e intercomunicacional y fomentar los posibles y deseables retornos al campo. Al respecto quiero destacar el siguiente recuerdo de mi infancia:

Aún permaneciendo en la casa de la ciudad de Sicuani, la comunicación con mi madre fue predominantemente en quechua. A pesar del reducido terreno del que disponíamos en este lugar, hacíamos con mis padres y mis hermanas, prácticas relacionadas con el sembrío y cosecha de hortalizas, cereales y papa; y la crianza de 5 ovejas y 4 vacas. La práctica de estas actividades en el ámbito urbano, hizo que mis hermanas y yo, no las olvidáramos. El uso del quechua estaba ligado con estas prácticas por lo que tampoco

nos olvidamos de hablarlo cotidianamente. Al retornar a mi estancia Tintoma⁵ y mi pueblo Callalli, en Arequipa, que lo hacíamos cada año durante las vacaciones del curso de la secundaria, podíamos comunicarnos en quechua con mis abuelos, familiares y vecinos que vivían en la estancia y el pueblo. Por supuesto que podíamos asumir la tarea del pastoreo sin ningún problema.

Nos ha parecido importante reflejar aspectos ligados a la “ruralidad” en la vida urbana, como lo hicimos anteriormente, puesto que muchos quechuas migrantes en las ciudades mantenemos vigentes y con alto grado de lealtad nuestra identidad lingüística y cultural. Esto refuerza la importancia de la educación y de la escuela en la atención de la lengua y de las prácticas culturales de los migrantes en la ciudad, con programas flexibles a esta realidad, para evitar el desplazamiento de la lengua y la cultura quechua.

En el caso de Cusco, vale destacar cómo los migrantes de las comunidades rurales de las provincias crean y recrean espacios que tienen que ver con las costumbres y lengua de sus lugares de origen. Hay casos específicos como el de la urbanización Altiya Canas, conformado por residentes migrantes de la provincia de Canas y otros barrios urbano marginales como Oscollopampa y La Rinconada que se ubican en la parte Este y Norte de la comunidad de Pillao Matao. Ellos realizan prácticas culturales como la carrera de caballos, con la participación de todo el barrio y visitantes de otras urbanizaciones aledañas que concurren especialmente para ver dichas actividades. Respecto a la recreación de formas culturales que afirman la cohesión de los migrantes, Golte (2001: 115) señala:

Los movimientos migratorios que se generalizaron a fines de la primera mitad del siglo XX no significaron que la gente se desvinculara de sus grupos sociales de origen. La migración de las aldeas campesinas a otras zonas agrícolas, las minas y a las ciudades no significaron entonces una ruptura en las redes sociales, sino su desterritorialización. Adonde llegaban los migrantes recreaban en asociaciones formales e informales la cohesión de grupos que compartían el mismo origen y organizaba la interrelación con sus parientes y paisanos en las aldeas.

Estas interrelaciones entre paisanos se mantienen en vigencia hasta nuestros días. De esta manera, los migrantes realizan actividades como faenas, asambleas, carreras de caballos, kermés y encuentros deportivos, aunque en algunas actividades hay mayor participación de los adultos, también es importante la participación de los niños. Sin embargo, la lengua es más usada por los adultos y, por tratarse de lugares públicos, los niños evitan el uso del quechua. Nosotros pensamos que estas situaciones de recreación de la cultura de procedencia son propicios para fortalecer la lengua y la cultura quechua.

El movimiento de la población ocasiona la creación de “nuevas sociedades” ubicadas en las urbanizaciones periféricas de las ciudades y en las comunidades de frontera como Pillao

⁵ Tintoma es una estancia que está ubicada a 6 hrs. de caminata de Callalli; Callalli es el pueblo, a 4 hrs. de viaje de Arequipa (ciudad capital del departamento) y de Arequipa a Sicuani (una provincia de Cusco) a 9hrs. de viaje.

Matao, donde la lengua dominante es el castellano y la lengua subordinada es el quechua. Esta relación de las dos lenguas en conflicto es caracterizado como diglosia.

2.2 Diglosia

En la actualidad, el término diglosia es utilizado por la mayoría de los docentes que aplican la EBI. Sichra (2005a: 166) refiere que “en algunos países, ha ganado muchos adeptos este término, estableciéndose hasta en el lenguaje cotidiano de maestros que diglosia refiere a una lengua dominante que comparte un determinado espacio geográfico con otra lengua subordinada”. En la escuela “Virgen del Carmen” de Pillao Matao, los docentes EBI conciben de la misma forma como lo hacen los docentes a quienes hace referencia Sichra; para ellos el castellano viene a ser la lengua dominante y el quechua la lengua subordinada.

Es frecuente ver en las relaciones comunicativas de la comunidad el uso tanto del quechua como del castellano para funciones diferentes; a menudo los comunarios utilizan el quechua para determinadas circunstancias y el castellano para otras. Por ejemplo, un comunero usa el quechua para comunicarse en la chacra con sus hijos y usa el castellano en la escuela para comunicarse con el docente. Como señala Romaine (1996: 64) “Ocurre con frecuencia que cada lengua o variedad de las presentes en una comunidad multilingüe se especializa en una determinada función y sirve para propósitos específicos. Esta situación recibe el nombre de ‘diglosia’ “. En la práctica, se utiliza una lengua en ciertas situaciones y con diferentes funciones, implica la subordinación de una lengua por la otra.

En las comunidades quechuas y, específicamente en Pillao Matao, la educación escolarizada debe tomar en cuenta la relación de conflicto lingüístico del quechua con el castellano, caracterizado como una situación diglósica.

Es igualmente menester reconocer que la subordinación de las lenguas indígenas nacionales al castellano – en razón de la subordinación de sus hablantes al grupo dominante de habla hispánica, de la situación marginal y subalterna en la que la sociedad los ha colocado y de la consecuyente y paulatina desintegración de las sociedades indígenas – ha determinado la actual situación de diglosia que caracteriza a la sociedad peruana. (López 1990: 100)

En un contexto de diglosia existe conflicto lingüístico, dado especialmente por las relaciones de poder que sobrevaloran la lengua dominante en detrimento de la lengua subordinada. Estos conflictos están latentes en todo momento y afectan las relaciones comunicativas de los quechua hablantes. Esta realidad sociolingüística repercute en la elección de lenguas que hacen los hablantes otorgando funciones diferentes tanto al quechua como al castellano en situaciones comunicativas específicas.

La situación de diglosia vivida en las zonas quechuas de Cusco y otras regiones del ámbito nacional ha motivado a las autoridades educativas e instituciones comprometidas con la

educación a promover la implementación de la propuesta de EBI en contextos de bilingüismo a efectos de elevar el uso de las lenguas indígenas.

2.3 Bilingüismo

Hasta el momento, la noción de bilingüismo es motivo de discrepancias entre los autores que han abordado el tema, ya que las definiciones abren un amplio campo de debate. No obstante, en este trabajo nos parece importante tomar algunos conceptos de bilingüismo como bases teóricas generales.

Bloomfield⁶ (citado en Baker 1997: 34) entiende por bilingüismo: “el dominio como nativo de dos o más lenguas”. Esta conceptualización es ambigua y muy extrema, ya que “dominio” se puede entender de diferentes formas y “nativo” implica demasiada pureza que no se da en la realidad. Mientras Rotaetxe (1990: 53) dice: “el bilingüismo empieza cuando el hablante de una lengua puede producir enunciados completamente significativos en la otra”. Esta situación se relaciona con características lingüísticas de algunas personas de la comunidad que tienen como lengua de dominio el quechua, pero sí pueden emitir mensajes significativos en castellano. Según Ballón (1989: 78): “Los miembros de los diversos grupos y comunidades ponen en práctica su aptitud oral [...] al utilizar, en la vida cotidiana, dos lenguas”. En esta última definición encontramos un acercamiento a la realidad, que puede ser aplicable al contexto de estudio. Porque los pobladores de la comunidad utilizan dos lenguas en su vida cotidiana.

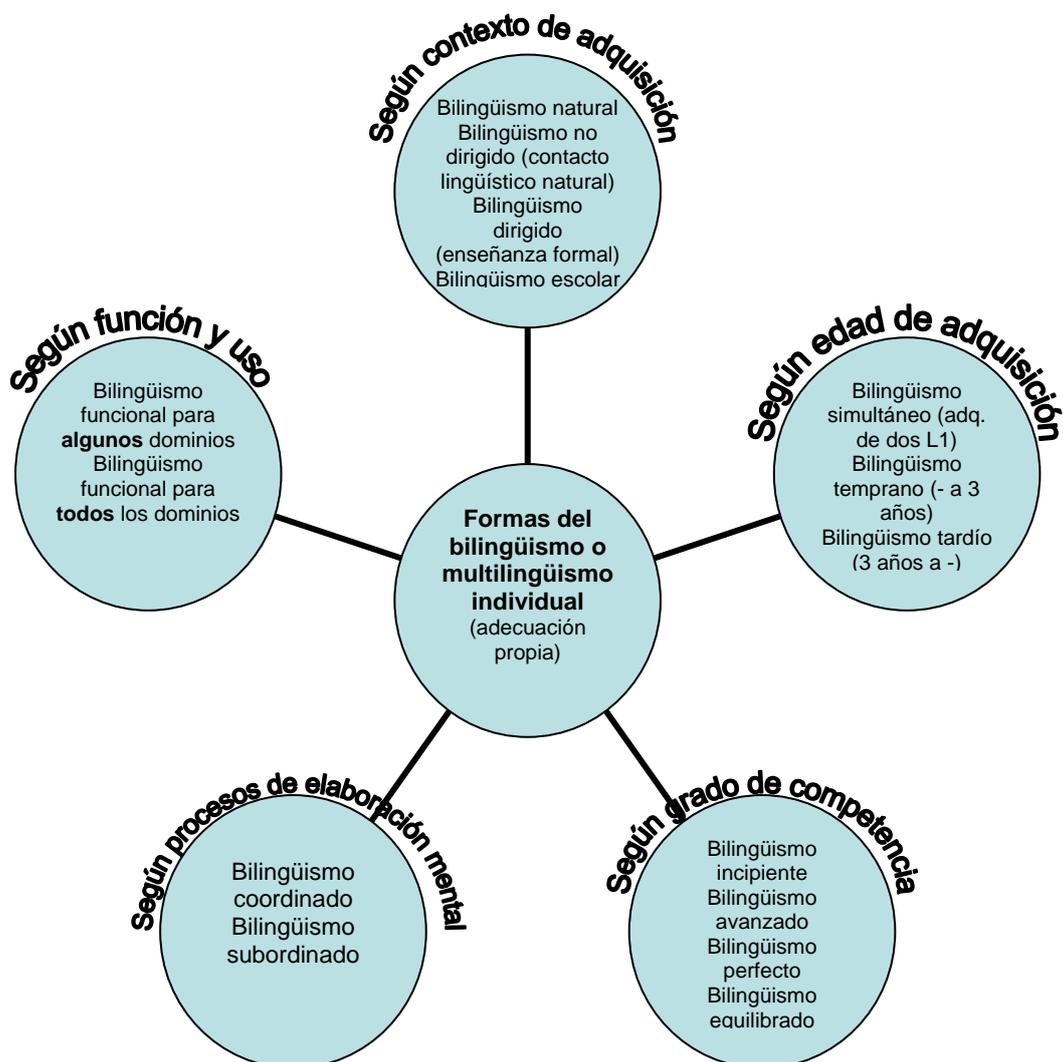
En Pillao Matao se puede encontrar distintos tipos de bilingüismo que, en algunos casos, no se ajusta a las definiciones de bilingüismo planteadas, por ejemplo la definición como “el dominio como nativo de dos o más lenguas” no se ajusta a la situación de bilingüismo de esta comunidad, por ser muy extrema. Así señala Baker (1997: 44) que: “Un enfoque más útil puede ser ubicar las distinciones y las dimensiones importantes que rodean el término ‘bilingüismo’. La distinción fundamental es entre capacidad bilingüe y uso bilingüe”. Según estas clasificaciones los autores analizan los diferentes tipos de bilingües que pueden existir en un contexto. Esto nos lleva a interrogarnos ¿Quién es un bilingüe? A lo que Baker (1997: 34) responde:

El peligro está en hacer cortes arbitrarios sobre quién es o no es bilingüe en la dimensión de la competencia. Habrá diferencias en la clasificación según qué capacidades lingüísticas hacen bilingüe a una persona y según cuánta capacidad consideramos que tiene que tener alguien para ser clasificado como bilingüe.

En la comunidad existen bilingües con distintos niveles de dominio de las dos lenguas, quechua y castellano. Entonces es necesario evidenciar los tipos de bilingüismo que

⁶ BLOOMFIELD, Leonard, Language, Nueva York, Holt, 1933.

caracteriza a los bilingües, para esto tomaremos la minuciosa clasificación realizada por Gleich (1989: 59) en el siguiente diagrama:



La autora destaca la importancia de la aclaración de términos, específicamente para atender los programas de EBI en educación primaria (estudio realizado sobre la Educación Primaria Bilingüe en América Latina), con lo que coincidimos. Por su parte, la clasificación que realiza Rotaetxe (1990: 55) sobre el bilingüismo “diferencia, por un lado, a) el grado de dominio de cada uno de los dos sistemas lingüísticos y, por otro, b) la utilización hecha de tales sistemas en la conducta social”. En este sentido, estas clasificaciones y el hecho de precisar las formas de bilingüismo individual, nos permite visualizar la diversidad de bilingüismo existente en niños y adultos de la comunidad.

Sin embargo, en la diversidad de bilingüismo que caracteriza a la comunidad de Pillao Matao se percibe cómo el quechua va cediendo frente al castellano. De tal forma que, el uso

preferencial del castellano viene destituyendo el uso del quechua. Finalmente, estos niveles y formas de uso de las lenguas, responde también a las distintas estrategias comunicativas que desarrollan los bilingües en sus interacciones.

2.4 Estrategias comunicativas bilingües

2.4.1 Alternancia o cambio de código

La alternancia es el uso alternado de dos o más lenguas en una misma conversación y es característico de los hablantes bilingües. Como señala Rotaetxe (1990: 105) “El bilingüe – por tener más de un código a su disposición- puede usar el repertorio total de sus elementos lingüísticos disponibles”. Este hecho se da en contextos plurilingües, mayormente en forma oral, en situaciones lingüísticas informales, con hablantes de su entorno más cercano.

Limachi (2006: 50) apoyado en Gumperz define “que la alternancia de lenguas en el habla del sujeto bilingüe refleja la coexistencia de dos gramáticas separadas o dos sistemas lingüísticos”. Situación que caracteriza a algunos pobladores de la comunidad de Pillao Matao en sus interacciones comunicativas, por ser un contexto eminentemente bilingüe. En este sentido, la alternancia al igual que el préstamo léxico son estrategias comunicativas adoptadas por los bilingües.

2.4.2 Préstamo léxico

El préstamo léxico es la inclusión de términos ajenos en un enunciado, a veces ante la inexistencia del término en la lengua y otras veces a pesar de la existencia hay preferencia por usar el término ajeno, mayormente de la lengua dominante. Refiere Baker (1997: 120) “el préstamo lingüístico es la inclusión de palabras extranjeras en una lengua”. Hoy en día muchas lenguas recurren a préstamos de términos de otras, específicamente en campos como la actividad científica o tecnológica.

Así como existen préstamos en los hablantes bilingües, es normal que existan también interferencias en los distintos niveles de ambas lenguas.

2.4.3 Interferencia

Otra característica que está siendo estudiada en hablantes bilingües es la interferencia. Esto ocurre frecuentemente en contextos de contacto de lenguas, en individuos y sociedades bilingües en general. Gleich (1989: 48) señala que las “interferencias son aquellos casos de desviación de las normas de una y otra lengua, que aparecen en el discurso de hablantes bilingües como resultado de su familiaridad con más de un idioma, es decir, como resultado del contacto idiomático”. En la comunidad de Pillao Matao por el contacto del quechua con el castellano se visualiza la interferencia entre ambas lenguas. Esto lo podemos ver por ejemplo en la siguiente expresión “escuelaqa manan pipaqpaschu quedakunqa, sino

*wawanchikkunapaq qhipakunqa*⁷, que caracteriza a los hablantes de esta comunidad. Al respecto refiere Rotaetxe (1990: 96): “el contacto es inseparable de la interferencia y que ésta implica la reorganización de modelos que resulta de la introducción de elementos foráneos en los dominios más altamente estructurados de la lengua, como el fonológico, parte de la morfología y de la sintaxis, así como ciertas áreas del vocabulario”. La presencia de interferencias en hablantes bilingües es normal.

2.5 Actitudes lingüísticas

Los estudios realizados sobre las actitudes lingüísticas y valoraciones de los hablantes hacia las lenguas son diversos. En principio, Fasold (1996: 230) hacía notar que “las actitudes lingüísticas se distinguen del resto porque tratan precisamente de las actitudes hacia la lengua”. Sin embargo, consideramos que las actitudes hacia la lengua están estrechamente relacionadas con las actitudes que se tenga hacia los hablantes de una determinada lengua.

Algunos estudiosos sobre las actitudes lingüísticas se limitan puramente a las actitudes hacia la lengua misma. Se pregunta a los informantes de estos estudios si piensan que una variedad de la lengua es “rica”, “pobre”, “bonita”, “fea”, “biensonante”, “dura” o adjetivos similares. A menudo, sin embargo, la definición de actitud lingüística se amplía para abarcar las actitudes hacia los hablantes de una lengua. Una ampliación aún mayor del campo que abarca la definición permite incorporar todos los tipos de conducta relacionados con la lengua, incluyendo las actitudes sobre la conservación de la lengua. (op. cit.: 231)

Las actitudes lingüísticas positivas o negativas hacia la lengua y sus hablantes repercuten en el uso de la lengua y en la identidad cultural de un grupo o comunidad. En ese sentido expresa Alvar (1986: 34):

Los hablantes poseen una determinada conciencia lingüística cuyo reflejo primordial es el concepto que tienen de su propia lengua. Poner en relación este hecho con la preferencia que elijan para denominarla significa encararse con hechos fundamentales como puedan ser su concepto de lengua, el prestigio o descrédito que le confieren (y que revierte sobre el hablante mismo)

Las actitudes lingüísticas también están relacionadas con el estatus de la lengua (económico, histórico, político y social). Esto incide en las actitudes que asumen los hablantes hacia la lengua. En este sentido, las actitudes por ser una construcción interna en el hablante son expresadas cuando él se siente identificado y toma posición frente a su lengua en relación con las otras lenguas. Refiere Gleich (1989: 99) que la “actitud lingüística es una predisposición valorativa interna y una disposición para reaccionar frente a una lengua o variedad, y/o frente a sus usuarios, de acuerdo al conocimiento individual sobre ellos y de acuerdo a la experiencia vivida con esta/s lengua/s y variedad/es o sus usuarios”. Es verdad que las actitudes son predisposiciones internas, por no decir individuales; sin

⁷ Quiere decir: “La escuela no va a ser para nadie sino va a ser para nuestros hijos”. (expresión de un padre de familia de la comunidad de Pillao Matao)

embargo, las lenguas tienen un significado dentro de la sociedad y por lo tanto las actitudes lingüísticas son también actitudes psicosociales. Las actitudes sociales están relacionadas con las identidades colectivas que tienen que ver con las relaciones de poder (de clase y étnicas) a las que han sido expuestas las lenguas y sus hablantes.

2.5.1 Identidad y lengua

Las actitudes y usos de las lenguas están relacionados con significados y connotaciones sociales y valores afectivos propios de relaciones culturales específicas. Como indica Moreno (1998: 180), “las normas y marcas culturales de un grupo se transmiten o enfatizan por medio de la lengua”. En el mismo sentido, manifiesta Carbajal (2004: 55) que “las actitudes lingüísticas están íntimamente relacionadas con la lengua y la identidad de los grupos que las usan. La relación de lengua e identidad se actualiza en las actitudes de los usuarios hacia esas lenguas”. De esta manera, se refleja la relación existente entre las actitudes hacia la lengua y la identidad.

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

La lengua puede ser uno de los rasgos que define la identidad de una comunidad. Es mediante la lengua que sus miembros van adquiriendo los patrones culturales de su grupo, con los que se identificarán en el futuro. La identidad considerada como una construcción subjetiva y social, se moldea en las interacciones comunicativas. Al iniciar con su proceso de socialización desde el nacimiento, el niño va adquiriendo su identidad individual y grupal. Así, Berger y Luckman (1979: 216) señalan:

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

En este marco de construcción de la identidad, analizado por los autores, se comprende las valoraciones de la lengua y la cultura indígenas en un proceso dinámico. En este sentido, en estos últimos tiempos, muchas veces se ha relacionado la identidad con la etnicidad, inclusive entre los mismos indígenas y académicos se discuten y se cuestionan los

componentes étnicos⁸ para designar a los grupos que a lo largo de la historia han sido invisibilizados por los Estados-nación. Esto ha repercutido en los indígenas en el menoscabo de su autoestima.

Son más de 500 años que nuestras formas de vivir nativos son identificados como signo de atraso, de barbarie y de ausencia de cultura. Son 500 años de conflicto cultural, más de 500 años que la política de menosprecio y de avergonzamiento de nuestras maneras de ser han calado muy profundo en nuestras mentes, en nuestras vistas y en nuestras prácticas. Hemos perdido la autoestima y el reconocimiento de lo nuestro; y nos han hecho creer que solamente la forma de vivir y de pensar de “los otros” es el modelo a seguir. Para reconocernos diferentes a “los otros”, “nosotros” tenemos que reconocernos “quiénes y cómo somos” y reivindicarnos como tales. En otras palabras, tenemos que recuperar la autoestima y el reconocimiento de lo nuestro como algo muy valioso y a partir de ello exigir el respeto a nuestras maneras de ser y también respetar las maneras distintas de ser de los demás. (Chuquimamani 2001: 282)

En este sentido, es necesario fortalecer la autoestima como base para la construcción de su identidad.

La identidad cultural proporciona un ‘anclaje para la autoidentificación [de las personas] y la seguridad de una pertenencia estable sin tener que realizar ningún esfuerzo’, pero esto, a su vez significa que el respeto a sí misma de la gente está vinculado con la estima que merece su grupo nacional. Si una cultura no goza del respeto general, entonces la dignidad y el respeto a sí mismos de sus miembros también estarán amenazados. (Kymlicka 1996: 129)

La lengua y la cultura son fundamentales para la formación de la identidad personal. Por lo tanto, si una persona es socializada en una lengua y cultura menospreciadas por la lengua y cultura de una sociedad predominante, entonces presenta vulnerabilidad en su identidad personal. Entonces, es necesario repensar el fortalecimiento de la identidad quechua desde una reflexión intracultural permitiendo reconocerse como quechua y hablante del quechua para interactuar en la sociedad, sin perder su identidad.

En este sentido, en la actualidad se viene promoviendo la defensa de la identidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas. Es por ello, el surgimiento de muchas organizaciones reivindicativas en defensa de la identidad quechua y sus derechos. Esto es reflejado, por ejemplo, por indígenas que, en estos últimos tiempos, vienen asumiendo importantes responsabilidades políticas⁹, con el único propósito de fortalecer su lengua y su cultura y

⁸ “El término ‘indígena’, en sí, concita discrepancias tanto entre académicos como al interior de los pueblos identificables como tales. El caso es más evidente entre los andinos, para quienes el vocablo tiene fuertes connotaciones peyorativas que provocan su rechazo; sin embargo, intentar sustituirlo con el término ‘campesino’ no satisface, a más de ser fácil constatar que no todos los campesinos son indígenas ni todos los indígenas son campesinos. Tampoco parecen tener total éxito otros sustitutos como ‘sociedades o pueblos originarios’ empleado en Bolivia, ‘pueblos culturalmente diferentes’ en México, o ‘pueblos autóctonos’. En el fondo, la dificultad para encontrar nominaciones exentas de carga negativa radica en la disminuida condición social de los grupos étnicos” (Zúñiga 1996: 290).

⁹ Evo Morales Aima (2005: 52) (presidente de la república de Bolivia) declara “Orgullosos de nuestra cultura, con nuestra vestimenta y con nuestra coca, por primera vez en nuestra historia, campesinos, indígenas, originarios e intelectuales comprometidos con su pueblo ingresamos al Parlamento Nacional”.

exigir sus derechos sociales¹⁰ que les fueron negados históricamente. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por fortalecer la identidad lingüística y cultural por los concernidos, los indígenas aún siguen siendo amenazadas por la asimilación y la homogeneización. En este sentido, es lamentable cómo la lengua quechua se encuentra en un proceso de desplazamiento y sustitución continuo.

2.5.2 Desplazamiento o sustitución

En las comunidades quechuas de Cusco, a pesar de que el quechua es la lengua predominante, ésta es desplazada por el castellano. En comunidades cercanas a las ciudades, como Pillao Matao, esta situación es mucho más visible. Esto se debe, en gran medida, a la influencia de los medios de comunicación (carretera, radio y televisión) y a la escuela que imparte la enseñanza en castellano, (inclusive siendo una escuela EBI). Las exigencias de la sociedad homogeneizante crea en los quechua hablantes la necesidad de aprender y usar el castellano. Esto repercute en la interrupción de la transmisión intergeneracional e intercomunicacional, provocando que los padres ya no hablen el quechua con sus hijos sino más bien opten por usar el castellano.

El proceso de bilingüismo sustractivo, entendido como “el resultado de los programas escolares bilingües en el cual se llega a agregar una segunda lengua (L2), pero para ello se reprime continuamente la primera. [...] en los cuales por lo general los hablantes de una lengua minoritaria (L1), aprenden una lengua de prestigio (L2)” (Gleich 1989: 51), trae consigo un riesgo de desplazamiento del quechua. En las comunidades bilingües quechua-castellano, los hablantes prefieren usar más el castellano. Entre otros motivos subvaloran el quechua y se avergüenzan de hablarlo, porque en la escuela se habla más el castellano o porque cuando van a la ciudad o centros poblados, la mayoría de las personas se comunican en castellano. Esta preferencia por el uso del castellano está provocando el desplazamiento del quechua. Al respecto señala Romaine (1996: 69):

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

¹⁰ Misael Mario Mamani (2003: 8-9) (Alcalde de la Municipalidad Distrital de Callalli, Arequipa, Perú) manifiesta “*P'inqakuyñan rimaypas, kay tukuy watañan wakchalla, mana qullqillayuy, pisi mikhusqa, thanta p'achayuy, hallp'a pampa wasiyuy, mana hayk'aq yachaqana wasipi yachaqaspa, qunqarparisqa wikch'usqataq. Hinallan tutayaqpi, khuyay, wakcha, llakisqa watan watan kawsashanchis.* – De generación en generación hemos vivido en extrema pobreza, sin buena alimentación, sin adecuada educación, sin buena vivienda, con escaso dinero, harapientos, sin conocer la recreación, sin luz ni agua potabilizada ni desagüe, verdaderamente olvidados y marginados, llevando una vida indigna”.

En muchas escuelas de comunidades quechuas se ha implementado la propuesta EBI enfocado en el bilingüismo aditivo¹¹, sin embargo, en algunas escuelas se ha dado un proceso de bilingüismo sustractivo. Por ejemplo, en numerosas escuelas EBI de la Provincia de Espinar en Cusco, el quechua sólo ha sido utilizado como puente para pasar al aprendizaje del castellano y luego su uso fue abandonado. Esta situación ha repercutido en el uso de lenguas en la comunidad, ya que en la mayoría de ellas, hay un desplazamiento del uso del quechua en niños y jóvenes; aunque los mayores aún no dejan de usar su lengua en los espacios de la comunidad y de la casa. Así, “la incapacidad de las minorías para impedir la intromisión de otras lenguas en el ámbito doméstico ha sido a menudo decisiva para el desplazamiento de la suya” (op. cit.: 73). Esta es una llamada de atención para potenciar el uso del quechua en las familias de las comunidades quechuas, en este caso en Pillao Matao, porque, dejar de usar la lengua en las familias puede ser el paso decisivo para no usar más la lengua originaria. Esto porque la familia es el espacio más eficaz de transmisión intergeneracional de la lengua; aunque con ello no se responsabiliza sólo a la familia por la causa del desplazamiento.

La responsabilidad está en todos los hablantes y no hablantes¹² y en todos los niveles de la sociedad. Así, las políticas educativas y lingüísticas también deben tomar en cuenta este aspecto y atender el riesgo del desplazamiento de las lenguas minoritarias. En este sentido, es muy valioso el aporte de Fishman (1990, 1991) al plantear que para que una lengua no sea desplazada o sustituida se deben buscar los medios de recuperación de la lengua y así ver las formas de mantenimiento. Propone la Escala Graduada de Deterioro Intergeneracional para saber el grado de deterioro y amenaza en la cual se encuentra una lengua minoritaria. Esta escala ofrece un plan de acción y un conjunto de prioridades para restablecer las lenguas.

Estadio 8	Aislamiento social de los pocos hablantes que quedan de lengua minoritaria. Necesidad de registrar la lengua para posterior y posible reconstrucción.
Estadio 7	Lengua minoritaria usada por los mayores y no por la generación joven. Necesidad de multiplicar la lengua en la generación joven.
Estadio 6	Lengua minoritaria transmitida de generación en generación y usada en la comunidad. Necesidad de apoyar a la familia en continuidad intergeneracional (por ejemplo ofrecer guarderías en lengua minoritaria).

¹¹ “Es cuando se agrega a la ya disponible L1 una segunda lengua, sin detrimento de la primera” (Gleich 1989: 51).

¹² Amplió la responsabilidad de evitar el desplazamiento de las lenguas minoritarias a los “no hablantes” porque una de las causas de desplazamiento tiene que ver con la actitud discriminatoria que ellos asumen hacia los hablantes de lenguas indígenas.

Estadio 5	Literacidad en lengua minoritaria. Necesidad de apoyar los movimientos de literacidad en lengua minoritaria, en particular cuando no hay apoyo gubernamental.
Estadio 4	Enseñanza formal y obligatoria en lengua minoritaria. Puede necesitar ser apoyada económicamente por la comunidad de lengua minoritaria.
Estadio 3	Uso de lengua minoritaria en áreas de trabajo menos especializadas que implican una interacción con hablantes de lengua mayoritaria.
Estadio 2	Servicios gubernamentales y medios disponibles en lengua minoritaria.
Estadio 1	Algún uso de lengua minoritaria en la enseñanza superior, el gobierno central y los medios de comunicación nacionales. (Fishman 1990, 1991 citado en Baker 1993: 90-105) ¹³

De acuerdo a la escala, cuanto más amenazada está una lengua, ésta se ubica en el número más alto de la escala. El quechua en la comunidad de Pillao Matao por la compleja situación, la diversidad, el alto grado de bilingüismo y el no uso en la escuela se ubica en los estadios 5, 6 y 7. Esto por la influencia de la escuela exclusivamente monolingüe castellano que genera actitudes negativas hacia el quechua; la indiferencia de muchos padres de familia y autoridades comunales en la transmisión de esta lengua a las nuevas generaciones, implican una amenaza para el desplazamiento de la lengua quechua. Y, si no se revierte esta situación el futuro del quechua en la comunidad es la muerte lingüística. Esta reflexión nos motiva a plantear un arduo trabajo de mantenimiento y desarrollo del quechua en la comunidad.

2.5.3 Mantenimiento y desarrollo

Frente a situaciones de desplazamiento lingüístico, es necesario preocuparse por el mantenimiento o conservación de la lengua. Así, “cuando hablamos de conservación de lengua, queremos decir que la comunidad decide colectivamente seguir empleando la lengua o lenguas que ha usado hasta entonces” (Fasold 1996: 321). Esto implica el mantenimiento o conservación de la lengua en distintos dominios, lo que connota un proceso de estabilidad y el factor más importante es la decisión de los hablantes para seguir hablando su lengua.

Asimismo, hay autores que proponen otros factores que influyen en el mantenimiento lingüístico. Giles, Bourthis y Taylor (1977) citados en (Baker 1997: 85-89) proponen un modelo de tres factores: 1) de estatus (relacionado con los aspectos sociales, económicos e histórico-simbólicos de la lengua); 2) demográficos (distribución geográfica de un grupo de lengua minoritaria, número de hablantes, matrimonios mixtos interlingüísticos y 3) de apoyo institucional (presencia de las lenguas en los medios de comunicación, en textos escritos, en

¹³ Fishman, J.A. (1990). “What is reversing language shift (RLS) and how can it succeed?” **Journal of Multilingual and Multicultural Development** 11 (1 y 2). 5-36. (1991), **Reversing Language Shift**. Clevedon: Multilingual Matters

la religión). Tomando esta propuesta concordamos con lo manifestado por Mamani (2005: 81) cuando concluye que “el mantenimiento de una lengua alude entonces a la continuidad de un uso relativamente estable por decisión de sus usuarios en un contexto de tensión multilingüe, influida por factores de status, demográficos y de apoyo institucional”.

Por otro lado, Baker (1997: 78) señala que “la enseñanza bilingüe, o su ausencia, también será un factor a tomar en cuenta en el flujo y reflujo de las lenguas minoritarias y mayoritarias”. En este sentido, la EBI juega un papel importante en el mantenimiento de la lengua minoritaria, en este caso el quechua. Además, en contextos como el de Pillao Matao, la EBI no se debe limitar sólo al mantenimiento o conservación del quechua, sino también a su desarrollo. En la perspectiva de Córdova, Zariquiey y Zavala (2005: 11), concordamos con lo siguiente:

No hay que olvidar que el desarrollo también implica el afianzamiento y la revitalización de la lengua en espacios locales (hogar y comunidad, por ejemplo); así como el reconocimiento no sólo de que su uso en esos espacios es totalmente legítimo sino también de que esos espacios representan el ámbito más fértil para su desarrollo.

De esta manera, sólo la decisión de los concernidos de mantener el quechua en los diferentes dominios de la comunidad asegurará localmente la vitalidad del quechua. Esto trascenderá a otros niveles en la medida en que se promueva la funcionalidad del quechua en los diferentes dominios y situaciones comunicativas de la escuela y la comunidad.

2.6 Funciones y situaciones comunicativas

Las funciones comunicativas de la lengua parten de una consideración central como comportamiento social (Halliday 1994) y se suscitan en situaciones donde intervienen “por lo menos dos *participantes*, el *yo* y el *tú*, un hablante y un oyente, o ‘emisor’ y ‘receptor’ ” (Corder 1992: 41). Además, esto ocurre en una comunidad lingüística determinada.

Dos hablantes cualesquiera de una comunidad lingüística dada (o más estrictamente de una red lingüística dada dentro también de una comunidad lingüística) deben reconocer la relación funcional que existe entre ellos. Este reconocimiento forma parte del conjunto de normas y conductas comunes de las que depende la existencia de las mismas comunidades. Padre-hijo, marido-mujer, profesor-alumno, clérigo-laico, patrón-obrero, amigo-amigo: son algunos ejemplos de las relaciones funcionales que pueden existir en algunas comunidades lingüísticas. (Fishman 1995: 67)

La comunicación entre las personas “no se lleva a cabo en el vacío, sino en un tiempo y espacio particulares, en un medio circundante físico y temporal” (Corder 1992: 42), es decir en una comunidad lingüística o un “contexto de situación”.

No experimentamos el lenguaje en el aislamiento -si lo hiciéramos no lo reconoceríamos como lenguaje-, sino siempre en relación con algún escenario, con algún antecedente de personas, actos y sucesos de los que derivan su significado las cosas que se dicen. Es lo que denomina “situación”, por lo cual decimos que el lenguaje funciona en “contextos de situación”, y cualquier explicación del lenguaje que omita incluir la situación como ingrediente esencial posiblemente resulte artificial e inútil. (Halliday 1994:42)

Los estudios realizados en situaciones comunicativas reflejan que en una relación funcional necesariamente intervienen factores personales y sociales. Corder (1992: 43) considera la intervención de siete factores en una situación comunicativa: “el hablante, el oyente, el contacto entre ellos, el código lingüístico que se emplea, el medio circundante, el tema y la forma del mensaje”. Para el autor, cada uno de esos factores está asociado con una función, a excepción del último:

(1) **personal**, por medio de la cual el hablante revela al oyente su actitud hacia lo que está diciendo, es decir algo de su personalidad.

(2) **directiva**, función orientada hacia el oyente, la cual controla la conducta de un participante, no solamente para lograr que haga algo, actúe o hable, sino para que su conducta en general esté de acuerdo con el plan o sistema que prefiere el hablante. Esto puede realizarse por medio de una orden, una solicitud o una advertencia; o mediante alguna aseveración exhortativa.

(3) **fática**, se realizan mediante gestos, contacto físico, expresiones faciales, tales como señales, apretones de manos o sonrisas.

(4) **referencial**, orientada hacia el tema, es la de mayor relieve en la mente de la mayoría de las personas.

(5) **metalingüística**, o lenguaje sobre la lengua, es la principal en el aprendizaje y la enseñanza.

(6) **imaginativa**, donde la lengua puede ser manejada por sí misma, por el placer que les proporciona al oyente y al hablante (op. cit.: 43-45).

Por su parte, Halliday (1994: 31) presenta 7 funciones:

- (1) **instrumental** (“quiero”): para satisfacer necesidades materiales
- (2) **reguladora** (“haz lo que te digo”): para regular el comportamiento de los demás
- (3) **interactiva** (“yo y tu”): para involucrar a otras personas
- (4) **personal** (“aquí estoy”): para identificar y manifestar el yo
- (5) **heurística** (“dime por qué”): para explorar el mundo exterior e interior
- (6) **imaginativa** (“finjamos”): para crear un mundo propio
- (7) **informativa** (“tengo algo que decirte”): para comunicar nuevos informes.

Esta relación de las funciones presentadas por los autores permite ver con mayor amplitud las funciones comunicativas que intervienen en las conversaciones tanto de niños como de adultos en el contexto de estudio. Las funciones comunicativas descritas se dan en forma general en todas las lenguas. El uso del idioma quechua en las relaciones comunicativas en la comunidad de Pillao Matao no queda exento de las funciones comunicativas señaladas.

En cada situación comunicativa se presenta varias funciones, no es posible caracterizar una conversación con una sola función. En este sentido, Jacobson (1985: 353) señala que “sería

difícil, sin embargo, hallar mensajes verbales que satisficieran una única función. [Porque] la diversidad no está en un monopolio por parte de estas varias funciones, sino en el orden jerárquico de funciones diferentes”.

La comunicación de las personas también tiene una repercusión en la identidad social y cultural. Al respecto señala Lomas (1999: 300):

El habla de las personas cumple entonces una doble función: por una parte, es un exponente simbólico de la pertenencia de unos u otros hablantes a una clase social, a un sexo, a una generación, a un gremio...; por otra, y en consecuencia, contribuye a crear y a mantener la **identidad sociocultural** de las personas. Mediante el uso de unas u otras variedades lingüísticas, de unas u otras estrategias comunicativas, de unos u otros registros y de unos u otros estilos expresivos las personas subrayan su identidad cultural, contribuyen a la cohesión interna del grupo social al que pertenecen y delimitan con claridad la **frontera** que les separa de otros grupos sociales. (nuestro énfasis)

Por lo tanto, nuestro análisis atenderá este aspecto de la comunicación. Porque, la situación comunicativa visualiza la pertenencia del hablante a una determinada cultura, siendo el lenguaje un marcador de la diferencia entre uno u otro grupo social y cultural. En este sentido, reflexionaremos a cerca de las relaciones interculturales entre grupos culturalmente diferentes.

3. Interculturalidad

La interculturalidad como componente de la EBI¹⁴ en estas últimas décadas ha cobrado importancia en la región, en particular, en el Perú desde la década de los setenta como lo señalamos anteriormente, es considerada como uno de los fundamentos principales del enfoque pedagógico de la EBI. En este sentido, señala Mosonyi (1982: 295) que “toda educación bilingüe ha de ser necesariamente bicultural o -mejor aún- intercultural”. La escuela como un espacio de construcción de relaciones necesita atención contextualizada en la cultura.

La educación bilingüe recibe ahora la **denominación de intercultural** para referirse explícitamente a la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo y social y culturalmente situado. A través de la interculturalidad se busca también contribuir a una propuesta que dé resultados a las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos que tienen como idioma de uso más frecuente una lengua distinta de la dominante. (López y Küper 2004: 43, nuestro énfasis)

Tomando lo planteado por estos autores, consideramos que una educación basada en la interculturalidad, en Pillao Matao, debe promover el uso del quechua en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de la lengua vernácula. Es decir, atender las particularidades

¹⁴ En Perú y Ecuador se habla de EBI, en Argentina, Bolivia y Chile de EIB, y, en Colombia de Etnoeducación.

de contextos “micro”¹⁵, como éste, porque presentan situaciones lingüísticas y culturales exclusivas. Así, López (2005: 547) sugiere lo siguiente:

En lo que a interculturalidad, bilingüismo y educación se refiere, es hoy fundamental imaginar varias formas de EIB, de forma tal que se pueda atender, desde la interculturalidad y el bilingüismo, las distintas situaciones sociolingüísticas que existen en cada uno de los contextos en los que existe población indígena escolarizada o escolarizable.

Por otra parte, “Si bien con diversas acepciones y fines, el término “interculturalidad” ha sido incorporado en el lenguaje de pedagogos y planificadores sociales y goza de amplia difusión” (Sichra 2006: 9), muchas veces no cubre las expectativas (equidad, respeto, democracia) de los pueblos indígenas que, en estos tiempos, están en pie lucha por su reconocimiento. Este enfoque no sólo es educativo, sino es un concepto amplio que rebasa ese ámbito para convertirse en proyecto político como lo plantean estudiantes de la 4^o Maestría en EIB de PROEIB Andes (Cochabamba, 2004)¹⁶

La EIB es un proyecto político socio-cultural y educativo en permanente construcción propuesto por y desde los pueblos indígenas originarios que busca la transformación de la sociedad en su conjunto. Se sustenta en el fortalecimiento y desarrollo de las lenguas, la cosmovisión, los saberes y conocimientos, la historia y territorialidad de las culturas indígenas para recuperar su dignidad como pueblos. Orientado al cambio de actitudes, trasciende todos los niveles del sistema educativo y de la sociedad sensibilizando sobre la importancia de la diversidad como fortaleza para construir sociedades más justas y solidarias en una distribución equitativa del poder y de la riqueza.

Para la construcción de sociedades más justas y solidarias es necesario fortalecer las actitudes interculturales entre los sujetos, tomando en cuenta que la construcción de la interculturalidad no es sólo de contenidos, sino de relaciones (Albó 2000). Sin embargo, muchas veces, estas relaciones se tornan desequilibradas y esto conlleva a la discriminación y el racismo.

Las relaciones interculturales que se establecen entre los grupos humanos pueden ser armónicas, pero también pueden estar marcadas por desequilibrios que hacen que dichas relaciones sean inequitativas, y atentatorias contra el desarrollo mismo de los grupos humanos. La discriminación peyorativa entre culturas es uno de los factores nefastos para las relaciones interculturales equitativas. Estas discriminaciones pueden implicar conductas racistas, antidemocráticas, genocidas, etnocidas, etc. (Solís 2001: 99)

En la actualidad hay muchos intentos por la puesta en práctica de las relaciones interculturales y lo que ello implica. Sin embargo, la persistencia de actitudes negativas de las culturas hegemónicas no permite la construcción de sociedades más democráticas. Estas actitudes vienen provocando amenazas hacia las lenguas y culturas indígenas. Estos desequilibrios pueden ser revertidos con la apertura y disponibilidad intercultural de las personas pertenecientes a las diferentes culturas.

¹⁵ Entendemos por contexto “micro”, el ámbito más concreto.

¹⁶ Definición operativa de EIB de Estudiantes de la 4ta. Maestría del PROEIB Andes. (Cochabamba, 2004)

4. Percepciones, expectativas, actitudes y motivación

El abordaje del tema de interacciones comunicativas necesariamente implica hablar de las percepciones, expectativas, actitudes y motivaciones, pues la lengua como vehículo de comunicación y componente de la EBI es un elemento cultural importante en la interacción de los sujetos.

Para la reinención¹⁷ de la EBI, los cuatro elementos se interrelacionan estrechamente. En este sentido, entendemos la percepción como “una respuesta afectiva y/o racional, implícita o explícita, a las informaciones sobre un hecho que una persona o grupo social entiende, en un contexto y situaciones socioculturales, económicas y políticas determinadas” (Proyecto Tantanakuy 2004: 16). Asimismo, concordamos con el Colectivo Amani (1994: 65) cuando indican:

Las percepciones son las imágenes, ideas y comprensiones que los individuos construyen, individual o colectivamente respecto de otros individuos. Las percepciones que tenemos de las personas de otros grupos socioculturales, las más de las veces, influyen de forma definitiva en nuestras expectativas, en nuestros juicios y en nuestro comportamiento hacia ellos.

Las percepciones están estrechamente relacionadas con las expectativas, porque se quiere algo cuando se tiene una opción sobre ello. Por ejemplo, en las entrevistas realizadas en el trabajo de campo con respecto al quechua, su uso y sus hablantes, los actores educativos dan sus opiniones y luego expresan lo que quieren de ellas. Entonces, explicitamos las expectativas como “la esperanza, el deseo o la aspiración que tienen (los quechuas) con relación a la negación y/o aceptación...” (Proyecto Tantanakuy 2004: 17), en el caso de Pillao Matao con relación al uso del quechua y los quechua hablantes.

Las percepciones y expectativas se vinculan a las actitudes, en el sentido de Guitart (2002: 11) cuando lo conceptúa “como una tendencia psicológica que se expresa en la evaluación de un objeto o de una actividad particular con algún grado a favor o en contra”. Esto se relaciona con las percepciones, a favor y en contra del quechua.

Las actitudes son decisivas en la personalidad del individuo, ya que a través de ellas se canalizan tres parcelas fundamentales: la cognitiva, la afectiva y la conductual. Son parte integrante de la personalidad, se forman a partir de factores internos y externos del ser humano y sirven para equilibrar las imposiciones del funcionamiento interior y del ambiente. Son por lo tanto, individuales, se forman y se modifican siguiendo procesos psicológicos que operan en el individuo en función de su persona, de su historia y de la influencia que ejercen en él los grupos sociales con los que se relaciona. Son de difícil observación porque son internos. No son innatas sino adquiridas, y su adquisición se produce a lo largo de toda la vida de un individuo, hecho que determina que sean dinámicas. (op. cit.: 112)

¹⁷ Término tomado de López (2005: 534).

Las actitudes son individuales e internas y tienen repercusión en la sociedad, porque el entorno y otros factores tienen que ver en la formación de la personalidad del sujeto. Esto clarifica las posturas a favor y en contra tomadas por algunas personas de la comunidad de Pillao Matao en cuanto al uso del quechua. En este sentido, la historia vivida por los hablantes de una lengua indígena son marcas imborrables (discriminación, vergüenza) que se mantienen en la colectividad. Esto produce una vulnerabilidad en la personalidad de la mayoría de los quechuas.

Sin embargo, a pesar de percibirse actitudes a favor y en contra del quechua, de parte de los actores educativos de la comunidad de Pillao Matao, hay una motivación por mantener y desarrollar el quechua. En este sentido, a partir de las expectativas de los actores educativos proponemos un proceso de reinención de la EBI en Pillao Matao. Esta motivación positiva permitiría mantener y desarrollar el uso del quechua en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tomando a Reátegui, Arakaki y Flores (2002: 32) entendemos la motivación como “un proceso cognitivo-afectivo que nos permite comprender las causas que movilizan a una persona a comportarse de tal o cual manera y conocer cuál es el fin que persigue con estas conductas”. Al igual que las actitudes es un fenómeno interno que se produce en la persona pero el entorno juega un rol importante.

Para comprender mejor el concepto de motivación debemos tomar en cuenta tres factores que influyen en ella: el factor externo, el factor interno y la meta. **El factor externo** o ambiental hace referencia a las fuerzas del entorno, externas al individuo, que lo llevan a realizar determinada acción a través de incentivos o recompensas... **El factor interno** está conformado por los sentimientos e impulsos que la persona tiene dentro de sí... **La meta** está relacionada con el fin que la persona pretende alcanzar. (Ibíd., nuestro énfasis)

Entonces, la motivación genera un alto compromiso emocional y comportamental con la tarea. En el caso de Pillao Matao, la motivación de los actores educativos es a favor del mantenimiento y desarrollo del quechua y su uso en el marco de la reinención de la EBI. Finalmente es la motivación la que impulsa al acto de aprender, en todo el sentido de la palabra. Esto nos lleva a la interrogante planteada por Fishman (1995: 19):

¿Qué importancia tiene, pues, la motivación en la predicción del cambio lingüístico individual o incluso en el de niveles mayores? En la medida en que estas actitudes afectan a todas las opciones de elección de lugar de residencia, de lecturas y relaciones personales, resulta difícil negar su importancia. En algunos casos tan dramáticos como el del renacimiento del hebreo como lengua de comunicación existió un gran acto de voluntad colectiva.

Lo manifestado por Fishman y las expresiones de los actores educativos en la comunidad nos llenan de esperanza y motivación para emprender la propuesta de mantener y desarrollar el quechua y su uso en un contexto de frontera entre el área rural y el área urbana, con características sociolingüísticas exclusivas (diversidad de bilingüismo,

desplazamiento del quechua en la escuela y la población joven, presencia de migrantes y otros), que presenta la comunidad de Pillao Matao.

5. Frontera

En la complejidad del concepto tomamos lo señalado por Grimson (2000: 19) cuando indica que “las ‘fronteras’, al citar a Barth¹⁸, no son fronteras espaciales, sino entre distinciones colectivas de grupos sociales y la distribución de “rasgos culturales”. Así, se funda una línea de análisis de fronteras en un sentido metafórico asentado en las relaciones sociales”. Esto nos refiere a la diversidad de fronteras existentes en la sociedad. Sin embargo, el uso de este concepto aún es confuso en las ciencias sociales, porque se presta a varias comprensiones conceptuales.

Frontera ha devenido un concepto clave en los relatos y explicaciones de los procesos culturales contemporáneos. Los análisis –económicos o simbólicos- de la llamada “globalización” se refieren, una y otra vez, a los límites, los bordes, las zonas de contacto. Sin embargo, el concepto de frontera sigue siendo difuso tanto en cierta retórica diplomática como en gran parte de los ensayos sociales y estudios culturales. Justamente una de sus características es la duplicidad: frontera fue y es simultáneamente un objeto/concepto y un concepto/metáfora. De una parte parece haber fronteras físicas, territoriales; de la otra, fronteras culturales, simbólicas. (op. cit.: 9)

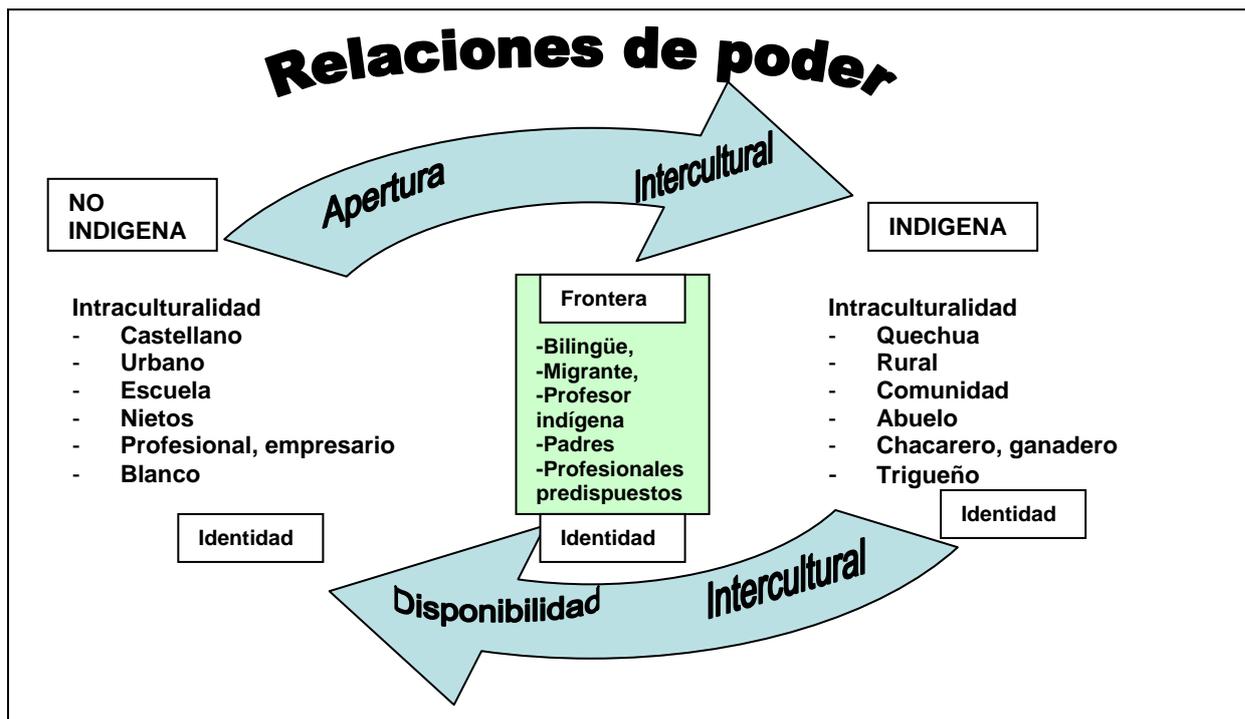
La compleja situación contextual que le caracteriza a nuestro estudio se relaciona con los rasgos culturales de las fronteras sociales, simbólicas y territoriales. En este sentido, es ilustrativo el estudio presentado por CARE-Bolivia (2004: 55):

Afortunadamente, se diría, que las fronteras son múltiples y móviles. Es cierto que los estereotipos coadyuvan a clasificar y ordenar las sociedades y las culturas, cuyos significados valorativos pueden ser negativos o positivos según las jerarquías sociales hegemónicas. Son esas jerarquías hegemónicas que pueden explicar en parte las actitudes dubitativas o seguras de los agentes. Por ejemplo, [...] conocer o no conocer el quechua, tiene sentidos diferentes de acuerdo a contextos de enunciación, en un contexto favorable a los indígenas tiene mayor valor y los enunciantes declaran con facilidad si no con cierto orgullo, en cambio en un contexto desfavorable donde probablemente el silencio e incluso la negación o denegación será la mejor alternativa. La construcción de fronteras también depende de concepciones esencialistas o instrumentalistas de la clasificación social. [...] El uso de la lengua, las prácticas rituales y costumbres ya no tienen fronteras fijas.

Lo señalado podemos relacionar con la multiplicidad y movilidad de fronteras que caracteriza a la población de la comunidad de Pillao Matao y de los barrios urbano marginales aledaños, de mayoría sino todos migrantes indígenas de provincias, de donde provienen los niños a la escuela de esta comunidad¹⁹.

¹⁸ Barth, Fredrik: “introducción”, **Los grupos étnicos y sus fronteras**, México, Fondo de Cultura Económica, 1976, Págs. 9-49. Citado en Grimson (2000: 19).

¹⁹ En nuestros resultados daremos cuenta de esta situación por el elevado número de niños de procedencia rural migrantes en Pillao Matao.



Las fronteras que destacamos en la comunidad de Pillao Matao son: físicas, lingüísticas, territoriales, espaciales (escuela-comunidad), generacionales y laboral/ocupacional. En Pillao Matao, desde el imaginario social, algunos caracterizan al indígena como una persona de piel trigueña, hablante del quechua, residente en el área rural, en comunidades, que es una persona mayor cuya ocupación es ser chacarero o ganadero. Por otro lado, se caracteriza al no indígena como hablante de castellano que vive en la ciudad, puede ser profesor de una escuela, es joven, es profesional y es blanco. Estamos clasificando y ordenando la cultura indígena y no indígena utilizando los estereotipos que se tiene de ambas culturas como señala CARE Bolivia. Y ubicamos en la misma frontera (borde o límite) al bilingüe, al migrante, al profesor comprometido con la interculturalidad, a los padres, a los profesionales comprometidos con la causa indígena y dejamos sin determinar lo físico.

En el diagrama anterior, las flechas señalan el paso de la frontera entre ambos lados. Apoyándonos en Machaca (2006: 112) consideramos la importancia de su concepción de identidades como “puentes interculturales”. Para que pueda darse el tendido de puentes interculturales tiene que haber “disponibilidad” y “apertura” de ambas partes; ello implica trabajar la intraculturalidad en ambos lados lo que posibilitará el encuentro. En el lado indígena, con el fin de lograr el fortalecimiento de su identidad ya que es un grupo vulnerable y puede pasar al otro lado con facilidad, asimilándose o invisibilizándose en la identidad cultural y lingüística del grupo hegemónico. En los no indígenas la disponibilidad y apertura intercultural generarán una reflexión sobre su identidad y sobre actitudes negativas que adoptan en contra de los indígenas. En la “frontera” para fortalecer su identidad porque

constituye el grupo aún más vulnerable por la ubicación donde se encuentra. Y el hecho de no tener fortalecida su identidad hace que sean lingüística y culturalmente asimilados. Esto ha ocurrido y viene ocurriendo con muchos migrantes a las ciudades, constituyendo un factor que incide en el desplazamiento de la lengua y la cultura quechua. Estas implicancias necesitan urgente atención y así lograr la disponibilidad y apertura intercultural desde el fortalecimiento de la identidad personal y colectiva. Sólo de esta manera, creemos alimentar nuestras esperanzas para lograr una sociedad más justa y equitativa, donde las relaciones de poder sean menos asimétricas y menos conflictivas.

Finalmente, las reflexiones que abordamos desde la teoría nos refieren que el uso de lenguas no se da en el aislamiento. El uso de una determinada lengua ocurre en una sociedad porque las personas somos seres eminentemente sociales. Entonces, en sociedades diversas como en las que vivimos suceden los encuentros y desencuentros, he ahí las relaciones asimétricas y los conflictos que provocan el desarrollo de unas lenguas y culturas y el desplazamiento de otras. Esto hace que se le otorgue mayores espacios de funcionalidad a las lenguas dominantes, en detrimento de las lenguas minoritarias. Sin embargo, las investigaciones y reflexiones desde los autores abren esperanzas para revertir esta situación, y se considera a la escuela uno de los espacios de reflexión y de lucha ante esta amenaza homogeneizante. En la misma perspectiva se considera a la interculturalidad como la herramienta para la construcción de sociedades más democráticas, a pesar de las diferencias y la diversidad sociolingüística.

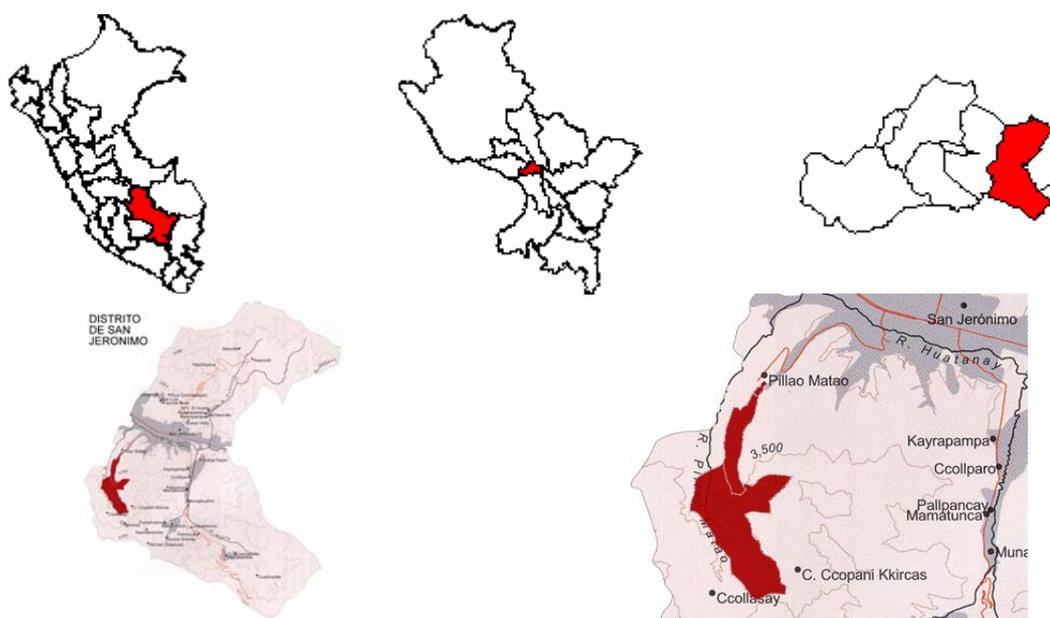
Capítulo IV

El contexto

La integración de las comunidades no debe consistir “en su occidentalización, sino en un proceso en el cual ha de ser posible la conservación o intervención triunfante de algunos rasgos característicos, no ya de la tradición incaica, muy lejana, sino de la viviente hispanoquechua” Arguedas (1975) citado en C.E.C. Guamán Poma de Ayala (2005: 61).

1. Pillao Matao en el valle sur

La comunidad de Pillao Matao²⁰ está ubicada a 3 km. del distrito de San Jerónimo, en la provincia y departamento de Cusco, Perú. El distrito de San Jerónimo cuenta con una población total de 22.883 habitantes²¹, de esta población, 68 familias viven en la comunidad de Pillao Matao. Este distrito está a doce kilómetros de la ciudad de Cusco y su capital está interconectada con sus comunidades por carreteras afirmadas y con los otros distritos urbanizados de Cusco y otros centros urbanos del sur andino por vía asfaltada. La vía de acceso para trasladarse de la capital de este distrito y de la ciudad de Cusco a las partes altas es por trocha carrozable y camino de herradura.



La comunidad de Pillao Matao se encuentra a una altitud máxima de 4000 msnm y mínima de 3350 msnm, y presenta de acuerdo a sus características geográficas, dos regiones valles y zonas altas y cuenta con una superficie de 420 hectáreas. Al Norte limita con el predio San

²⁰ La comunidad de Pillao Matao fue reconocida por el Ministerio de Agricultura, mediante la Dirección General de Reforma Agraria con la RD. N° 108-88-DDUA el 21-01-88.

²¹ Información obtenida del censo realizado por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) para el año 2000.

Antonio, Rinconada, y con la comunidad campesina de Pícol, Orccompucyo sector Accamana; al Sur limita con la comunidad campesina de Punacancha; al Este limita con la comunidad campesina de Kircas; y al Oeste con el predio Huillcarpay.



El distrito de San Jerónimo se encuentra en un proceso de urbanización. Esto trae consigo el despoblamiento de sus zonas rurales, lo que significa una demanda creciente de espacios para vivienda y explica por qué la ciudad crece desordenadamente, invadiendo todo tipo de áreas libres, en particular las mejores tierras agrícolas del

valle. Situación a la que no escapa el valle de la comunidad de Pillao Matao que está siendo invadida por las urbanizaciones (C.E.C. Guamán Poma de Ayala 2005: 45).

En los últimos años se puede observar un aumento significativo de la población en las urbanizaciones limítrofes de la comunidad de Pillao Matao. Estas generalmente pobladas por migrantes de las comunidades campesinas de las provincias altas²² del departamento de Cusco, por ejemplo la urbanización Altiva Canas son migrantes de la provincia de Canas, terrenos que antes de la Reforma Agraria eran ocupados por las haciendas.



A partir de la Reforma Agraria de 1968 se rompe el bloqueo territorial de dominio de las haciendas que empiezan a subdividirse y pasan a poder de las comunidades campesinas heredadas de los antiguos ayllus. Al mismo tiempo se crea un incontrolable mercado de oferta y demanda del territorio como respuesta a una ocupación del piso de valle por una nueva población emergente y migrante, provenientes de las áreas rurales y provincias cercanas. (C.E.C. Guamán Poma de Ayala 2005: 53)



Este es el caso de la comunidad de Pillao Matao que en la actualidad se viene urbanizando por el lado Este y está avanzando hacia el centro de la comunidad, asentándose allí la urbanización Vallecito de Pillao (así le llaman en forma “clandestina”) porque aún no tiene reconocimiento oficial. Los que habitan son tanto de la comunidad

²² Las provincias altas del departamento de Cusco son: Canchis, Canas, Espinar, Chumbivilcas; pero, también los migrantes a estas urbanizaciones provienen de Paucartambo, Paruro, Quillabamba y Cotabambas provincia del departamento de Apurímac.

como migrantes; pero no por ello es urbano. Es considerada una comunidad rural porque después de todo no está dentro de la ciudad, sino está en los extramuros, en el límite, en la frontera de la ciudad.

Los pobladores de la comunidad de Pillao Matao realizan sus actividades comunales bajo la conducción de sus autoridades elegidas por la asamblea general. Cuenta con una junta directiva²³, constituida por un presidente, un vicepresidente, un secretario, un tesorero, dos vocales y un fiscal, encargados todos ellos de la administración de la comunidad.

Entre las principales actividades que realizan están la agricultura para la subsistencia, actividad a la que se dedica la mayoría de las familias, cultivando en mayor cantidad la papa, las habas y el maíz y la obtención del chuño mediante el procesamiento de la papa. Otra actividad es la ganadería en menor escala, porque las pequeñas extensiones de terreno no les permiten la crianza de animales en cantidad, criando así ovejas, vacas y chanchos. Otra actividad a la que se dedican algunos es la elaboración de ladrillos, porque se cuenta con tierra apropiada para ello, aunque esto con la intervención de terceros a falta de capital.

Una última actividad es el comercio, feria que se realiza en el distrito los días domingos donde llegan pobladores de las comunidades y de los distritos fronterizos tales como San Sebastián, Saylla, Wanchaq y de la misma ciudad de Cusco. Algunos pobladores del lugar acuden a esta feria para comprar artículos de primera necesidad y vestidos y otros a vender sus productos y animales menores como: cuyes y gallinas. Otros se dedican a vender alimentos preparados. Otros días de la semana acuden, ya sea a comprar o vender, al mercado mayorista “Vino Canchón” ubicado en la capital del distrito de San Jerónimo.

Como en otras comunidades de la región, toda la vida social y cultural está permeada por la fuerte relación del hombre con la naturaleza, que se manifiesta por ejemplo en expresiones culturales andinas como el pago a la tierra, las diversas ceremonias que se realizan para tener más ganado, o al momento de la siembra. Estos signos son expresiones de respeto de los campesinos hacia la naturaleza; hacer estas ofrendas asegura que puedan disfrutar de lo que ella les ofrece.

Además, ellos son partícipes de las diferentes festividades del distrito de San Jerónimo. La fiesta más importante es la del mes de septiembre en honor al Patrón de San Jerónimo. La

²³ Inscrito en registros públicos de la zona registral N° X sede Cusco con el N° de partida: 02078476.

imagen recorre la plaza central del poblado y luego la población festeja en los locales de los encargados de pasar el “cargo”²⁴.

Durante las festividades se presentan diversas danzas para homenajear al Patrón de la población. Cada año el número de danzas varía, algunas son tradicionales y su presencia es imprescindible. Complementariamente como parte del festejo se da el festival gastronómico del “*chiriuchu*”, plato tradicional preparado sobre la base de productos del lugar y de diferentes zonas. El origen de este plato es anterior a la llegada de los españoles, los mismos que lo difundieron por todo el ande.

Otras fiestas tradicionales importantes del distrito de San Jerónimo son las de Corpus Christi, San Juan, el *Killa raymi* (fiesta de la luna) y el señor de Quyllur Rit'i, fiestas en las cuales participan activamente los pobladores de la comunidad de Pillao Matao.

La situación sociolingüística en la comunidad de Pillao Matao es heterogénea, y tras el elevado porcentaje de bilingüismo se esconde una diversidad de realidades. Por un extremo, existen familias “monolingües” quechuas, donde la lengua de uso familiar es mayoritariamente el quechua, aun cuando sus integrantes pueden ser bilingües, y los niños son socializados en quechua. Por el otro extremo, están las familias en las que la lengua de uso familiar es mayoritariamente el castellano, los niños son socializados por lo general en castellano, y el uso del quechua se restringe a las personas mayores y/o ancianas. Entre ambos extremos existe una diversidad de contextos donde la elección de una u otra lengua puede obedecer a criterios espaciales, temáticos o de prestigio. Esto mismo ocurre en las urbanizaciones aledañas, de donde provienen los niños a la institución educativa.

La comunidad de Pillao Matao y las urbanizaciones vecinas pertenecen a un tipo de comunidad “bilingüe”, donde tanto el quechua como el castellano cumplen la función de lengua de uso comunal y familiar con predominancia del quechua, y la mayoría de los niños son socializados en esta lengua.

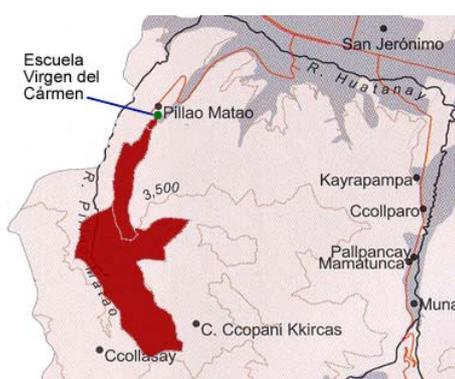
Estos son los principales aspectos observados que permiten contextualizar “la vida” en la comunidad de Pillao Matao, lugar donde está ubicada la institución educativa que se eligió para realizar la investigación.

²⁴ Entendemos por “Cargo” a la función asumida por una persona en las fiestas patronales. Equivale a “pasante” en Cochabamba - Bolivia.

2. La escuela y las huellas de la EBI

2.1 Estructuras institucionales de aplicación de la EBI

La institución educativa N° 51037 “Virgen del Carmen” está ubicada en el sector Huayllaruqui de la comunidad de Pillao Matao. Sus límites son al Norte con la urbanización Vallecito de Pillao, al Sur con la institución educativa del nivel inicial de Pillao Matao, al Este con la urbanización Osccollopampa y al Oeste con la comunidad de Pillao Matao. Destacamos su ubicación por estar en la frontera misma entre las urbanizaciones y la comunidad.



En el lado izquierdo de la foto se encuentra el muro de la escuela que separa lo rural con lo urbano

La escuela fue creada con RD N° 063 de fecha 23 de abril de 1983, cuyo primer director fue el profesor Augusto Matamoros Umpire; tiene un área de 7484 m2 compartida con el nivel inicial, terrenos que fueron donados por la comunidad de Pillao Matao. Actualmente cuenta con 6 aulas, una dirección, una cocina, un depósito, servicios higiénicos y campos recreativos.

En sus primeros años de fundación sólo atendía 1º y 2º grados, contando con dos aulas precarias, al respecto indica una docente: “Cuando yo llegué al centro educativo (1996), eran 29 alumnos en una sola aula, con un director y todos eran niños netos de la comunidad. El director hablaba quechua, se comunicaban en quechua: órdenes, instrucciones; pero el desarrollo del proceso educativo era en castellano, y sí había comunicación en quechua” (Doc. MR 15.09.05).

En los últimos 5 años atiende de 1º a 6º grados; con 4 profesores nombrados y dos profesores en condición de destaque temporal, contando en el año 2005 con 204 niños matriculados. Cabe destacar que la escuela fue considerada “Piloto” en el trabajo de la EBI en Redes Educativas²⁵ durante los años 1999 a 2004, integrándose así otras instituciones

²⁵ Red Educativa es una agrupación de instituciones educativas, en general la agrupación es por zona geográfica y no mayor de 15, en este caso conforman la Red Educativa las instituciones educativas rurales del distrito de San Jerónimo, donde se promueve el interaprendizaje, y cuentan con una institución educativa piloto.

educativas similares a su contexto socioeconómico lingüístico y cultural. Sin embargo, es entre los años 2001 y 2003 que se produce una movilización migratoria, campo ciudad y viceversa, que repercute en el desplazamiento del uso del quechua en la escuela.

De acuerdo a las entrevistas realizadas, administrativamente la escuela “Virgen del Carmen” es considerada “rural”. Al respecto manifiesta el ex director: “nosotros registramos niños quechua hablantes, en razón a ello, pues, la institución educativa es considerada como ‘zona rural’, dentro de lo que es el ámbito de la UGEL-Cusco” (ED. RL 25.10.05). Esto implica mayor remuneración para el personal docente y administrativo, además atención con capacitación en EBI.

El proceso de implementación de la EBI en la escuela inició con un proceso de selección. Esto fue realizado en el año 1999. El mismo año también se inició con un proceso de capacitación y luego la aplicación de la EBI en la escuela.

Desde el año que hicieron una categorización, el año 1999, vino gente del Ministerio a categorizar a los docentes específicamente. Entonces me invitaron a mí a participar de los talleres del programa de educación rural y ahí fue que en los talleres venían gente de EBI y nos juntaron, o sea a gente que incluso había tenido capacitaciones con EBI, nosotros no, en nuestra vida habíamos recibido eso. Nos hemos chocado, pero sí nos juntaron con un montón de gente que era de lugares de donde se hablaba netamente el quechua. Desde el año 1999 el 2000 ya empezaron los talleres, ahí fue que nos consideran como escuela bilingüe. (Doc. MR 15.09.05)

De esta manera, esta escuela fue incluida al programa de educación rural y al mismo tiempo iniciaron el trabajo con la propuesta EBI. Es evidente que los talleres que recibieron fueron con el enfoque de la EBI. Y desde la perspectiva de la autoridad educativa regional, quien es encargado de la implementación de la EBI en la región de educación Cusco, esta institución educativa es una escuela donde sí se debe estar trabajando la EBI por estar ubicada en un área de frontera urbano-rural.

Yo pienso que en esta escuela se debe estar realizando la educación bilingüe intercultural como en cualquier espacio **urbano-rural**. Porque estos espacios a nosotros, no por la delimitación geográfica sino por la participación del contexto, nos hacen poder prever y determinar que sí tiene que estar con educación bilingüe intercultural. No sólo ellos sino la escuela del frente también que tiene mayor trabajo de castellano. (FRE JV 24.10.05)

En la percepción de la autoridad educativa regional, las escuelas ubicadas en áreas de frontera urbano-rural deben aplicar la EBI, ya que no influye la ubicación geográfica, sino la situación del contexto.

La aplicación de la EBI, a partir del año 2000 hasta el año 2004 fue con la participación de instituciones de capacitación como el PMCER²⁶ y el PER²⁷, ambos programas dedicados a atender escuelas rurales, donde se implementó la EBI. En alguna medida el PER fue la continuación del PMCER y ambos tenían los mismos objetivos con relación a la EBI²⁸.

Y desde el año 2000 llega el Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa Rural (PMCER). Entonces el PMCER es una institución donde nosotros debamos aplicar Educación Bilingüe Intercultural. Entonces de allí hasta el 2004 se ha trabajado con EBI. Claro a ello ha habido otros cambios. Cambios de denominación o razones sociales, porque hace dos años hemos trabajado con PMCER, luego vinieron el Programa de Educación Rural, el PER. Entonces en el PER ha habido cambio de personajes, con el PER ya entramos con lo que es el Señor Lucho Quispe, él estaba por entonces como especialista en la Región y se mantenían los señores Valdez y Campodónico. Entonces la dinámica era la misma, los objetivos, las metas eran lo mismo de la EBI. (ED. RL 25.10.05)

El ex director de la escuela testimonia la permanencia de los responsables a pesar del cambio de denominación. Esto implicó la continuidad del proceso de aplicación de la EBI en la escuela. Asimismo, ambas instituciones siguieron los objetivos planteados por la EBI.

Por otro lado, la autoridad regional de educación sostiene que, en la región de educación Cusco, ha habido una necesidad de fusionar el PER con la EBI porque ambos programas hacían cosas similares. Esto implica que había una innecesaria separación a nivel del MED, ambos teniendo los mismos objetivos e iguales trabajos. Entonces, en las escuelas donde estaba el PER, se aplicaba la EBI.

El proceso de fusión o unión entre escuelas EBI y educación rural yo creo que ha sido por una necesidad y petición de los que hemos estado encargados esa vez en EBI y en educación rural, poníamos los espacios de controversia que existían entre ambos. Una diferenciación estando en el Ministerio y haciendo, no cosas diferentes, sino, cosas similares, porque uno era educación rural y el otro, educación bilingüe. En un espacio de rural estaba educación bilingüe, pero, yo creo por situaciones de pensamiento había esa diferenciación. El año 2004 hacia mayo se da la fusión en estas oficinas para atender a estos espacios, justamente porque existían propuestas, diseños metodológicos, de atender a zonas rurales y como era zona rural tenía que hacerse educación bilingüe. Por ello es que existe fusión entre estas dos oficinas. (FRE JV 24.10.05)

Las manifestaciones de la autoridad regional reflejan que había una duplicidad en el trabajo. Así, en la región de educación Cusco se ha asumido trabajar los dos programas en forma unida, específicamente en las Redes conformadas por el PER se aplicaba la EBI. Se considera que esta iniciativa ha sido acogida por el MED.

Y yo sé que han tenido ya dos capacitaciones con dos entes. Pero en nuestro tiempo también hemos pensado en lo mismo, de que debe unirse los dos y por eso es que empezamos a hacer las dos cosas con nuestros docentes que en esa vez hemos estado a cargo y especialmente con las Redes de educación rural siempre se les ha dado el enfoque de educación bilingüe intercultural. Eso ha sido, yo creo, de la región de

²⁶ Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa Rural.

²⁷ Programa de Educación Rural.

²⁸ En el año 2006 se dieron cambios en el Ministerio de Educación, con respecto a las funciones del PER y la DINEBI.

educación de Cusco. El cual ha tenido acogida. Actualmente la mayoría de las escuelas de Educación Rural sí están aplicando la EBI, en otras con mayor razón porque tienen niños monolingües quechuas, en cambio, en otros espacios de ruralidad no tienen **monolingües quechuas**, sino, en alguna medida tienen **blingües coordinados**. Por eso no se hace el esfuerzo, pero sí en las Redes que siguen existiendo educación rural sí se hace EBI. (FRE JV 24.10.05)

Sin embargo, la autoridad de la DINEBI manifiesta que no hay fusión entre el PER y la EBI. No obstante, la EBI tiene mayor trayectoria y que se viene trabajando desde muchas décadas atrás, de acuerdo a las regiones donde se ubica. Y el PER, más bien, es un doble trabajo de lo que se viene trabajando en la EBI.

Bueno, fusión no hay, sino que en este sentido la Educación Bilingüe Intercultural tiene mas historia. O sea, ha venido dándose desde hace mucho tiempo y con la Educación Rural, bueno es propiamente una duplicidad de acciones aunque no siempre trabajan las mismas temáticas, sino que pueden estar en Educación Rural inclusive algunas escuelas que son de EBI. A nivel de coordinación, en el Ministerio se ha tratado de unir en una sola Dirección Nacional. Sin embargo, esto no ha prosperado y no está prosperando, aunque siguen diciendo que va a ser una sola Dirección. (FDI RCH 12.10.05)

Las entrevistas muestran que ha habido intentos de convertir las dos direcciones que vienen funcionando por separado en una sola dirección. A pesar de estas intenciones todavía no se llega a ningún acuerdo, hasta el momento.

Durante la aplicación de la EBI en Pillao Matao hubo una permanente capacitación y monitoreo de parte del PER, mayormente en la elaboración de unidades didácticas y desarrollo de sesiones demostrativas en quechua para reforzar la lectura y escritura. La estrategia de monitoreo asumido en ese entonces fue la de atender sólo un docente por día. De esta manera, el acompañamiento de los capacitadores del PER fue fructífero.

Había una permanente capacitación y un permanente monitoreo a los docentes, pero, ha satisfecho las expectativas de los docentes también, estar continuamente con ellos, porque se ha previsto que se debería atender sólo un docente por día, el cual yo creo que se ha hecho eco de eso. Entonces, de ahí que tuvimos como capacitadores a los señores de la Región de Educación, por entonces estaba a cargo del señor Campodónico, del profesor Valdez y con el apoyo también de Aroma de la Flor, quien era del Ministerio de Educación de Lima. Ella venía en forma constante para hacer efectos de monitoreo y para hacer efectos de supervisión y más que todo apoyo a la aplicación de EBI. (ED. RL 25.10.05)

Se evidencia que hubo bastante apoyo en el proceso de aplicación de la EBI de parte del PER, cuya responsabilidad era asumida directamente con personal del PER que trabaja en el MED y la región de educación. Esto posibilitó una atención más directa en dicho proceso, puesto que los encargados conocían la propuesta de la EBI.

2.2 La aplicación concreta de la EBI: problemas identificados

La percepción de los docentes refleja cómo el proceso de capacitación de la EBI fue realizado sin tomar en cuenta los conocimientos previos de los docentes. Los contenidos de estas capacitaciones estaban programados sobre la base de docentes capacitados con

anterioridad y no se tomaba en cuenta la participación de docentes recientemente incluidos a este proceso. Esto es una necesidad sentida por los docentes.

Cuando yo asistía a cursos hacían sobre lo que ya eran capacitados en EBI, porque todos los profesores tenían capacitación en EBI. Entonces simplemente daban unos alcances de lo último en la metodología. O simplemente qué otras metodologías se podían usar, pero con una base que ellos ya tenían, una base que yo no tengo. Me gustaría o me hubiera gustado que de un inicio nos consideraran para las capacitaciones. Si nos convocaban a talleres, nos sugerían ciertas actividades, pero, no hubo digamos una capacitación en cuanto a estrategias metodológicas. O sea, nosotros mal haríamos en usar, o tratar de emplear metodologías que no nos han capacitado como debía ser. (Doc. MR 15.09.05)

La docente, quien participó como docente demostradora durante la implementación de la EBI con el PER, evidencia su reclamo en cuanto a la escasa capacitación en el manejo de estrategias metodológicas, hecho que fue una limitación para la aplicación de la EBI por parte del PER. Además, estas capacitaciones se limitaban en la sugerencia de actividades y no se profundizaba en las estrategias metodológicas propias de la EBI. Esto coincide con lo dicho por una autoridad educativa cuando dice que “por ejemplo, ese es el problema que las tareas de capacitación docente se dan en alguna medida muchas veces bien, pero otras veces también mal, bueno la verdad es que faltan más profesionales, más comprometidos, pero también más científicos” (FDI RCH 12.10.05).

Mientras las escuelas están a cargo una institución de capacitación y ésta atiende exclusivamente el proceso de implementación de la EBI, como el caso del PER en Pillao Matao, hay un buen trabajo. Esto hace que las capacitaciones y el proceso de monitoreo sean bien realizados aunque este proceso tenga algunas limitaciones. En cambio, si una escuela no está a cargo de una institución de capacitación, automáticamente deja de aplicar la EBI.

Esto es frecuente a pesar de que en los objetivos del Ministerio de Educación, mediante la DINEBI, los órganos desconcentrados, las DREs y las UGELs, en este caso Cusco, se plantean atender la equidad y la diversidad en las escuelas EBI. Esto es traducido en los lineamientos de la política del programa nacional de EBI, que es asumido por los concernidos. En este sentido, las autoridades educativas responsables de la EBI en la región como en la DINEBI, refieren al respecto “Yo creo que el MED asume una posición de atención a la equidad y a la diversidad en estas escuelas EBI” (FRE JV 24.10.05). Es en la propuesta en mención que detalla el cómo se debe trabajar la EBI y cómo debe ser el tratamiento de las lenguas.

Pues allí tenemos varias situaciones, el Ministerio viendo toda esta problemática y partiendo de algunos diagnósticos pues tienen una propuesta para que realmente aprendan en dos lenguas y en dos culturas, se eduquen así. Y para eso hace esfuerzo, esfuerzo económico que se traduzcan en producción de material educativo, en realizar investigaciones, en cada vez tratar de servir mejor en capacitar a los docentes, básicamente eso. (FDI RCH 12.10.05)

El programa EBI a nivel nacional no sólo presenta la propuesta, sino también, está acompañado por un presupuesto que permite atender de mejor manera las escuelas EBI. Esta atención se puntualiza mayormente en la capacitación docente y dotación de material educativo. Esto con la finalidad de que los niños aprendan en dos lenguas y en dos culturas. Y de esta manera se desarrolle la lengua originaria.

La propuesta de atención a la diversidad que tiene el MED coincide con la Región de Educación de Cusco. Sin embargo, a pesar de las buenas intenciones de la propuesta, muchas veces la EBI no es aplicada en su real dimensión. Esto se puede traducir en que la propuesta sólo está quedando en el nivel normativo y no se ejecuta.

Así, la escuela a pesar de ser EBI a partir del año 2005, funciona bajo la modalidad monolingüe, ninguno de sus seis docentes hace uso del quechua en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Los docentes, cinco de ellos hablan quechua, de los cuales uno está realizando estudios de post grado (segunda especialidad) en EBI, otra pertenece al programa “Sisichakunaq parlaynin”, atendido por la institución de capacitación Pukllasunchis, otro docente fue capacitado por el PLANCAD²⁹ EBI a cargo del CADEP en su anterior escuela en la provincia de Paruro, y la docente monolingüe castellano fue docente demostradora durante la aplicación de la EBI en la institución educativa, por ser “Piloto”, esto estando a cargo del PMCER y el PER, programas en los que se capacitaron tres de los docentes titulares que permanecen actualmente. En este sentido, en la actualidad la escuela es EBI sólo de nombre, porque en ella no se trabaja la EBI.

La aplicación de la EBI está condicionada a la capacitación, puesto que, cuando los docentes están incluidos en un programa de capacitación, ellos aplican la EBI y si ya no dependen de una institución de capacitación o un programa específico, entonces dejan de aplicar la EBI. Esta situación es descrita por una autoridad educativa regional, cuando detalla la forma cómo los docentes dejan de aplicar la EBI cuando dejan de pertenecer a una institución o un programa de capacitación docente.

Se puede dar el caso de que una escuela sea EBI este año y al año que viene ya no, porque no recibió la capacitación y actualmente tenemos problemas, porque justamente la selección que realizó el MED sin participación de los especialistas (DRE-C), trajo este tipo de problema. Qué pasó en el año 2003, si el 2003 ha sido capacitado en EBI y el 2004 ya no. Por ende, han vuelto a ser escuelas hispano hablantes. O no han recibido ya capacitación o hubo movilización de los docentes de trasladarse de un sitio a otro, entonces ya no han aplicado la EBI. Entonces la escuela está haciendo lo que debe hacer o lo que saben hacer. Entonces no hay una situación de sostenibilidad o continuidad para dar un soporte pedagógico a los docentes que han sido capacitados y, que deben continuar con este proceso. (FRE JV 24.10.05)

²⁹ Plan Nacional de Capacitación Docente en Educación Bilingüe Intercultural.

El registro que antecede muestra que el recibir la capacitación es determinante para aplicar la EBI. Si el docente no recibe capacitación en una determinada campaña, simplemente deja de aplicar la EBI y trabaja con el programa curricular para instituciones educativas hispano hablantes. Esto indica que no hay sostenibilidad en la aplicación de la EBI de parte de los docentes.

Puede darse el caso de que el año pasado una escuela fue EBI y este año ya no es, porque no ha sido incluido en la capacitación y efectivamente así lo conciben algunos docentes, pero está mal. O sea, si han recibido una, dos o tres veces deberían de seguir aplicando lo que han aprendido, el no hacerlo implica también falta de compromiso. Además, durante el monitoreo o durante los grupos de interaprendizaje siempre se refuerza algunas cosas más y allí ellos pueden seguir construyendo, teorías, inclusive teorías pedagógicas sobre la EBI, sobre la cultura, sobre el tratamiento de las lenguas, sobre la escritura misma de las lenguas indígenas, se puede avanzar, eso es una desidia, pues, de algunos profesores. (FDI RCH 12.10.05)

La autoridad de la DINEBI considera como negativo el hecho de dejar de aplicar la EBI, por el solo hecho de no recibir la capacitación. Esto es considerado como una falta de compromiso de parte de los docentes, que en alguna oportunidad recibieron estas capacitaciones. Además, el hecho de trabajar con una institución de capacitación también implica haber reforzado sus aprendizajes en ese periodo, puesto que una campaña no sólo queda en la capacitación, sino continúa con un proceso de monitoreo, donde se van consolidando los temas propios de la EBI. Por ello, el testimonio critica la dependencia de algunos docentes al control y a la exigencia de una institución de capacitación.

En mi anterior centro que he trabajado, todos los profesores estábamos capacitados por esa institución (CADEP), que cuando he venido a este centro, que los profesores no habían hecho lo que es EBI, entonces por ahí ha habido mucha influencia de los profesores que no comprenden esa parte. CADEP nos ha capacitado pero de repente poco, esa capacitación no ha sido suficiente. Y nos dijeron que debemos hacer nuestra carpeta pedagógica en quechua, pero. Era bonito, lindo, toda comunicación era en quechua, por ejemplo: las adivinanzas, canciones, hasta cartas entre profesores. Escribíamos una carta a nuestros niños, a nuestros padres de familia, era bonito. (Doc. JP 09.09.05)

El docente refleja lo que sucede (2005) con la EBI en la escuela de Pillao Matao. Los docentes recibieron capacitación sólo hasta el año 2004, entonces el año 2005 dejaron de trabajar la EBI. Esto a pesar de haber recibido capacitación y haber trabajado la propuesta durante cinco años consecutivos.

En nuestra permanencia en la escuela a lo largo del trabajo de campo, la asistencia regular fue de 204 niños, de los cuales el 80% aproximadamente tendría el quechua como primera lengua, y los restantes podrían ser bilingües en diferentes grados. Estos niños cerca de un 50% proceden de la comunidad de Pillao Matao y el otro 50% procede de las urbanizaciones

vecinas e inclusive algunos del área urbana del distrito de San Jerónimo³⁰. Esto por la cercanía al área urbana y por la situación económica de las familias migrantes. El otro porcentaje de niños de la comunidad asiste a escuelas urbanas del distrito de San Jerónimo como el AVA³¹, Fe y Alegría, San Luís Gonzaga, entre otros. A pesar de que el 80% de niños podrían tener el quechua como primera lengua y que existen familias con predominancia del uso del quechua, la interacción comunicativa en la escuela es predominantemente en castellano y el quechua es usado esporádicamente para funciones específicas.

3. El quechua a través de la historia

En las conversaciones de los niños y los padres de familia de la comunidad es frecuente escuchar referirse al quechua de sus antepasados. Esto nos ha motivado a dar una mirada a la vigencia del quechua a través de la historia. De esta manera, entenderemos mejor la situación actual de esta lengua en la comunidad de Pillao Matao.

Durante la historia indígena, el quechua se ha mantenido como símbolo de identidad cultural. Antes de la llegada de los españoles, el quechua fue hablado por los pobladores de los Andes. En la época de la Colonia, el quechua alcanzó su mayor apogeo y fue utilizado por indígenas y criollos. A fines de la Colonia e inicios de la República, se prohibió el uso de la lengua en mención. En el tiempo de la hacienda se agudiza la intención de extinguir esta lengua y se impone la utilización generalizada del castellano. Los andinos mantuvieron y desarrollaron su lengua quechua y su cultura indígena con toda su riqueza, como parte de su identidad, a pesar de la implantación de políticas de exterminio de los indígenas.

Previo a la llegada de los españoles, en el territorio andino, existían muchas lenguas habladas por los indígenas, con mayor o menor grado de diversificación o difusión. Como Cerrón explica, “El carácter plurilingüe y pluridialectal de las sociedades andinas fue uno de los aspectos que más impresionaron, por consiguiente, a los europeos. Así el jesuita Acosta nos hablará de la existencia de una verdadera selva de idiomas” (Cerrón Palomino 1987a: 71). Los incas aceptaron y respetaron esta diversidad de lenguas y dialectos; sin embargo, debía haber una unificación lingüística para el establecimiento de la nación inca. Por consiguiente, se promueve el aprendizaje del quechua en este territorio. “Por lo que le toca a la política idiomática incaica, todos los documentos señalan de manera consensual el carácter obligatorio del aprendizaje del quechua por parte de las naciones conquistadas”

³⁰ Proceden de la Urbanización la Cantuta y Larapa respectivamente, ubicadas sobre la pista principal de ingreso a la ciudad de Cusco.

³¹ Institución educativa del nivel primario y secundario “Alejandro Velasco Astete”

(op. cit.: 75). Y ciertamente, esa política se puso en práctica para cumplir sus objetivos de expansión.

Durante el siglo XVII, el quechua alcanza un florecimiento considerable porque se generaliza su uso. También en esta época se logra desarrollar la escritura. “Sabemos que el quechua alcanzó una verdadera práctica escrita dentro del mismo estrato indígena, con toda seguridad a principios del siglo XVII” (Itier 1995: 90). Con la escritura, esta lengua ocupó muchos ámbitos de comunicación y alcanzó un lugar importante en la sociedad.

En esa época se redactaron no sólo documentos legales y notariales en lengua general, sino también correspondencia personal y ensayos. Por otra parte, los sermonarios en lengua general muestran que en el siglo XVII se llegó a impartir una enseñanza catequística de alto nivel en el idioma indígena, en particular a los estratos superiores de la comunidad quechua hablante. (op. cit.:91)

Es esta la época en la que surge y se desarrolla la literatura en quechua y como también se escribe y se representan los dramas en esta lengua. Cabe señalar que no sólo son los indígenas los que se identifican con esta literatura, la apropiación identitaria es también de parte de los criollos.

La rica actividad dramática quechuista de esa época fue un fenómeno interno al estrato criollo cusqueño que no tuvo mayores consecuencias para la promoción de la lengua indígena en el conjunto de la sociedad local o nacional. Escribir y representar dramas en quechua era siempre un acto destinado a destacar el carácter supuestamente más auténticamente nacional de las tradiciones de la élite cusqueña con respecto a las de la élite limeña. La apropiación criolla de algunos símbolos de identificación andina, tales como la lengua indígena, contribuyó en forma significativa al surgimiento de una literatura erudita en quechua entre mediados o afines del siglo XVII y mediados o fines del siglo XVIII, tales sentimientos y objetivos deben haber dejado huellas en los textos. (Ibíd.)

A diferencia de otras épocas, éste fue el momento en el que se promocionó la escritura del quechua, lo cual fue asumido por el estrato criollo. El hecho de que había una estrecha relación de convivencia de la población española y criolla de Cusco con la mayoría de pobladores indígenas hizo necesario que los españoles dominaran el idioma quechua e incluso llegaron a considerarlo como propio. Asimismo, en esa época las mujeres españolas, por el contacto permanente con las indígenas domésticas también llegaron a dominar el quechua. Los dramas redactados en quechua representaban experiencias vividas en esa época. Entre las literaturas que se han mantenido hasta nuestros tiempos tenemos: el pobre más rico, Usca Paucar y Ollantay

En este proceso histórico, a inicios de la República se impuso la castellanización con la finalidad de desterrar la lengua y cultura indígenas. Este fue el momento más crítico que les tocó vivir a los pobladores andinos, porque tuvieron que enfrentarse a un Estado que quería hacer desaparecer su lengua y su cultura.

Se imponía así el castellano en tanto idioma dominante y la corona establecía el aprendizaje obligatorio del mismo por parte de la élite nativa, como en tiempo de los

incas. Sólo que esta vez, la imposición del castellano implicaba un profundo menosprecio por la lengua y cultura nativas. Pronto la misma corona le quitará todo respaldo a la corriente indigenista del empleo de las lenguas vernáculas so pretexto de que a través de ellas se preservan las prácticas culturales y religiosas reñidas con la moral y los intereses del poder colonial. (Cerrón Palomino 1987a:92)

Este texto nos muestra cómo el castellano se imponía como lengua dominante y por ende su cultura. Desde el momento que esta lengua provenía de España, la imposición era más drástica, puesto que ellos eran los conquistadores. En esta oportunidad, se dieron imposiciones sumamente duras con fines de lograr la castellanización a costa del sufrimiento y sacrificio de los indígenas.

Durante la época de la hacienda aumentó de sobremanera el objetivo de desterrar el quechua y con ella la cultura; porque en este momento llega a su mayor plenitud el dominio de los hacendados o terratenientes, quienes cometían muchos abusos en contra de los indígenas. Como Arguedas (1969: 61) relata, “El indio oía y volvió a sentirse otra vez confundido, - Señor, patrón...: - empezó en castellano, pero continuó en quechua -. Éstos niñitos, palomas de Dios; del corazón sus lágrimas”. A pesar de la imposición del aprendizaje del castellano, los campesinos y, en especial, los niños seguían practicando el idioma quechua. Esto molestaba a los dueños de las haciendas mencionadas. Es por eso que éstos recurrían a castigos drásticos para evitar que hablen la lengua de sus antepasados.

El mestizo sacó un azote trenzado, con pequeñas puntas de plomo que traía oculto bajo su poncho. Y azotó al indio escolar bajo la sombra del salón principal de la escuela, delante de la maestra a los seis u ocho azotes empezó a rezumar sangre sobre la bayeta blanca con que los indios jóvenes de Lahuaymarca se vestían. ¡Ya no, papá! ¡Ya no! – pidió el niño Pancorbo, lanzándose sobre el mestizo. Los últimos tres azotes los dirigió Martínez a la cabeza del indio. Acertó bien, porque el azote era de los medianos, y rompió el cuero cabelludo del mozo; de esas heridas brotó más sangre. El niño Pancorbo ya estaba de rodillas. (Ibíd.)

Algunos hacendados no entendían el quechua y por eso pensaban que los indios hablaban en contra de ellos, esto les motivaba a evitar, a toda costa, que el campesino, sea grande o chico, hablara el quechua. Pero al mismo tiempo, algunos de estos señores hacendados hablaban un quechua “adecuado”; sin embargo, cuando los veían reunidos a los campesinos, pensaban que lo que hablaban era en contra de ellos.

-Somos tus hijos, gran señor – le decía en quechua -. Estamos en los cerros y tú en la quebrada, dominando tierras y hombres cual corresponde a tu persona. Tu sombra nos llega. ¡Gracias padrecito! - ¡Gracias! – repetía en coro la multitud. – Está bien, alcalde, está bien. Que no haya rabia – contestaba el viejo señor, en un quechua adecuado -. Idos tranquilos. Don Andrés Aragón permanecía sentado en su sillón de vaqueta, contemplando satisfecho, aunque tocado de cierta inquietud no muy definida, a esa multitud ajena que dejaba vacío el patio, luego de haberlo colmado. “Algo son esta gente. No contra mí, pero contra alguien” solía decir “¡Qué amargue a los caballeros rotos, que les hagan sentir su vergüenza lo demás, ya veremos!”. (op. cit.: 65)

El trato que recibían los indígenas de parte de los terratenientes era inhumano, puesto que eran tratados peor que animales. Así es que los hacendados se hacían dueños de los

indios, de sus decisiones y hasta de sus vidas. Esto muestra el relato (op. cit.: 98) “¡Estarán ya de hermanos! Dios es así, cuando ayuda a los señores”. ¡Pobrecitos indios! ¡Cómo van a morir con los falsos tiros que los chambones perforadores encienden! ¡Morirán nomás! El “colono” es más peor de humilde que el perro – dijo otra señora, ya de edad”.

El quechua fue un símbolo de identidad de los andinos, porque consideraban que esta lengua pertenecía a su raza. Esta lengua y la cultura andina se ha mantenido a lo largo de la historia de los pobladores de los andes, a pesar de la invasión española; cultivando día a día todas sus prácticas culturales junto con su lengua. Dice Sapir (1954: 247) “la cultura puede definirse como aquello que una sociedad hace y piensa”. Durante la invasión española, el poblador andino nunca dejó de practicar sus ideas y sus costumbres relacionadas a su cultura. “El curso de la cultura, o sea la historia, se compone de una serie compleja de cambios dentro del selecto patrimonio de la sociedad: adiciones, pérdidas, cambios de énfasis y de relación” (Ibíd.). Así la cultura andina ha pasado por muchas etapas en el transcurso de su historia; ha sufrido cambios de una época a otra, pero no ha perdido su identidad ni su lengua.

*Ñawpaqqa napaykunakuqkupas: ¡Quya wuynus días, inka **taytay!** nispa. Chayta chhaynata rimaqku, tawri-yaykuyta wakinqa napaykusunki; tawri **taytay!**, awi maría purísima, tawri **mamay!** nispa, napaykunakuqku. Imatataq chaytari rimanku niq kani irqi kaspá. Arí chhaynata rimaqku. [Antes se saludaban: ¡gran señor buenos días, venerado padre! Diciendo. Así hablaban eso, en la tarde algunos saludaban: ¡buenas tardes padre! ¡Ave María Purísima, buenas tardes madre! Diciendo se saludaban. Cuando era niña decía: -¿qué hablarán eso, no? Sí, así hablaban]. (A DC 06.05.05)*

La anciana de aproximadamente entre 88-90 años, porque no recuerda con exactitud su edad, relata el saludo de cuando ella era niña, lo que se relaciona con la época de la hacienda, puesto que Pillao Matao era parte de una hacienda, y ella dice que sus padres trabajaban para la hacienda.

Finalmente se puede decir que los indígenas han mantenido su lengua quechua como símbolo de identidad, lo que defendieron permanentemente. Se ha observado también que esta lengua a veces fue ponderada y a veces menospreciada, pero a pesar de ello ha alcanzado un sitio ponderable en la historia.

4. Entre el “quechua” y el “runa simi”

Nuestra familiaridad con el término quechua o *qhichwa* (en quechua), para llamar a la lengua hablada por los quechuas, causó limitación en las conversaciones iniciales con monolingües o bilingües quechuas en Pillao Matao; mientras nosotros les hablábamos del “quechua” ellos nos hablaban del “runa simi”. Y sorpresivamente en los ancianos, “quechua” era un término casi desconocido, y nosotros no estábamos familiarizados con “runa simi”, entonces parecía hablarse de dos cosas distintas; pero para facilitar la comunicación, tuvimos que usar el término “runa simi”.

N. *¿Ima simita rimanki* abuelita? [¿Qué lengua hablas abuelita?]

D. ***Runa simita*** rimani. [Hablo el quechua]

N. *Kastilla simitari?* [¿Y el castellano?]

D. *Manan yachanichu mamá, imapaq sut'illantayá rimasaq. Liyiyantachus mana yachani imaynachá, mana ñuqa qatichikunichu **kastillanu** rimaqkunata; uyarikuchkanin kanpas, mana, mana chaypaqchu kani, Arí mamita* [no puedo, mamá, para que, la verdad nomás digo. No sé si será a causa de no saber leer que no sé, pero no puedo seguir a los que hablan castellano, a pesar que estoy escuchando, pero no, **no soy para eso**, sí mamita] (A DC 06.05.05)³².

De esta manera, se usa el “runa simi” para referirse al quechua. Asimismo, resume la sumisión que aún le caracteriza al pueblo quechua, cuando relaciona el desconocimiento del castellano con la lectura. Esto nos ha motivado a retroceder en el tiempo y buscar los orígenes del quechua “nuestra lengua”.

Lara (1991: 10) indica que “Guardia Mayorga anota en su “Diccionario” que los primeros monarcas del Tawantinsuyo descendieron probablemente de alguno de los ayllus que en una antigüedad remota poblaron los valles de Abancay y Andahuaylas, al occidente del Cuzco. Afirma que tales ayllus hablaban el qhëshwa, idioma que sus ilustres descendientes habrían difundido en el imperio”. El autor coincide con Mayorga en cuanto al uso del quechua en los valles señalados, antes de la llegada de los incas. Es decir, la existencia del quechua en la época preincaica.

Acerca del origen del término quechua, Cerrón-Palomino (1987b: 33) tomando a (González Holguín 1608)³³ indica que “etimológicamente, el término quichua o quechua significaba, de acuerdo a los datos proporcionados por los primeros lexicógrafos, ‘región’ o ‘zona templada’, y por extensión, llamábanse quichuas los pobladores de dicho hábitat”. En este sentido, ubicando las toponimias de los lugares se puede señalar que, en los valles, la mayoría de los nombres son en quechua, por ejemplo: en el valle del Vilcanota en la provincia de Canchis en Cusco, la comunidad Cuyu puede venir del quechua **kuyuy** (moverse) por ser un lugar pantanoso, Chara puede venir del quechua **ch'aran** (mojado) por ser un lugar donde hay bastante agua; en cambio en las zonas altas como en la provincia de Espinar en Cusco, muchos nombres de los pueblos son en aimara, como: Qirumarka, K'anamarka, Machaqmarka entre otros³⁴.

Otra de las inquietudes acerca del quechua es la escritura actual del término en quechua “qhichwa”, lo que Cerrón-Palomino (1987b: 33) explica “gracias a la evidencia proporcionada

³² Extracto de la entrevista a la abuelita Dominga Curo, una anciana depositaria del saber andino.

³³ Gonzales Holguín, Diego ([1608] 1952) **Vocabulario de la lengua general de todo el Perv, llamada lengua qquichua, o lengua del Inca**. Lima: Universidad Nacional de San Marcos. Citado en Cerrón-Palomino (1987b: 36).

³⁴ Los lugares mencionados son lugares conocidos en mi infancia, juventud (Sicuani) y en mi experiencia profesional (Espinar).

por los dialectos del quechua central (cf. Pacaraos [qecˈwa] y Huanta [icˈwa]) puede postularse que la forma originaria de la palabra fue *qicˈwa, es decir conllevaba una africada retrofleja. Por lo demás, como designación geográfica de ‘valle’... el término sigue vigente en el cuzqueño bajo la forma de [qˈeswa]. De esta manera, se entiende que “qhichwa” termina así, porque por la presencia de la postvelar /-q/ en la oralidad se abre la vocal /i/, porque no existe la vocal /e/ en la escritura del quechua.

Por otro lado, en cuanto al uso del “runa simi” (quechua), coincidimos con lo manifestado por Cerrón-Palomino (1987: 36)

La denominación de *runa simi* o *runa shimi* ‘lengua de hombres’ o ‘lenguaje humano’, preferida por quienes rechazan el nombre **quechua** y sus variantes, suele ser considerada como el nombre genuino [...] incluso por estudiosos serios como el recordado viajero alemán Middendorf ([1890]³⁵ 1970: 7). Sin embargo, de la interpretación cuidadosa de los datos proporcionados por Gonzáles Holguín ([1608] 1952: 561)³⁶ resulta claro, como lo advierte Torero (1970: 238)³⁷, que “**runa simi** nunca se usó antiguamente para nombrar a este idioma, sino desde el establecimiento del poder español, para calificar a cualquier ‘lengua de los indios’ frente a la *castilla simi* ‘lengua de Castilla’”. Es pues a partir del establecimiento de la república de los españoles, opuesta a la república de los indios, que la designación de **runa-simi** adquiere sentido como lengua de los **runa**, o sea de los indios (todavía el término **runa** significa ‘siervo’, ‘súbdito’, incluso en dialectos periféricos como el argentino), frente a la lengua de los **wira-qucha** o españoles. Así lo consigna el Anónimo ([1586] 1951: 154)³⁸: “**lengua de los Indios**, runa simi”. Como se ve la denominación supuestamente genuina no pasa de ser una de tantas adaptaciones léxicas realizadas por los gramáticos de la colonia, en su afán por condicionar el quechua a la nueva situación creada por la conquista.

Esto nos hace deducir que el uso del “runa simi” para referirse a la lengua quechua en la comunidad de Pillao Matao refleja la sumisión, en tanto rezago de la colonia, que aún perdura hasta la actualidad.

Finalmente, es ilustrativo lo manifestado por Sichra (2003: 94) cuando señala que “desde el principio de la conquista la palabra ‘quechua’ sirvió caprichosamente para designar un idioma, un linaje, una cultura y finalmente una raza”. Esto es asumido, tanto por los propios quechuas como por foráneos dedicados al estudio de esta lengua y a sus hablantes.

³⁵ Middendorf, Ernst W. (1890) **Das Runa Simi oder die Keshua-Sprache**. Leipzig: Brockhaus. Traducida al castellano como **Gramática Keshua**. Madrid: Aguilar, 1970. Citado en Cerrón-Palomino (1987: 36).

³⁶ Gonzáles Holguín, Diego ([1608] 1952) **Vocabulario de la lengua general de todo el Perv, llamada lengua qquichua, o lengua del Inca**. Lima: Universidad Nacional de San Marcos. Citado en Cerrón-Palomino (1987: 36).

³⁷ Torero, Alfredo ([1970] 1972) “Lingüística e historia de la sociedad andina”. En ESCOBAR, Alberto (Comp.): **El reto del multilingüismo en el Perú**. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, pp. 51-106. Citado en Cerrón-Palomino (1987: 36).

³⁸ Anónimo, (Alonso de Barzana?) (1586) **Arte, y Vocabulario en la lengua general del Perv**. Lima: Antonio Ricardo, Editor. Citado en Cerrón-Palomino (1987: 36).

Dominios y situaciones comunicativas de la comunidad



El compartimiento de la *wathiya*



La anciana en el deshoje de maíz



Un día de faena



Un día de asamblea comunal

Situaciones comunicativas en el dominio de la escuela



Momento de recibir sus alimentos



Sesión de clase en el aula



Niños conversando lavándose las manos



Niños jugando y conversando

Capítulo V

Resultados

La presentación de resultados hemos organizado en tres áreas temáticas que están estrechamente relacionados entre sí y sin perder de vista el marco del programa nacional de la EBI. El primero pretende mostrar el uso del quechua en las diferentes situaciones comunicativas del dominio de la escuela y en las diversas situaciones comunicativas y dominios de la comunidad. En el segundo punto abordamos las actitudes divergentes hacia el quechua desde las percepciones de los actores educativos. En el último acápite reflejamos las perspectivas esperanzadoras en torno al quechua, a partir de las percepciones y expectativas que tienen los actores educativos a favor del uso del quechua tanto en la escuela como en la comunidad.

1. Uso del quechua en situaciones comunicativas y dominios de la escuela y de la comunidad

La información que da sustento a nuestro análisis fue recogida de las observaciones realizadas en diversos dominios y situaciones comunicativas de la comunidad y de la escuela, donde hemos puesto el foco en el uso espontáneo de la lengua quechua. En términos generales, nuestros datos nos permiten afirmar que el uso del quechua es “predominante” en los dominios y situaciones comunicativas de la comunidad y “esporádico” en las situaciones comunicativas de la escuela. Así, en la comunidad el quechua es utilizado para todas las funciones comunicativas (Halliday 1994, Corder 1992) tanto por adultos como por niños y contrariamente en la escuela sólo es utilizado para funciones específicas, tanto por los niños como por los docentes.

Sin embargo, estas afirmaciones se complejizan al constatar la diversidad de situaciones comunicativas donde se verifica el uso del quechua ya sea de manera predominante, en algunos casos, y esporádico en otros, situaciones que están relacionadas a su vez con la diversidad de bilingüismo que caracteriza a los hablantes tanto en la escuela como en la comunidad. Por esta razón hemos elaborado una tipificación de los hablantes para los fines de nuestro estudio:

Tipo 1 (+Q): hablantes monolingüe quechua, con un castellano limitado a la comprensión de algunas palabras y a la producción de algunas palabras o saludos.

Tipo 2 (+Q-C): hablantes bilingües con predominio del quechua, con un castellano limitado sólo para uso con ajenos a la comunidad o con el docente en la escuela, mas no para uso cotidiano.

Tipo 3 (+Q+C): hablantes bilingües con dominio similar en ambas lenguas, puede estar relacionado con un bilingüe coordinado.

Tipo 4 (-Q+C): hablantes bilingües con predominio del castellano, con un quechua limitado para uso ocasional con personas de la comunidad.

Tipo 5 (+C): hablantes monolingüe castellano, con un quechua limitado a la comprensión de algunas frases y a la producción de algunas palabras o saludos: (docente, niños de inicial y niños menores de 3 años)

1.1 “En quechua nomás siempre estamos hablando”

El uso del quechua en la comunidad se presenta para todo tipo de funciones comunicativas. Los dominios en los que explicitaremos dichas funciones son la familia, la asamblea y la faena respectivamente. En este sentido, el análisis de las situaciones comunicativas en estos dominios estará enfocado desde la funcionalidad del quechua.

1.1.1 La familia

La familia es uno de los dominios donde se usa mayormente el quechua. Sin embargo, debido a la diversidad lingüística que caracteriza a las familias, en ellas se percibe mayor uso en unas y menor uso en otras, esto en función a las características bilingües de sus integrantes. En este sentido, “algunos dominios pueden muy bien aparecer como más inclinados al desplazamiento que otros a través de todos los contextos multilingües caracterizados por la urbanización y el desarrollo económico, sin fijarnos si están poblaciones emigrantes residentes o coindígenas” (Fishman 1995: 142). A pesar de esta situación tan diversa, la familia es el lugar privilegiado para usar el quechua porque es utilizado durante el desarrollo de sus actividades cotidianas en las que se establecen las diferentes situaciones comunicativas.

Una de las actividades observadas en la familia es la cosecha de papas. Esta actividad es desarrollada con la ayuda de vecinos y/o familiares y, como es costumbre, preparan la “*Wathiya*³⁹” como alimento para el medio día. En esta situación comunicativa es donde el padre de familia utiliza el quechua para informar, indicando:

PF. (Tipo 3) *Kunan wataqa, allinta papachay wacharqapuwasqa. Ichaqa allinta qhawapayana, tiemponpi hallmana, chaymi allinta qun, manachayqa mana papaqa rurunchu* [Este año, había producido bien mi papa, pero siempre hay que verlo, hay que aporcar en su tiempo, sólo así da buenos frutos, sino la papa no produce]. (CC1. 15.05.05)

³⁹ Wathiya, plato típico que se prepara durante la cosecha de papas. Para la preparación se usa un horno de terrones, que se calienta a base de leña y cuando está bien caliente se pone las papas y se entierra en el suelo, más o menos a los 45 minutos o una hora ya está lista para consumir.

El quechua es utilizado para intercambiar información acerca de la cosecha de papas. Asimismo, para expresar su alegría por la buena producción y, al mismo tiempo, advertir sobre la importancia del cuidado de la siembra para alcanzar una buena producción. Y, dado que este hablante es bilingüe (tipo 3) acude al quechua para informar a sus vecinos y familiares sobre sus experiencias del cultivo de papas.

Otra actividad observada en la familia es el deshoje de maíz. Esta actividad durante varios días fue realizada por la abuela monolingüe quechua, con quien conversábamos sólo en quechua al realizar la actividad, y me explicaba algunas de las características del maíz y su utilidad.

A. (Tipo 1) *Kay chuqlluchaqa munaycha, ch'iqchi chuqllucha, kayqa hamk'apaqmi kusallaña, misk'illañan hamk'api* [Este choclito es lindo, choclito con puntos plomos, es buenísimo para hacer tostado, es muy dulce en el tostado]. (CC1. 10.05.05)

La abuela hace uso del quechua para informar que esta variedad de maíz es útil para el tostado. Asimismo, expresa en quechua su cariño y ternura valorando el producto. La abuela monolingüe quechua, a diferencia de su hijo bilingüe, sólo habla en quechua con todas las personas con quienes se relaciona.

En la casa hay diversas actividades donde se establecen situaciones comunicativas. Así, en una oportunidad la nuera, cuando retorna a la casa después de la venta de productos que realiza en el mercado, hace uso del quechua para dar cuenta a su suegra del éxito que tuvo en la venta de harina de productos.

Nuera (tipo 3). *Mamitay, kunan p'unchawqa, llapachantan hak'u apasqayta qhaturqakamuni* [mamita, todita la harina que he llevado, he vendido hoy día].

Suegra (tipo 1). *Allinpun!* [Qué bueno!]. (CC2. 28.09.05)

En la casa, las horas de la tarde son el espacio donde dialogan los miembros de la familia. Es allí donde se usa el quechua para tratar asuntos propios de la familia, en este caso la venta de harina. “Ciertas interacciones entre dominios y otras fuentes de variación pueden ser protectoras de lenguas contextualmente en ‘desventaja’ (ejemplo: el dominio familiar, relaciones funcionales marido-mujer) incluso cuando ha avanzado el desplazamiento tan lejos que se ha absorbido un dominio de éste” (Ibíd.). Vale destacar que el monolingüismo de la abuela obliga a los otros miembros de la familia a usar el quechua. Estos son los pocos momentos en los que la nieta interactúa con su abuela, a pesar de sus limitaciones en el dominio del quechua, aún así, se comunica con su abuela.

Nieta (tipo 4). *Mamitay domingota rinkichu oveja michiq?* [Mamita, ¿irás a pastear la oveja el día domingo?]

Abuela (tipo 1). *Arí imatataq ruraymanri* [sí, que haría pues]

Mamá (tipo 3). *Hinaqa Rosachayta llamt'a pallaqta pusapuway* [entonces llévalo a mi Rosita a recoger leña]

Abuela. *Munaptinga pusachkasaqya riki* [si quiere, le estaré llevando pues] (CC1. 07.05.05).

Los tres miembros de la familia toman acuerdos para realizar actividades conjuntas usando el quechua. Esto con la finalidad de que la nieta realice actividades junto con su abuela, aprovechando su tiempo libre. Destacamos que el uso del quechua por la nieta está caracterizado por interferencias léxicas. Sin embargo, ello no limita la comunicación en quechua en la familia.

De acuerdo a los registros presentados, las relaciones comunicativas en el dominio de la familia, donde hay presencia de la abuela, son predominantemente en quechua. El quechua es usado por los miembros de la familia en diferentes grados, los registros muestran tres tipos de hablantes (tipo 1, 3 y 4). Esta diversidad de bilingüismo no limita la comunicación familiar, sin embargo la comunicación entre nieta y abuela siempre es intermediada por la mamá, no se ha registrado conversaciones nieta-abuela sin intervención de la madre.

El uso del quechua en la familia se manifiesta en las asambleas. Esto porque son los miembros de las familias los que participan en la asamblea.

1.1.2 La asamblea

Las asambleas son realizadas para tratar asuntos ya sea de la escuela o de la comunidad. Cabe destacar que en la asamblea de la escuela también participan padres de familia de las urbanizaciones aledañas porque tienen sus hijos que asisten a la escuela de la comunidad.

La asamblea es otro de los dominios donde se usa el quechua. Este es un espacio donde los padres de familia predominantemente hacen uso del quechua para sus interacciones verbales. En este dominio es donde se toman acuerdos con respecto a sus problemas y actividades. Por ejemplo un padre de familia manifiesta:

PF. (Tipo 3) *Imatas ñuqanchik rimachkanchik chaymantan cuentokuna rikhurichkan por favor ama purisunchu chhaynataqa, escuelaqa manan ppaqpaschu quedakunqa, sino wawanchikkunapaq qhipakunqa, de repente hukuna hamunqa paykuna chay wawakuna estudianqa, mana maltachu rurachkan, Nada más chaytan walikusqaykichik, manan diretorapas quedakunqachu, manan qamkunapas apakunkichikchu escuelaqa. Prácticamente chaypi quedakapunqa* [De nuestros acuerdos, están apareciendo rumores, por favor no seamos así, la escuela no va quedarse para nadie, sino, es para nuestros hijos. De repente, otros niños vendrán después, ellos estudiarán allí. No se está haciendo mal (cerco perimétrico). Eso nomás les suplico, porque ni será para la directora, ni ustedes se llevarán la escuela, prácticamente se quedará allí]. (CC2. 02.09.05)

Las asambleas son espacios de reflexión para los padres de familia de esta comunidad. El padre de familia acude al quechua para persuadir a los otros comuneros sobre los beneficios de la construcción del cerco perimétrico en la escuela. El quechua es usado para expresar su preocupación por los rumores que ha causado dicha construcción. Esto porque se ha ocasionado discrepancias sobre los límites del terreno de la escuela, entre los

miembros de la comunidad y los padres de familia provenientes de los barrios aledaños. En este sentido, destacamos que las reflexiones hechas en el quechua son más persuasivas a diferencia de hacerlos en el castellano. Por lo general, las asambleas de la Asociación de Padres de Familia (APAFA)⁴⁰ se realizan con la presencia de la directora de la escuela. Ella inicia la reunión haciendo un informe en quechua. Esto por la presencia de padres de familia con predominio del quechua, especialmente las madres de familia.

MF. (Tipo 3) *Imaraykun kunan p'unchaw waqyachirqani, manan papakuna cota de los diez soles ta llapankuchu churamunku solamente 53 padres de familiallan churanku y es más, manan rumita apachimuyta atichkaykuchu, quinientos trentallamantaqa ciento cinkutañan gastaruyku. Ingeniera apamusqaykupi, plano copiachimusqaykupi, rikhusqaykichikpashina ña hamunña Dirección Regional de Educaciónmanta, kikin ingenierapas hamunña* [Por qué he convocado a esta asamblea hoy día. Los papás no todos están poniendo la cuota de los diez soles, solamente han puesto 53 padres de familia y, es más, no estamos pudiendo hacer traer las piedras. De quinientos treinta soles, ya hemos gastado ciento cinco soles. Esto en lo que hemos traído a la ingeniera, en sacar copia del plano y como han visto ya vinieron de la Dirección Regional de Educación, inclusive ya vino el mismo ingeniero]. (CC2. 02.09.05)

La directora hace uso del quechua para comunicar a los padres de familia el motivo que le llevó a convocar a esta asamblea. En la evidencia llama la atención cómo ella acude al quechua para asegurar la comprensión de los padres de familia y de esta manera lograr sus objetivos. Esto destaca la importancia que tiene el dominio de las dos lenguas en los docentes y/o autoridades educativas. Asimismo, cobra importancia el uso del quechua en las intervenciones de los miembros representantes de la APAFA.

MF (tipo 3). *Ñuqa, cotizayku rumita, qusaywan, chaymi kunan cada cubutan mañakun 23 soles ta y volquetadatataqmi 20 cubos hamun cuatrocientos sesentaman. Veinte cubusllan. Manan ima karrupas apamunchu veinte cubostaqa* [Hemos cotizado la piedra con mi esposo, ahora cada cubo cuesta a 23 soles y la volquetada de 20 cubos viene a ser 460 soles. Son 20 cubos, 20 cubos no trae ningún carro]

SA (tipo 4). Doble eje es, doble eje es, doble eje si trae 20 cubos.

MF (tipo 3). Hay que cubicar si dice 20 cubos hay que cubicar. (CC2. 02.09.05)

La madre de familia usa el quechua para informar a la asamblea sobre la buena cotización realizada para la compra de las piedras. Usando el quechua, intenta explicar el costo y la medida de la capacidad del carro. La evidencia refleja lo dificultoso que es expresar los números y medidas en quechua, sin embargo acudiendo a los préstamos del castellano logra explicar su preocupación a la asamblea. También llama la atención la influencia del hablante (tipo 4), que por la facilidad de expresar números y medidas en castellano, incita al uso de esta lengua, provocando el abandono del uso del quechua inclusive en la madre de familia bilingüe.

⁴⁰ APAFA es la organización de los padres de familia a nivel de Institución Educativa. Equivalente a junta escolar en Bolivia.

En la lengua subordinada puede llegar a incorporarse cualquier elemento de la dominante, aunque se trate de hablantes monolingües. Entran, en primer lugar innumerables términos modernos que no existían en la lengua (como radio, avión, sindicato), con simples adaptaciones fonológicas y sin que, por lo general, se haga el esfuerzo por introducir neologismos. Pero, además, de manera incesante se van sustituyendo con palabras de la lengua dominante más y más vocablos cuyo equivalente existe también en la lengua subordinada. (Albó 2000:64)

En este sentido, los quechua hablantes bilingües (tipo 4) de la comunidad de Pillao Matao, por facilitar su comunicación, tienden a abandonar el uso del quechua. Este desuso de la lengua quechua es, por lo general, en las generaciones jóvenes. De esta manera, en las intervenciones de los comuneros se observa el uso de las dos lenguas al mismo tiempo. Así, se puede dar el caso en el cual algunos participan en quechua y otros responden en castellano, es decir, logran alcanzar el nivel de comprensión en su comunicación. En este sentido, es ilustrativo el testimonio de la autoridad comunal.

(Tipo 3) Por ejemplo como dirigente cuando llego a mis asambleas, generalmente el 80 o 90% hablo quechua y hay algunos comuneros que ya son hijos de los comuneros que en paz descansan⁴¹, ellos, a veces, hacen preguntas en castellano, entonces a la fuerza necesariamente tengo que responder en castellano y algunas palabras que, a veces, se requieren, algunas palabras que hay que discutir. Por ejemplo, en cuanto a los procesos judiciales, a veces, se leen las resoluciones, qué quieren decir, entonces a la fuerza tenemos que traducirlo de castellano a quechua, en ahí es que mezclamos en hablar castellano. (AC AA 18.05.05)

El testimonio evidencia el uso predominante del quechua por parte de la autoridad comunal en las asambleas realizadas en la comunidad. Sin embargo, la autoridad comunal refleja dos factores que le obligan a usar el castellano en sus asambleas. La primera es la presencia de hijos de comuneros con mayor dominio del castellano (tipo 4). La segunda es la necesidad de analizar documentos en castellano, cuando éstos están escritos con palabras exclusivas a una determinada materia o disciplina, en este caso asuntos judiciales. Pero, él necesariamente acude a la traducción (castellano-quechua) para explicar el contenido de dichos documentos, esto fue observado en la asamblea comunal. Hecho que les obliga a los actores de esta comunidad a mezclar el quechua con el castellano. De esta manera se viene usando el quechua en las asambleas.

(Tipo 3) *Chay* Pillao Matao comunidad *chay ukhupiqá rimachkayku* siempre, entre comuneros *rimayku* mayormente *runa simillapipuni*, *asambleatapas*, *faynatapas apayku*, *wakintataqmi wakillampi*, *castellanuta churaykunkupunitaq chayqa runa simipipunitaqya* mayormentet⁴¹ *huk asambleatapas*, *huk ima willarikuytapas apayku* [En esta comunidad de Pillao Matao, entre comuneros siempre hablamos quechua, así como en las asambleas y la faenas. Muy pocas veces hablamos castellano, pero mayormente en las asambleas y en las reuniones hablamos en quechua]. (PF VA 16.05.05)

La evidencia refleja el predominio del uso del quechua entre comuneros, cuando el padre de familia se refiere a la lengua usada en las asambleas. En este sentido, las asambleas y las

⁴¹ Son partícipes de la asamblea los comuneros empadronados en la comunidad y sólo son los representantes de las familias, y por la ausencia de éste sustituye el hijo mayor y/o la viuda.

faenas son realizadas haciendo uso del quechua. Asimismo, muestra el uso esporádico del castellano en estos espacios.

En el dominio de la asamblea tanto en la comunidad como en la escuela hay un uso predominante de la lengua quechua por parte de los comuneros de mayor edad. Las intervenciones en castellano de parte de los comuneros jóvenes provoca, en la asamblea, el abandono del uso del quechua a favor del castellano. Así, “la adquisición de esta segunda lengua de mayor prestigio es vista también como una ventaja para fines sociales y laborales. Pero el acceso a ella puede llevar a la larga a la pérdida de la lengua originaria, sobre todo al no transmitirla ya a las siguientes generaciones, porque no es tan aceptada socialmente” (Albó 2000: 61). En este sentido, destacamos el uso del quechua por parte de la directora en este dominio. De acuerdo a las manifestaciones del último padre de familia, también en el dominio de la faena se usa el quechua.

1.1.3 La faena

En la faena el uso del quechua aparece en el abordaje de diferentes temas durante el trabajo. Así, en esta situación comunicativa, al empezar a cargar los adobes, dos madres de familia hablan sobre el estado de los adobes.

MF (tipo 2). *Kayqa k'askarqapusqañamá* [esto ya se había pegado]

MF (tipo 2). *Unayñacha riki* [ya será tiempo pues], primero *rurasqakunaraqmá kayqa* [son los primeros que se han elaborado]. (CC2. 27.09.05)

El trabajo en la faena siempre es realizado en grupos y entre ellas van comentando en quechua sobre el estado y las características de los adobes. Por haber sido las madres de familia las que hicieron los adobes, ellas expresan su pena al ver algunos adobes malogrados.

MF (tipo 2). *Wakin adubikunaqa ch'usaqllan kachkan, wakillanmi llasallaña* [algunos adobes están livianitas, solo algunos están pesadas]

MF (tipo 2). *Arí wakin ancha llasa* [sí, algunos están muy pesadas]. (CC2. 27.09.05)

Las madres de familia usan el quechua para reflejar el peso de los adobes. Ellas por ser hablantes bilingües (tipo 2) se comunican haciendo uso del quechua. Porque este es el espacio para expresar lo afectivo hacia su trabajo. En este sentido, las madres de familia mantienen la vigencia del quechua en este dominio.

MF (tipo 2). *Haqay uraymanta, warmi, atimusunmanchu, qharikunayá apamuchunku, llasan kakuchkan* [desde allá abajo, nosotras mujeres, qué vamos a poder, los varones pues que traigan]

MF (tipo 2). *Arí karumantaqa llasan kakuchkan* [sí, de lejos está pesado] (CC2. 28.09.05).

Las madres de familia usan el quechua para expresar su reclamo por el trabajo que se les asigna. Ellas consideran que el traslado de adobes deben hacerlo los padres de familia, por

el peso y la distancia que implica dicho trabajo. Sin embargo, el estar en grupo o en parejas les motiva para expresarse en quechua y reflejar sus sentimientos. No se observa ninguna interferencia del castellano, porque ellas tienen predominancia en el dominio del quechua.

En la faena, también se manifiesta el uso del quechua para hacer bromas y casi siempre son bromas de doble sentido. Como en este caso:

PF (tipo 3). *Apuray mamitakuna marq'aychik, utaq laq'akuychik* [señoras apúrense, carguen o échense]

MF (tipo 2). *Kunan tiempoqa hukmi manan ñawpa tiempo hinachu, warmikunaqa laq'akuq kanku* [Este es otro tiempo, ya no es como antes, donde las mujeres se echaban].

PF. *Kunanpas q'achu pampachapipuni* [También ahora siempre sobre el pastito] (CC2. 27.09.05).

El mensaje de las bromas en quechua es comprendido tanto por las madres de familia como por los padres de familia. Además, en el quechua es muy hábilmente aprovechada cada palabra expresada por alguno de ellos y orientado para la broma. Otra situación comunicativa es cuando un señor de 55 años aproximadamente está encima del muro y llega una señora cargando un bulto y encima un balde y el señor le dice:

PF (tipo 2). *Ahinata hamuna mikhunachantin, refreskuchantin hamuna* [así, hay que venir con su comidita y con su refresquito]

MF (tipo 2). *Arí, arí qampaqmi mikhunata q'ipimuchkani* [si, si para ti siempre estoy trayendo comida]

PF. *Misk'illa kachunqa* [la cosa que esté rico nomás]. (CC2. 05.10.05)

Los padres de familia utilizan el quechua para bromear. En actividades grupales es característico hacer las bromas en dicha lengua. Las bromas hechas en el idioma quechua son muy divertidas. Es por ello que los padres de familia, usando el quechua, hacen bromas para amenizar su trabajo.

Sin embargo, muchas veces, las bromas que hacen los miembros de las comunidades quechuas son tergiversadas por personas externas a la comunidad, como los docentes y otros que presencian sus vivencias. Las bromas son tipificadas como “sonseras” o insultos, así podemos percibir en el testimonio:

(Tipo 3) *Macharisipallan chansakunata, sonseraskunata rimanku, campesinokuna, mana qhichwa simi rimankuchu aswan vulgarizapunku, hinaspá k'aminakunku. Ch'unchu ruraykunata ruranku. Kikin campesinokuna maqan qharinta, qharinpas maqan warminta, chaykunapi mana escenciata palabrakunamanta completakunchu, aswan maqanakunku chay ukhullapin, allin palabrakunan chinkapuchkan. Maqanakuy palabrakunallañan kachkan* [Los campesinos, no hablan un buen quechua, sólo cuando están mareados hablan bromas, sonseras y se insultan. Hacen cosas de salvajes, las campesinas pegan a sus maridos y ellos pegan a sus mujeres. En ello no hablan palabras con esencia, más bien en sus peleas se están perdiendo las buenas palabras, y se están manteniendo las palabras de las pelás nomás ya]. (Doc. GC 06 09 05)

El docente hace uso del quechua para referirse al idioma utilizado por los comuneros. El quechua hablado en la comunidad, desde su percepción, es un “quechua vulgar”, porque es

utilizado en situaciones comunicativas informales, como: las bromas, insultos y peleas. Considera que se mantienen palabras exclusivas para dichas situaciones y hay pérdida de palabras “con esencia”. En este sentido, el docente coloca un status a la lengua desde su función social⁴². Considera que los “campesinos” hablan un quechua vulgar y no el quechua académico. Evidenciando la discriminación del quechua hablado por los miembros de la comunidad.

En este dominio se refleja el uso del quechua en distintas situaciones comunicativas y es utilizada para diferentes funciones. La mayoría de los padres de familia asistentes a la faena son hablantes (tipo 2). Esto incide en que su comunicación sea con mayor fluidez en la lengua quechua. El docente (tipo 3) usa el quechua con interferencias del castellano a diferencia de los padres de familia. Sin embargo, cabe destacar que es el único docente que fue entrevistado en quechua, a petición suya.

Finalmente, los dominios de la comunidad son los que presentan el uso predominante del quechua y, es allí donde se refleja las diversas funciones comunicativas. En este sentido, “el quechua es valorado por su asociación con el dominio del *ayllu*. Este es de lejos el dominio más poderoso de la lengua” (Hornberger 1989: 136). Sin embargo, el uso del quechua también se presenta en el dominio de la escuela. Esto especificaremos en el siguiente acápite.

1.2 El quechua en la escuela... “*Arí, pakallapin qhichwata rimanku*”⁴³

En el dominio de la escuela, por sus características particulares, el uso del quechua es esporádico. Ésta funciona bajo la modalidad monolingüe, donde la lengua de uso predominante es el castellano, aunque para las autoridades educativas de la región de educación, órgano desconcentrado del MED, es una escuela EBI. El quechua sólo es utilizado para algunas funciones específicas y concretas en diferentes situaciones comunicativas. Esto por la brevedad de las expresiones en quechua particularmente de los niños.

1.2.1 Uso del quechua para afirmar

Los pocos niños que se animan a utilizar el quechua en el aula lo hacen para enfatizar algo o para afirmar con seguridad lo que en castellano les es difícil expresar. Así, en una situación comunicativa, la profesora se ausenta y los niños empiezan a hablar, en ese momento hablan de sus materiales, cuando el niño David refiriéndose a sus colores les dice:

⁴² El docente también es abogado, político y partícipe de la academia de la lengua quechua.

⁴³ Sí, en ocultas nomás hablan quechua. Extracto de entrevista (Doc. GC 06 09 05).

Niño (Tipo 2) **Ñuqaqa wasiymantam apakamurqani** [Yo me he traído de mi casa]. (CC1. 23.05.05)

El niño por ser bilingüe recurre al quechua para afirmar que los colores en disputa, los había traído de su casa. Esto nos muestra cómo el hablante bilingüe puede utilizar los códigos de las lenguas que conoce. Asimismo, destacamos el uso del quechua por el niño, porque contribuye a la vigencia del quechua en la escuela.

Los niños usan el quechua a pesar de las restricciones, porque generalmente son en ausencia de los docentes y/o sin que ellos los escuchen. Esto podemos apreciar en otra situación comunicativa, cuando la profesora vuelve a su aula e indica a un niño que dibuje los símbolos en la pizarra y a una niña que le ayude a sujetar el cuaderno. El niño con el plumón (marcador) negro empieza a dibujar en la pizarra. Y otro niño que está cerca de él, le dice:

Niño (Tipo 3) **Hatunta ñuqaqa dibujasaq** [Yo haré dibujos grandes]. (CC2. 06.10.05)

La observación destaca el énfasis con que expresa el niño al afirmar su mensaje en quechua. La docente no se percató de esta expresión y es justamente el espacio que algunos niños buscan para hacer uso del quechua. Esto mismo ocurre con la siguiente situación, cuando la maestra está ausente y los niños están pendientes de tomar sus alimentos, toca el silbato para el ingreso a sus aulas después del recreo, cuando un niño al referirse a traer la olla con la comida del día, me dice:

Niño (Tipo 3) **Mankata aparqamusaq** [(Yo) traeré la olla profesora]. (CC2. 20.10.05)

Esta es otra situación comunicativa donde el niño acude al quechua para afirmar su deseo de traer la olla con la comida para todos los niños de su aula. Esta actitud de colaboración lo demuestra haciendo uso del quechua. Las afirmaciones contundentes, por los niños, son difícilmente expresadas en castellano, porque expresarlos implica seguridad. Entonces es en la lengua quechua que encuentran esa seguridad.

La seguridad es parte de la formación de la personalidad del niño, es mediante su interacción en un proceso social que se va formando esa personalidad y en esto la lengua tiene una función muy importante, especialmente la lengua materna. Al respecto señala Halliday (1993: 26): “La formación de la personalidad es en sí un proceso social o un complejo de procesos sociales, y -en virtud de sus funciones sociales- la lengua desempeña una función clave en él”. En un espacio diglósico es difícil formar niños con una personalidad definida o segura, puesto que los niños vienen a la escuela con un dominio de su personalidad diferente a la que luego asumen en su estadía en ella.

1.2.2 Uso del quechua para insultar

En el aula, muchas veces, los niños llegan a discrepar por alguna situación o circunstancia. Entonces, es allí donde ellos empiezan a insultarse. Así, podemos apreciar en una situación comunicativa, mientras dibujaban en el aula en ausencia de la profesora.

Niña (tipo 3): ¿así, estás dibujando? ¿así, estás pintando?
Niño (tipo 3): sí, no voy a pintar como tú **yana q'ara** [negra]
Niña: y tú que te crees blancón, patrón, patrón de los perros serás.
Niño: **yana q'ara** [negra]
(Las dos niñas se ríen)
Niño: de qué se ríen!
Niñas: de tu cara!
Niño: no se rían **yana q'aras** [negras]
Niñas: y tú **allqu q'ara** [piel de perro/perro calato] (CC2. 06.10.05)

De esta manera, los niños hacen uso del quechua para insultarse. Ellos acuden a términos quechuas para expresar sus insultos, ya que en castellano no expresa lo mismo. Por ejemplo, “negra” en castellano es utilizado por muchos como cariño, en cambio en quechua expresa como “negra fea”, además tiene una carga étnica. “A veces se adoptan también ciertos términos con una reinterpretación nueva llena de prejuicio y carga étnica” (Albó 2000: 63). En este sentido, hay insultos con palabras quechuas que resultan muy discriminadores.

Los insultos en el aula de parte de los niños son frecuentes, a veces, se insultan por alguna característica resaltante que ven en sus compañeros. Esto se puede observar en una situación comunicativa cuando:

Niños (tipo 3) a una niña (tipo 2): **Supi siki, supi siki...** [que se suelta gases...]. (CC1. 12.05.05)
Niña (tipo 2) a un niño (tipo 4): **Lisucha khaku siki** [traviesito, con tu trasero de harapos] (CC1. 17.05.05)

Los niños recurren al uso del quechua para insultarse entre ellos. En sus insultos resaltan en quechua características ya sean físicas o simbólicas de sus compañeros. Además, cabe destacar que los insultos en quechua, más que en castellano, los hacen en ausencia o a escondidas de los docentes, porque si son puestos en evidencia son reprendidos por ellos. Al respecto señala un docente:

(Tipo 3) *Arí, pakallapin qhichwata rimanku, ima k'amitapas chikuchakuna ruranku pakallapin, mana defrenteqa rimankuchu, pakallapi* [Sí, hablan en ocultas, los niños cualquier insulto en quechua hablan en ocultas, no hablan de frente, siempre en ocultas]. (Doc. GC 06.09.05)

Por lo general, los niños, en el espacio entre el recreo y la entrada a sus aulas, juegan, se molestan entre ellos, corren y gritan, es decir hay interacciones más informales entre ellos. En esas situaciones comunicativas es donde se insultan haciendo uso del quechua. Por ejemplo, cuando una niña entra del recreo y se acerca al sitio de otra niña, al ver un papel cuadriculado, que juegan marcando entre dos niños, conversan:

Niña (tipo 2): ¿de quién es esto?

Niña (tipo 3): es de **Yelanicha, aka sikicha** [Yelanicita, que se hace el dos con frecuencia]. (CC2. 20.10.05)

El quechua es utilizado por las niñas para insultarse. El registro evidencia que algunos insultos en quechua pueden ser muy ofensivos y no estar relacionados con ninguna característica del niño insultado.

El recreo es un espacio donde los niños se interrelacionan. Así, en una situación comunicativa en horas del recreo unas niñas de 6 y 7 años, juegan a la salta soga en parejas. Allí se turnan en el juego porque la pareja que pierde deja de jugar, entonces eso les motiva a no perder el juego y no quieren que nadie les interrumpa y si lo hacen les insultan:

Niñas (Tipo 3) Salta **mamaku** [vieja]

Niña (Tipo 2) Sal gorda **chhasuna** [que se suelta gases]. (CC2. 06.10.05)

En esas circunstancias, las niñas hacen uso del quechua para insultarse entre ellas. La evidencia muestra cómo los niños recurren al quechua para insultarse y retar a que jueguen bien, ya que no les gusta perder en el juego.

De esta manera, se visualiza que el quechua es utilizado para los insultos en diferentes situaciones comunicativas. También hay insultos ofensivos en quechua a pesar de ser una lengua más afectiva, pero cuando los niños no encuentran en castellano una palabra que exprese un insulto, entonces recurren al quechua para expresarlo.

1.2.3 Uso del quechua para poner apodos

Hay situaciones comunicativas donde los apodos en quechua son utilizados abiertamente en las interacciones verbales de los niños y aceptados por los docentes. En el aula, generalmente ocurre en la parte posterior donde los niños se dicen entre ellos:

Niño (tipo 2): **Lápiz kunka** [cuello de lápiz]

Niño (tipo 3): **Machu michi**⁴⁴ [gato viejo]. (CC1. 12.05.05)

Los niños hacen uso del quechua para ponerse los apodos. Estos apodos en quechua expresan algunas características físicas del niño. Por ejemplo, le llaman “*lápiz kunka*” a un niño que tiene el cuello medio alto y “*machu michi*” a un niño que es más grande que sus demás compañeros. Esto mismo ocurre en la siguiente situación comunicativa cuando una niña se queja:

Niña (tipo 2): Ese **ch'iki** [pequeñísimo] me está insultando. (CC1. 18.05.05)

⁴⁴ Es el niño más grande de la sección de 2º grado.

La niña expresa su queja señalando al niño que la molesta, llamándolo por su apodo en quechua. El apodo en quechua con que le llaman al niño es porque es el más pequeño entre sus compañeros. La niña usa el término quechua en medio de un enunciado en castellano.

En el ejemplo que sigue, podemos apreciar cómo en horas de clase los niños se llaman por sus apodos en quechua. Así, en una ocasión, el docente guarda los cuadernos de trabajo de matemática y antes de guardarlo cuenta y falta uno.

Docente (tipo 3): ¿Quién lo tiene el libro?

Un niño (tipo 3): **Hach'u, kuka hach'u** [bola de coca picchada o masticada] lo tiene.

El niño (tipo 4) aludido: No, yo no lo tengo! (CC2. 05.09.05)

El niño en presencia del docente hace uso del quechua para expresar el apodo de su compañero. Esto para acusarle de la pérdida del libro. El niño acusado consciente de su apodo en quechua responde negando la acusación en castellano.

Entre las estrategias asumidas para trabajar está el copiado del texto escolar, y muchas veces la docente asigna esta tarea para ausentarse de su aula. Uno de los días observados los niños se quedaron solos, copiando de sus libros a sus cuadernos, donde un niño le pide a otro que se vaya a su sitio y otro niño le ofrece su compañía.

Niño (tipo 2): corre a tu sitio ¡**waka suwa!**⁴⁵ [Ladrón de vacas!]

Niño (tipo 3): vamos **waka suwa** [ladrón de vacas]. (CC2. 20.10.05)

Ambos niños hacen uso del quechua para expresar el apodo de su compañero. El niño que ordena que se vaya a su sitio menciona el apodo en quechua despectivamente, en cambio el niño que le ofrece su compañía para irse a su sitio lo hace con amabilidad, pero los dos utilizan el mismo apodo en quechua. Cabe aclarar que este apodo no refleja el sentido de la traducción en castellano "ladrón de vacas", sino refiere que el niño es el más grande entre sus compañeros.

El juego es otra actividad donde se interrelacionan entre compañeros mediante el juego. Esto podemos visualizar en la siguiente situación comunicativa, cuando unas niñas de segundo grado estuvieron jugando "*pititas*", el juego consiste en hacer saltos en diferentes alturas de un elástico que dos niñas se ubican desde los pies, el tobillo, mini (muslo), cadera y cintura. Cuando el otro par de niñas ya no puede saltar, le toca al otro par de niñas. Así, cuando falló la niña ME, le dijo a la niña L integrante del otro par:

Niña (Tipo 2): **Piki ñawi** [ojos de pulga] juega. (CC2. 02.09.05)

⁴⁵ Es el niño más grande de la sección de 5º grado.

La niña hace uso del quechua para instar a su compañera llamándola por su apodo. Este apodo en quechua también es nombrado por los ojos achinados de la niña.

Las expresiones de un docente coinciden con lo descrito cuando indica que los niños hacen uso del quechua sólo para ponerse apodos. Así:

En el patio de la escuela, en medio de una conversación en castellano con un docente se acercó un niño (tipo 3) del segundo grado diciendo: “el **khuchi machu** [viejo cochino] me está molestando”. Muy atento a esas palabras el docente me indicó que para ponerse los apodos sí utilizaban el quechua, pero no para comunicarse. (CC1. 05.05.05)

El niño usa el quechua al acusar por su apodo a su compañero que le estaba molestando. En las expresiones del docente se refleja la desvaloración del uso del quechua en los apodos. El considera importante sólo el uso en la comunicación. En este caso, también la traducción del apodo al castellano “viejo cochino” no se refiere a traducción literal, sino indica que el niño es grande respecto de los demás.

En los casos presentados, los apodos en quechua están relacionados con las características de los niños a quienes se les llama así. Hay apodos que no reflejan el significado de la traducción al castellano. Estos apodos quechuas utilizado por los niños no implican insulto. Este uso de los apodos en quechua es el más frecuente en la escuela.

1.2.4 Uso del quechua para calificar

En el dominio de la escuela, en el aula, los niños conversan en castellano sobre las actividades que realizan en sus casas durante la tarde y sobre lo que vieron durante ese tiempo. En esas situaciones comunicativas, los niños al no encontrar el término adecuado para expresar una calificación, hacen uso del quechua. Esto vemos en el registro cuando una niña les avisa a sus compañeros:

Niña (Tipo 3): Yo ley visto al Sabino **marq'a** [una brazada, o una buena cantidad] estaba cargando pasto. (CC2. 20.10.05)

Aquí vemos cómo la niña hace uso del quechua para comunicar que vio a su compañero cargando en sus brazos una buena cantidad de pasto. La niña, para expresar esa calificación de cantidad, hace uso de una palabra en quechua porque no encuentra su equivalente en castellano. En este sentido, la lengua dominante muchas veces no tiene equivalentes para expresar algunos términos propios del quechua, (Albó 2000). La niña por ser bilingüe acude a un término de su primera lengua y logra llegar a sus compañeros con la veracidad de la información.

Los niños también aprovechan para usar el quechua cuando los docentes les dan las tareas cotidianas en el aula. Este es un espacio donde ellos pueden observar los cuadernos de sus compañeros. En una situación comunicativa, cuando el profesor daba muestra a los niños haciéndoles formar en una fila, una niña observa el cuaderno de su compañero y dice:

Niña (Tipo 2): ***Thantallaña kasqa!*** [Había estado muy viejo!]. (CC1. 20.05.05)

La niña usa el quechua para expresar el estado del cuaderno de su compañero. Esto porque la niña refleja mejor el estado de vejez del cuaderno a través del uso del quechua, porque “muy viejo” en castellano no implica el énfasis que se le da en el quechua. En este sentido, los hablantes hacen uso de una u otra lengua para cosas diferentes (Romaine 1996).

En el desarrollo de las sesiones de clase los docentes permanentemente se acercan a atender a los niños en sus sitios, donde van observando el trabajo de los mismos. En una situación comunicativa, durante una sesión de aprendizaje, la profesora se acerca a una niña y le dice:

Docente (Tipo 3): ***Manamá atisqankichu escribiytaqa!*** [No habías podido escribir!]. (CC1. 12.05.05)

La docente hace uso del quechua para calificar la dificultad académica de la niña. El dominio de las dos lenguas facilita a la docente a elegir el quechua para dirigirse a niños (tipo 2 y 3), en situaciones cuyo objetivo es hacerse entender.

En el aula tanto niños como docentes hacen uso del quechua para calificar el estado o característica de un objeto o una situación. Estas calificaciones pueden referir inclusive a las actividades que realizan los niños fuera de horas de trabajo de aula y los docentes usan el quechua para calificar la situación académica de los niños. En el caso de los niños hacen uso del quechua porque en el castellano no encuentran el término adecuado para expresar esa calificación. En cambio, los docentes usan el quechua porque los niños les entienden mejor en el quechua.

1.2.5 Uso del quechua para preguntar

En el aula los niños conversan en castellano acerca de temas relacionados a sus vivencias cotidianas ocurridos en la comunidad y/o en las urbanizaciones cercanas. Es durante esas conversaciones donde esporádicamente utilizan el quechua para expresar especificidades. Así, en una situación comunicativa hacen uso del quechua cuando hablan de una niña a quien le llaman *Ch'aska* [Estrella], un niño le dice a su compañera:

Niño (Tipo 3): ***¿Chiqachus Ch'aska maqaykusqasunki?*** [¿Es verdad que “Estrella” (sobrenombre de una niña) te ha pegado?]. (CC1. 23.05.05)

El niño recurre al quechua para preguntarle a su compañera sobre lo ocurrido con una niña de su barrio. La pregunta se refiere a situaciones muy personales de la niña, eso dificulta hacerlo en castellano, sin embargo preguntar en quechua genera confianza.

En la plaza del distrito, en su aniversario, después del desfile, los docentes esperan la iniciativa de la directora para servirse una comida y/o una bebida. Situación comunicativa donde los docentes dialogan entre ellos, diciendo:

Doc. C. (tipo 3): **¿Manachu imallatapas upyarqakamusun?** [¿No vamos a tomar nada?]

Doc. M. (tipo 3): ¿Qué quieren tomarpe?

Doc. J (tipo 3: *Gasiosachatayá* [gaseosita pues]

Doc. R (tipo 3: *Frutilladachata aswan* [mejor frutilladita⁴⁶],

Doc. C. (tipo 3) y F. (tipo 3): *Arí frutilladachata* [sí, frutilladita]. (CC2. 28.09.05)

Los docentes también acuden al uso del quechua para preguntar sobre temas cotidianos. También para los docentes es más fácil motivar o persuadir utilizando el quechua a diferencia del castellano. Ellos intentan motivar en quechua a la directora para servirse una bebida después del desfile. Destacamos el diálogo en quechua de parte de los docentes, lo cual es posible gracias al dominio que tienen de las dos lenguas.

En las situaciones comunicativas señaladas tanto niños como docentes hacen uso del quechua para preguntar. Esto porque el quechua se presta para hacer las preguntas más persuasivas. Además, hacerlo en esta lengua genera confianza para tratar temas cotidianos y personales.

1.2.6 Uso del quechua para reprender

Los docentes en el aula hacen uso del quechua generalmente para reprender a los niños. A pesar de que las sesiones de aprendizaje son realizadas en castellano, cuando se presenta una situación en la que los niños hacen algo que rompe las reglas o normas de la cultura escolar, los docentes hacen uso del quechua para reprenderlos. Esto se presenta en el aula, en una situación comunicativa cuando la profesora, dirigiéndose a un niño que llegó tarde a clases, le dice:

Docente (Tipo 3): **Imaq chayraq hamuchkanki, masyaw, apuray ruray tariaykita** [¿Por qué estás viniendo recién, tan tarde...? ¡Rápido has tu tarea!]. (CC1. 16.05.05)

La docente haciendo uso del quechua reprende al niño por llegar tarde a clases y por no hacer rápido su tarea. Esto ocurre al dirigirse a niños quechua hablantes (tipo 2 ó 3) para asegurar la comprensión de la reprimenda.

Hay situaciones comunicativas en las que a pesar de la presencia de los docentes en clases, los niños que se ubican normalmente en la parte trasera del aula, se distraen y no prestan atención a las actividades dadas por los docentes. Tal es el caso que, cuando la

⁴⁶ Frutillada es una bebida similar a la chicha, pero con algunos ingredientes adicionales como la frutilla o fresa. Además, es una bebida originaria utilizada en las zonas bajas del departamento de Cusco, también es un aliciente infaltable en las fiestas costumbristas y patronales de estas comunidades y pueblos.

profesora estuvo en clases, dos niñas estuvieron distraídas conversando, la profesora se les acerca y les dice:

(Tipo 3) *Apuray, apuray ruray tariyaykita, manachu lapista apamurqanki, apamuwaqchariki, manan lapisiruwanaq rurawaqchu* [Rápido, rápido has tu tarea, ¿no has traído tu lápiz?, deberías traer!, no puedes escribir con lapicero!]. (CC1. 19.05.05)

La docente hace uso del quechua para reprender al niño por no hacer su tarea. También acude al quechua para explicarle que aún no podía utilizar lapicero. Esto porque los niños de segundo grado, por la edad que tienen y por estar en proceso de aprendizaje de la escritura, de preferencia deben usar un lápiz.

En ambos casos, los docentes hacen uso del quechua para reprender a los niños por no hacer su tarea. Ellos recurren al quechua porque creen que es en esta lengua en la que los niños entenderán mejor la reprimenda. Asimismo, asimilar el mensaje de los docentes.

1.2.7 Uso del quechua para asegurar la comprensión

El docente acude al quechua a fin de lograr la comprensión de las consignas. Dado que normalmente el castellano es el idioma utilizado en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula, y ante el desinterés, silencio o distracción de los niños a las indicaciones hechas en castellano, los maestros hacen uso de la traducción de lo dicho en castellano al quechua. Esto refleja una situación comunicativa donde la profesora siente o se da cuenta de que los niños no le toman mucho interés a la consigna en castellano. Entonces espontáneamente les hace la misma indicación en quechua⁴⁷.

Docente (Tipo 3): *Paqarinpaqmi apamunaykichik: huk chuqlluta, iskay papata, huk rahata (leña); enfatiza paqarinpaqmi munani manan viernespaqchu, paqarinmi hamunqa presidente paymi chaskinqa, tesorerapiwan; aman qunqamunkichikchu, paqarinmi, t'impuchisaq viernespi mamakunaman qunapaq* [Deben traer para mañana: un choclo, dos papas y una raja de leña. Enfatiza, quiero para mañana, no para el viernes, mañana vendrá el presidente y el recibirá junto con la tesorera. No se vayan a olvidar, mañana haré hervir, para darles el viernes a las mamás]. (CC1. 04.05.05)

Los docentes acuden a la traducción de consignas del castellano al quechua, para asegurar la comprensión de las indicaciones que dan. Esto es reflejado en el registro cuando la directora, en el batallón de niñas, les indica en castellano y después de un momento vuelve a indicarles lo mismo en quechua.

(Tipo 3) *Kunanpachan uniformeykichikta t'aqsanaykichik, impecabletan ventiochopaq saqinaykichik. Paqarinmi chukchaykichikta kuchuchikunaykichik ventiochoqa kayllañan kachkan* [Hoy mismo tienen que lavar su uniforme, tienen que dejar impecable para el día veintiocho (día del desfile). Mañana tienen que hacerse cortar el cabello, el día veintiocho ya está cerca]. (CC2. 26.09.05)

⁴⁷ Registramos sólo las indicaciones en quechua más no las indicaciones hechas en castellano.

Los docentes en muchos casos se empeñan en hacer traducciones simultáneas de sus enunciados, como deferencia a los que los escuchan, (Hornberger 1989). Esto confirma que los docentes acuden a la traducción castellano-quechua porque creen que los niños tienen mejor dominio en el entendimiento del quechua. En este sentido, otro docente explica la causa por lo que acuden al quechua en el aula.

(Tipo 3) *Comuntaqa qhichwata rimani aulaypi, yanapani chikukunata, porque wakin chikukuna punakunamanta, hinaspa mana intindinkuchu vocabulariota, chayqa ñuqa yanapakuni qhichwa simiwan* [Hablo quechua generalmente en mi aula, ayudo a los chicos, porque, algunos chicos son de la puna y no entienden el vocabulario. Es por eso que yo les ayudo con el quechua]. (Doc. GC 06.09.05)

El docente manifiesta usar el quechua en el aula con la finalidad de apoyar a los niños con dificultades en la comprensión del castellano. Asimismo, señala la presencia de niños (tipo 2) migrantes de las alturas a quienes atribuye dichas limitaciones. Esto por el escaso vocabulario en el manejo del castellano. Los niños por su poco contacto con el castellano en su lugar de origen, efectivamente tienen dificultad en la comprensión de los mensajes de sus docentes.

Los docentes hacen uso del quechua en el dominio de la escuela para asegurar la comprensión de sus alumnos en diferentes situaciones comunicativas. El motivo que les lleva a usar el quechua es la presencia de niños con dominio predominante de esta lengua, de este hecho ellos son conscientes. Sin embargo, no utilizan el quechua en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto incide en que los niños usen el quechua esporádicamente.

1.2.8 Uso del quechua para dar instrucciones

Los docentes, en muchas ocasiones, hacen uso del quechua para dar instrucciones a los niños a su cargo. Esto generalmente se da cuando los niños son quechua hablantes, cuyas características pueden ser que, por ejemplo, llevan hojotas, son tímidos, o en las niñas las que llevan trenzas. Es a niños con las características mencionadas anteriormente que los docentes se dirigen en quechua para dar instrucciones.

En el aula, los docentes generalmente hacen uso del quechua para referirse a temas relacionados al cumplimiento del trabajo asignado. En las sesiones de clase, después de una explicación del tema que se desarrolla, normalmente se concluye con una tarea, la misma que, muchas veces, es realizada en la misma clase y, otras veces, es designada para hacer en la casa. Es en esta situación comunicativa que se usa el quechua cuando la profesora se dirige a un niño, diciéndole:

Docente (Tipo 3): ¡Trabaja **chikucha!**, ¿**manachu raspadorniyki kan?** [¡Trabaja chiquito! ¿No tienes raspador?]. (CC1. 12.05.05)

La docente ordena al niño que trabaje, aunque aparentemente le trata con cariño, ya que – **cha** en el quechua es un sufijo que se usa como diminutivo y por lo tanto al usar ese sufijo se expresa cariño. Sin embargo, en la expresión de la docente no se percibe esto, al contrario, por el tono de voz que emplea, es una instrucción enfática. En este sentido, se explicita la función directiva (Corder 1992). Y es mediante esta función que los docentes dan las instrucciones para la ejecución de las tareas asignadas y/o para hacer guardar la disciplina.

1.2.9 Uso del quechua para bromear

En el dominio de la escuela, los docentes hacen uso del quechua en diferentes situaciones comunicativas. Ellos, al igual que los niños, toman sus alimentos en la hora del recreo, para ello se reúnen en la cocina de la escuela. Así, en una situación comunicativa en horas de tomar los alimentos dos docentes van a la cocina y entablan un diálogo.

Cocinera (tipo 2): ¿Van a comer profesoras?

Doc. C. (tipo 3): **Arí yarqarqamuchkawanmi qaraykamuway mamitay** [sí, me está dando mucha hambre, sírveme mamita]

Doc. F. le dice a la doc. C. (tipo 3): **Imataq kunan tuta ruramurqankiri, chaytaq chayhinatari yarqachikamunkiri** [que cosa siempre pues has hecho esta noche, por eso te haces dar tanta hambre], y todos nos reímos... (CC2. 12.09.05)

Las docentes usan el quechua para hacerse las bromas. La broma implica que el hecho de tener hambre era porque había hecho “algo” con mucho esfuerzo la noche anterior. Los docentes hacen uso del quechua para hacer este tipo de bromas. Esto testimonia un docente:

(Tipo 3) *Kay escuelapi muy poco rimayku quechuata. Ña bromachallapi chansallapi, chansallaykupiña rimayku, wakin profesorkuna.* Por ejemplo, sonso alumnokuna kan burlakunapaqchá, ñan apura, ñan campopi rimanku: *waka wacharqusqa mamay, chhaynata niyku paykunata chay imata bromeayku chikukunaqa ñan piensarqunkuña; arí ñuqata mamitay wakata qatirqamuy, wakaqa wacharqusqataq [nispa niwan]. Yaw chiku, wakan wacharqusqa chaytan bromahinata rimayku* [en esta escuela hablamos muy poco el quechua, ya sólo hablamos algunos profesores en las bromas, en los chistes. Por ejemplo hay alumnos sonsos y son para burlarse. Ellos hablan rápido, en el campo, mamá la vaca ha parido, así dicen, entonces con eso les bromeamos a los chicos. Y ellos recuerdan, sí mi mamá a mí me decía que arree la vaca, la vaca había parido. Y eso hablamos como broma a los chicos]. (Doc. GC 06 09 05)

Los docentes hacen bromas para molestarse entre ellos, como también para bromear con los niños. La broma que utilizan, en este caso, es para evidenciar que el niño es del campo, y estuvo dedicado al cuidado de sus vacas. Además, refleja cómo los docentes caracterizan a los niños del campo o quechua hablantes como “tontos”. Y permanentemente interpelan a las vivencias de su casa en su comunidad, al recordarles lo que ocurre en el cuidado de su ganado, como cuidar y dar crías. En este sentido, hacer bromas en quechua entre docentes es algo inofensivo, pero de docentes a niños, las bromas son discriminadores.

En el dominio de la escuela y las diferentes situaciones comunicativas, las funciones comunicativas de los actores educativos nos han permitido recoger respuestas a las preguntas ¿dónde? ¿para qué? y ¿entre quiénes? se usa el quechua en la escuela. En el desarrollo de los casos presentados, mostramos diversos dominios y situaciones comunicativas de uso del quechua, que concuerda con lo dicho por Hornberger (1989: 135) que “mientras el castellano es percibido como funcional para ciertas situaciones formales y oficiales, el quechua lo es para las ocasiones informales, privadas y humorísticas. Esta lengua es preferida para el *chansakuy* ‘bromear’, contar cuentos y chistes... y para poner apodosos”.

Por otro lado, cabe destacar que algunas de las situaciones descritas muestran la situación sociolingüística de la comunidad, que por encontrarse muy cerca de la ciudad, permanentemente se preocupan por asumir la identidad del “otro”, incidiendo en el abandono de la suya. En ese dilema es que se evidencia la discriminación entre niños, ya sea por el color de piel y/o por su procedencia. Esto trasciende en la preocupación por aparentar lo que son. De esta manera, viene influyendo en la pérdida de su identidad cultural y lingüística, lo que le hace asumir actitudes en contra de sus orígenes.

Sin embargo, cabe destacar el uso del quechua tanto de niños como de docentes en la escuela. A pesar del uso restringido de esta lengua, en esas condiciones nada favorables, contribuyen al mantenimiento de la vigencia del quechua, evitando el abandono total.

Cuadro: Funciones de uso del quechua en la escuela

Ámbitos	Actores	Niños con niños	Niños con niños / docentes a niños	Docentes a niños / entre docentes
Aula		• Para afirmar	• Para calificar	• Para reprender
Aula / Fuera del aula		• Para insultar • Para poner apodosos	• Para preguntar	• Para asegurar la comprensión • Para dar instrucciones
Fuera del aula				• Para bromear

En el cuadro presentamos de manera resumida la funcionalidad del uso del quechua en la escuela. Los niños con niños usan el quechua en el aula para afirmar, para insultarse y ponerse apodosos tanto en el aula como fuera del aula. Los niños con niños y los docentes a niños usan el quechua para calificar en el aula y para preguntar en el aula los niños y fuera del aula los docentes. Los docentes a niños y entre docentes usan el quechua para reprender en el aula, para asegurar la comprensión y para dar instrucciones en el aula y fuera del aula; y para bromear fuera del aula.

Alternancia de código, préstamo léxico e interferencia

No podemos dejar de referirnos a las estrategias comunicativas que usan los hablantes para comunicarse, sobre todo los bilingües. En la comunidad de Pillao Matao por la diversidad de

bilingüismo de sus hablantes, producto del contacto quechua-castellano, éstos recurren a diversas estrategias comunicativas para facilitar su interrelación. La asamblea y la faena son los dominios donde los comuneros acuden con frecuencia a estas estrategias. Por ejemplo, podemos ver la alternancia de códigos en una comunicación de una madre de familia en conversación con otras señoras: “*ñuqaqa quwita achkhata uywakuni* [yo crío bastantes cuyes], eso llevo a vender a las pensiones y al “Vino Canchón⁴⁸”, *yaqhapas pachakmanñan chayarquchkan quwichaykuna* [mis cuyes se están reproduciendo y ya están llegando casi a cien]” (CC1. 09.05.05). De esta manera, los comuneros alternan sus conversaciones entre el quechua y el castellano.

Otra de las estrategias utilizadas frecuentemente es el préstamo léxico. Esto nos llama la atención porque la utilización es frecuente tanto por los adultos como por los jóvenes. Y como ya lo mencionamos anteriormente, el préstamo es utilizado para expresar palabras referidas a la ciencia o a la tecnología, las que no tienen equivalente en el quechua. Por ejemplo, en una situación comunicativa, día de vacunación, la enfermera le dice a una niña: “*sumaqlata vacunasqayki ama kuyurinkichu* [no te vas a mover voy a vacunarte bonito nomás]”. Este es un enunciado en quechua, sin embargo, para expresar “vacuna” que es un término de la ciencia médica, no tiene su equivalente en quechua, por lo que la enfermera hace uso del término correspondiente en castellano. El uso de préstamos es el más frecuente en las conversaciones de los comuneros.

2. Actitudes divergentes hacia el quechua

En este acápite analizaremos las actitudes divergentes de los actores educativos⁴⁹ en torno al quechua y su uso. Este análisis es posible por los datos que surgen de las entrevistas realizadas a diferentes actores educativos. Las divergencias se suscitan inclusive en un mismo actor educativo, cuando hay momentos que muestra actitud favorable y otros momentos actitud en contra, (Alvar 1986). En este sentido, en este apartado señalaremos las percepciones divergentes hacia el quechua y su uso.

2.1 “Se está perdiendo el quechua... porque no se está usando”

Las percepciones de los actores educativos ameritan una reflexión sobre la pérdida de la identidad lingüística y cultural que se viene suscitando en la comunidad de Pillao Matao. Esto por el contexto fronterizo donde se encuentra ubicada esta comunidad, que a diferencia de comunidades más alejadas, ésta sufre mayor influencia de la cultura dominante. En este

⁴⁸ Mercado mayorista del distrito de San Jerónimo.

⁴⁹ Consideramos actores educativos, a los tradicionales: Niñas y niños, padres de familia, docentes, ancianos y autoridades comunales. Y para esta investigación la intervención de también actores educativos como: los funcionarios de la Dirección Regional de Educación Cusco (DREC) y la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI)

sentido, los usos y costumbres ajenos son fácilmente acogidos por la población joven de esta comunidad.

(Tipo 3) Al escuchar músicas extranjeras, ya no ponen sus músicas de sus antepasados, sino ya en la casa mientras el papá y la mamá no están, bueno ahora que hay esos CDs, DVDs ya sólo toman esas músicas y a veces ya choca al papá o la mamá, no?, o sea, desde ahí el niño ya está desconformándose con el idioma. (AC AA 18.05.05)

(Tipo 3) Mucha alienación, escuchan músicas que no son de nuestra realidad, los jóvenes se visten con lo que ven en la tele, ¿no?; todos 'pitucos', todo ello y eso hace mucho a que estemos perdiendo nuestra identidad cultural. (Doc. MF 02.06.05)

(Tipo 3) Entonces este desplazamiento yo creo que son factores también de la enorme intervención de la música rock y no hay mucha difusión de nuestras canciones en quechua, en cualquier espacio. (FRE JV 24.10.05)

Las percepciones coincidentes de la autoridad comunal, la madre de familia y la autoridad educativa evidencian la forma cómo la población joven viene asumiendo “extremadamente” las costumbres de la otra cultura y dejando los usos de la cultura local. Esto implica asumir que ninguna cultura es estática. Sin embargo, es importante no perder la identidad⁵⁰ quechua en ese proceso de cambio y transformación de la cultura local, que puede ser asumido objetiva o subjetivamente para no desligarse de sus orígenes.

La preferencia por la música occidental de parte de los hijos provoca un distanciamiento con sus padres, lo que incide en el desplazamiento de la cultura local y consecuentemente de la lengua. Este es un factor que inevitablemente viene ingresando a la vida de los jóvenes y trasciende los espacios de la vida de los pobladores tanto de esta comunidad como de la población en general. Pero, este hecho amerita reflexionar porque en esta comunidad, a pesar de que los padres son quechua hablantes, se impone la difusión de la cultura occidental, esto por la preferencia de los jóvenes y niños que muchas veces, por evitar ser discriminados, adoptan e imitan los usos y costumbres ajenos.

(Tipo 3) Nosotros hemos visto en nuestros niños donde le dan mayor importancia a cosas de afuera, que no son propias de la comunidad o propias de nuestra profundidad misma. Sino le dan tanta importancia a cosas externas, donde imitan muchas formas, niveles léxicos u otras costumbres nada propias a las nuestras. Los medios de comunicación y otras costumbres externas a nuestra realidad, a nuestras costumbres dentro de la comunidad han ido influenciando y han ido cambiando los niveles dialectales de los niños. (ED. RL 25.10.05)

El ex director señala cómo la adquisición de elementos culturales de la otra cultura por los niños influye en su forma de comunicarse. Esta opinión coincide además con la observación realizada en la interacción de los niños en la escuela, donde ellos usan esporádicamente el

⁵⁰ “Hay dos maneras elementales de definir una identidad: bien de forma **objetiva**, caracterizándola por las instituciones que la componen y las pautas culturales que le dan personalidad, bien de forma **subjetiva**, anteponiendo el sentimiento de comunidad compartido por todos sus miembros y la idea de diferenciación respecto de los demás” (Moreno 1998: 180).

quechua. Y más bien, hacen los esfuerzos por usar el castellano “mal o bien” aunque sea “moteando” pero prefieren usar el castellano.

Otra causa de desplazamiento tanto de la lengua como de la cultura es la influencia de los medios de comunicación masivos. En este sentido, “tomar en cuenta los efectos socioculturales de los medios masivos significa poner en el debate las distintas interpretaciones que ubican a los niños y jóvenes como sujetos pasivos a su influencia” (Quiroz 1996: 237). En esta referencia podemos encontrar la explicación a la masiva castellanización producto de la cobertura de los medios de comunicación.

(Tipo 3) *Lliwmi españolizakapun*, televisión influyen, *radiopas*, *literaturakunapas* influyen, *chayqa mana kanchu*, *mana kanchu allin* ambiente *qhichwamanta rimarinapaq* [todos se han españolizado, influye la televisión, también influyen la radio y las literaturas [periódico]. Así, no hay, no hay un buen ambiente para hablar del quechua]. (Doc. GC 06.09.05)

En estos medios de comunicación la lengua que generalmente se usa es el castellano, por lo tanto, contribuye al proceso de castellanización de la población joven de esta comunidad, hecho que constituye una limitación para usar el quechua en la escuela. Los medios masivos de comunicación se han convertido en espacios de legitimidad. Esta función asumió la escuela en algún momento aunque su capacidad de socialización no sea ingenua. Las influencias socioculturales que fomentan se ejecutan y reproducen a través de las diferentes formas de socialización, (Quiroz 1996). En el caso de la escuela en Pillao Matao hay fuertes influencias de los medios de comunicación que inconscientemente son asumidas por los niños, y una de ellas es la lengua.

La ausencia del uso del quechua en los medios de comunicación masivos, orales y escritos es evidente, a pesar de la existencia de más de 4 millones de quechua hablantes en el Perú⁵¹. Esto influye en la sustitución de la identidad lingüística y cultural de los pobladores de la comunidad.

(Tipo 5) Vemos en cable mágico que hay idiomas a cual mejor y ningún programa te da en quechua. La televisión nacional no apoya en nada. (Doc. MR 15.09.05)

(Tipo 3) Efectivamente los medios de comunicación no utilizan el quechua. (FDI RCH 12.10.05)

Los efectos de la influencia citadina han trascendido en forma directa en la disminución del uso del quechua en la escuela y la comunidad de Pillao Matao. Esto por el contacto permanente de los propios habitantes con la población castellano hablante de la ciudad⁵², y la migración a la zona urbana, sobre todo en las generaciones jóvenes quienes retornan con nuevas costumbres y actitudes, entre ellas el rechazo o negación al uso del quechua.

⁵¹ “Algunos idiomas como el quechua cuentan con millones de hablantes (10 a 12 en seis o siete estados diferentes: Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Argentina y tal vez Brasil)” (López y Küper 2004: 15)

⁵² Estrecha relación o casi convivencia directa con el distrito de San Jerónimo y la ciudad de Cusco.

(Tipo 3) El uso del quechua se está perdiendo, porque estamos muy cerca de la capital de departamento, a la ciudad, se podría decir, por eso, pero por la cercanía como se dice con la ciudad, con la población del Cusco, un poco que lo están dejando. No sólo en esta escuela, en todo. (Doc. RG 30.05.05)

El contacto permanente con la ciudad no es sólo para satisfacer necesidades básicas, sino también educativas, laborales y comunicativas y éstas son generalmente en la lengua dominante. Los hijos de las familias de la comunidad realizan sus estudios en escuelas del área urbana, donde la lengua que se usa es sólo el castellano. Así, viene repercutiendo en el abandono del uso del quechua sobre todo en las generaciones jóvenes.

(Tipo 3) Pero efectivamente hay desplazamiento en las poblaciones jóvenes, porque no estamos, pues, utilizando estas lenguas. (FDI RCH 12.10.05)

El uso del quechua se está perdiéndose, a mi manera de ver, sí se está perdiéndose, sí. (Doc. JP 09.09.05)

(Tipo 2) *Hinallataqmi kay qhichwa simi rimayninchikta qunqapuchkankuñan, manañan ancha parlarinchikchu* [Asimismo, ya se están olvidando de hablar nuestra lengua quechua, ya no estamos hablando]. (MF MP 02.09.05)

(Tipo 3) El uso del quechua se está perdiéndose, porque, realmente no le estamos dando su uso adecuado. (Doc. MF 02.06.05)

(Tipo 3) *Kay yachay wasipi qhichwa simi chinkapuchkanmi... manayá hap'ikunchu usunta* [aquí en la escuela se está perdiendo el quechua... porque no se está usando]. (Doc. GC 06.09.05)

Las percepciones coinciden en señalar que la falta de uso del quechua está conduciendo a un proceso de abandono y/o desplazamiento de la lengua. Efectivamente, en la escuela se está dejando de hablar el quechua y consecuentemente en la comunidad; aunque todavía se observa mayor uso en algunas familias, especialmente en aquellas donde hay presencia de abuelos y padres mayores.

Los padres manifiestan que ellos sí utilizan el quechua, pero son los hijos los que no quieren hablar, lo que obliga a la familia a adoptar el uso del castellano en sus interacciones. Como se pudo observar en el trabajo de campo, efectivamente hay muchas familias donde los padres aún hacen uso del quechua, sin embargo, la lengua predominante de los hijos es el castellano, y con mayor énfasis en la escuela.

(Tipo 3) *Mama taytaqa runa simipi rimayku, chay, wasipi mana paykunaman [hijos] gustanchu hinaspa este, kastillanullamantapuni khuskanta castellanuta khuskanta runa simi parlayku. Wakintaq qunqapuchkankuñan, qunqapuchkanchik runa simi parlayta, llaqtanchispa parlayninta* [Los padres, siempre hablamos en quechua, eso, en la casa a ellos (hijos) no les gusta, entonces hablamos castellano nomás siempre, la mitad hablamos en castellano y la mitad en quechua. Algunas palabras ya se están olvidando, nos estamos olvidando de hablar el quechua, la lengua de nuestro pueblo]. (PF VA 16.05.05)

Los padres de familia se sienten condicionados por el rechazo al uso del quechua de parte de sus hijos, ello los conlleva a dejar de usarlo. Esto obliga a los padres de familia a usar con mayor frecuencia el castellano, lo que repercute en el abandono del quechua. De esta manera va disminuyendo el uso del quechua en la comunidad.

En las áreas de frontera urbano-rural, urbano marginales y urbanas, el dejar de usar el quechua es también por la condición de inferioridad de los hablantes. Como es de conocimiento general, el hecho de hablar quechua en las escuelas de las zonas mencionadas simboliza inferioridad. La lengua es un indicador para ser identificado como un niño quechua, esta identificación provoca el maltrato, la burla y la marginación. Así, los niños quechua hablantes sufren humillaciones al hablar su lengua y para evitar esto dejan de hablarla.

(Tipo 3) Yo, pienso, que se está perdiendo, porque hay un poco de marginación dentro de la ciudad. Digamos un niño que va del campo, quechua hablante a un colegio que es netamente castellano, **ese niño o niña es un poco marginada**, le miran como uno del campo que no sabe nada, por ahí de repente los niños no quieren hablar. Sobre todo eso de marginación pienso que es marginación en la ciudad, siempre un niño, una persona del campo, está un poco marginado en toda forma. (Doc. JP 09.09.05)

En escuelas de las zonas señaladas, las actitudes discriminatorias son claramente identificadas en niños de procedencia citadina. Esto hace que los niños quechua hablantes ya no hablen su lengua. Los niños citadinos o niños con mayor dominio del castellano, así sean de extracción quechua, al percatarse del poco dominio del castellano de sus compañeros, son los que hacen bromas o insultan a los niños quechua hablantes, muchas veces, por percibir su situación lingüística. En este sentido, si una cultura no goza del respeto general, entonces la dignidad y el respeto a sí mismos de sus miembros también estarán amenazados, (Kymlicka 1996).

La principal razón que está influyendo en el desplazamiento del quechua es la falta de uso, percepción en la que coinciden los actores educativos. Así, a pesar de ser hablado en la población mayor, está en camino al desplazamiento, porque los hijos rechazan el uso del quechua. Esto hace que el quechua, a pesar de tener en la actualidad una gran cantidad de hablantes, por no ser usado por los hijos, está en fuerte desplazamiento y por lo tanto en peligro de extinción.

En estos últimos tiempos sólo los ancianos están haciendo uso constante del quechua. Esta situación también es visible en las áreas rurales de frontera y urbanas donde existe una gran cantidad de familias migrantes de muchas provincias. En este sentido, la manifestación de una anciana revela el uso del quechua en su familia y muy claramente destaca que, a veces, no tiene con quién hablar, puesto que solamente puede comunicarse con los hijos y ya no con los nietos.

- Mamita, *qam pikunawan qhichwa simipi rimanki?* [Mamita, ¿con quiénes hablas en quechua?]

D. (Tipo 1) *Yaqhapas doña DH. (tipo 1) timpura masillaywanyá rimanaykukuspa tiyakuchkayku.* [Casi, con mi contemporánea doña dolores, nomás ya, hablándonos estamos viviendo].

- ¿*Kay wasi ukhupiri?* [¿Y aquí en la casa?]

D.- *Wasi ukhupiqa paywan (señala a su nuera) pasapun chayqa manayá piwanpas, hina kakuni, sapay pasapuni chakraman.* [En la casa con ella (señala a su nuera) cuando se va, no tengo con quien hablar, así estoy yo, sola me voy a la chacra].

- ¿*Churiykiwanri?* [¿Con tu hijo?]

D. *Mana ancha, ñaqhapas aburrikuwanmi; mana paywanqa rimanakunichu ancha, mana thakyanchu payqa, pasarqun yasta, unaymanta kutimun chayqa imata parlasaq* [Con él no tanto, hace un rato también se está aburriendo conmigo, con él casi no hablamos, él casi no está, siempre se está yendo, si regresa después de tiempo, qué voy a hablar con él].

- ¿*Nietachaykikunawanri?* [¿Con tus nietos?]

D. *Nietachaykunawanqa, mana atinichu* [Con mis nietas, no puedo]. (A DC 06.05.05)

Como se puede apreciar, los ancianos están quedando solos, sin poder con quién hablar, porque las nuevas generaciones están dejando de aprender y hablar el quechua. Las ancianas están usando el quechua sólo entre ellas. Así las ancianas ya no mantienen una comunicación con los nietos, y esto abre más la brecha comunicativa intergeneracional. A pesar del planteamiento de Fishman para la reversión de esta situación, multiplicando la lengua en la generación joven, hay convergencias actitudinales que no lo permiten.

Pero en la población joven, yo creo que existe un desplazamiento, porque no lo ven como utilidad instrumental al quechua. Ellos no perciben cuán bueno sería aprender otra lengua. (FRE JV 24.10.05)

Especialmente no se siente la necesidad en estas poblaciones jóvenes, ellos no ven la necesidad de recurrir a estas lenguas indígenas para poder comunicarse. Ellos se bastan de comunicarse en el castellano. (FDI RCH 12.10.05)

La población joven no ve al quechua como lengua de comunicación para ellos. Esto porque consideran que, por el hecho de tener dominio del castellano, esta lengua es suficiente para comunicarse. La juventud no considera importante el aprender y manejar más de una lengua y menos si se trata de una lengua indígena. Esta realidad está conduciendo al quechua a un proceso franco de desplazamiento.

Los efectos de los distintos agentes del Estado y de las personas quechuas en Pillao Matao han generado una situación lingüística claramente a favor del castellano. Por consiguiente, los padres asumen actitudes preferenciales por dicha lengua, alentando a que sus hijos alcancen un dominio del castellano “estándar”. Así, el hecho de que algunos padres monolingües en una lengua subordinada rechacen a veces la educación bilingüe y deseen más bien que sus hijos se pasen rápidamente al uso habitual del idioma dominante, podría ser un indicio de baja lealtad, (Albó 2000). Esto, porque ellos ven al quechua como lengua “inferior” y ya no quieren que sus hijos sigan hablando esta lengua, sino el castellano, por ser una lengua de mayor prestigio. Los padres de familia no están concientes del abandono del quechua, ni mucho menos, que en gran medida su vigencia tiene que ver con los mismos hablantes.

Algunas afirmaciones propias de los actores educativos de la comunidad reafirman el uso predominante del castellano en las generaciones jóvenes como causa del proceso de abandono de la lengua quechua en las interacciones comunicativas.

(Tipo 3) Yo con mis hermanos hablamos más castellano. (N ME 18.05.05)

(Tipo 2) Hablan castellano ellos (amiguitos). (N CP 18.05.05)

(Tipo 2) *Kay qhichwa siminchikta, mayoría qunqaripuchkanku rimayta, masqa camponmanta yaykurqamus papas castellanollamanña dedicakapunku wawakunapas, profesora [Esta nuestra lengua quechua, la mayoría se está olvidando de hablar el quechua. Más, cuando se vienen del campo inclusive junto con sus hijos, sólo se dedican al castellano]. (MF MP 02.09.05)*

(Tipo 1) *Kunan tiempo wawakunaqa huk hinaña **kastillanisto** kapunku manaña runa simita ancha yachankuñachu. Runa simi yachaqlañan kuntistakunku imanispapas, rimanku. Ari mamita [los hijos de este tiempo, ya son diferentes, ellos son castellano hablantes, ya no saben el quechua. Sólo los que saben quechua, de alguna manera te contestan en quechua, hablan. Sí mamita]. (A DC 06.05.05)*

Esta autopercepción refleja el estado de “emergencia” en que se halla la lengua quechua en esta comunidad. Esto nos llama la atención porque no solamente lo dicen los niños o jóvenes de quienes podría esperarse esta respuesta, sino porque lo afirman también algunos adultos y ancianos.

En esta comunidad de Pillao Matao, se podría decir que es como que estaría en **emergencia** de la pérdida de ese idioma quechua, yo lo vería así. Está perdiéndose, se está dejando de lado. (Doc. RG 30.05.05)

Esto no quiere decir que el quechua se haya perdido totalmente en la población joven, sino que su uso, en algunas familias, es menor a diferencia del castellano.

Sin embargo, los padres de familia perciben que el hecho de no promover el uso del quechua en la escuela y/o el colegio incide en que los niños y jóvenes dejen de usar esta lengua en el dominio de la familia.

Por ejemplo, cuántas veces yo obligo a mi menorcita que hable quechua pero en el colegio mismo no se está tomando el quechua. A consecuencia de eso en la casa mismo no podemos obligarla a la niña, cuánto quiero pero, ese ratito nomás, pero ya por lo menos ahora mi menor ya pronuncia de alguna manera el quechua. (AC AA 18.05.05)

Entonces, “¿Qué importancia tiene, pues, la motivación en la predicción del cambio lingüístico individual o incluso en el de niveles mayores?” (Fishman 1995: 19). Considerando que la motivación es un fenómeno interno, pero que puede ser condicionado por el ambiente externo, en el ejemplo, la niña no recibe una motivación externa, como el uso del quechua en el colegio. En este sentido, la falta de motivación externa crea resistencia al uso del quechua, en este caso a pesar de la “obligación” de su padre. En cambio, la docente refleja una motivación interior hacia el mantenimiento de la lengua quechua.

(Tipo 5) El desplazamiento o desaparición del uso del quechua mal, negativo, pésimo; porque nosotros provenimos de una cultura netamente quechua hablante y es triste, lamentable ver que se va perdiendo esa identidad. Es muy triste. (Doc. MR 15.09.05)

La reflexión de la docente ve como negativo el hecho de que la lengua quechua se encuentre en proceso de desplazamiento. La actitud de la docente es a favor de la vigencia de la lengua indígena, lo cual es motivado por la pertenencia a dicha cultura. Además,

reflexiona que el abandono del uso del quechua tiene implicancias en la pérdida de la identidad cultural.

En este sentido, podemos concluir que el proceso de desplazamiento del quechua en esta comunidad está en marcha. Esto más que todo en la población joven, quienes no le dan utilidad a esta lengua. Sin embargo, hay actitudes divergentes en los actores educativos con respecto a la vigencia del quechua y su uso.

2.2 Vergüenza de hablar quechua

Una de las causas que más señalan los actores educativos por la cual los niños y algunos docentes se rehusan a usar el quechua es la vergüenza. En la escuela es uno de los factores restrictivos más comunes en el proceso de abandono del quechua. Esto está señalando un profundo conflicto identitario relacionado con la desvaloración de los referentes de la propia cultura, en este caso de la lengua.

(Tipo 1) A los niños que son quechua hablantes ya no les gusta hablar el quechua, por varias razones, como por ejemplo: porque los demás se ríen cuando uno habla quechua. Entonces se sienten avergonzados. (Doc. MR 15.09.05)

- Y si tú hablaras quechua en la escuela, ¿qué pasaría? C. (tipo 2) **Todos se reirían de mí**". (N CP 18.05.05)

Esta respuesta saca a relucir el sentimiento de los pocos niños que se animan a hablar el quechua en la escuela, y son la burla de sus compañeros por usar el quechua. En el mismo sentido, la docente refleja cómo el hecho de escucharle hablar quechua a un niño constituye motivo de discriminación para los que lo hacen. Esto está relacionado con el desenvolvimiento escolar del niño.

A veces, son como decía, niños tímidos y no pueden desenvolverse. Todo por vergüenza a su propia lengua. Como que han empezado a tener un poquito de vergüenza el comunicarse en su propia lengua. (ED. RL 25.10.05)

El hecho de que los niños se sientan inferiores ante los demás y demuestren su baja autoestima, ellos adoptan comportamientos como la timidez y el miedo. Además se sienten inestables y no actúan sin depender de otra persona, (Blanco, Ortega y Vásquez s/f). Esta actitud asumida por los niños quechua hablantes en la escuela es provocada por la vergüenza que sienten por usar su lengua.

Porque a pesar que los niños hablan quechua, por el hecho que la mayoría de los niños hablan castellano, tienen vergüenza, bien o mal hablan castellano. Quechua no, unos cuantos que quieren hablar, pero sí tienen vergüenza. (Doc. JP 09.09.05)

El contexto lingüístico escolar condiciona la actitud negativa de los niños hacia el uso del quechua. Es por ello que los pocos niños que hablan quechua se sienten avergonzados al utilizarlo. La razón que un docente arguye para que los niños sientan vergüenza de hablar quechua es la prohibición de algunos docentes que, al mismo tiempo, los hacen avergonzar.

P'inqakunkun qhichwa rimayta, porque ama rimankichu quechuata, millaymi atataw, kimsakama thuqanki thuq, thuq, thuq, amapuni rimankichu nispa nin wakin profesorkuna [(los niños) tienen vergüenza de hablar quechua, porque algunos docentes les dicen: "no hablen el quechua, es feo, muy feo! escupan hasta tres veces... y definitivamente no hablen quechua"]]. (Doc. GC 06.09.05)

El docente refleja la actitud negativa de algunos docentes quienes prohíben a los niños a hablar el quechua. Estos docentes consideran esta lengua como "feo" e inferior por los estereotipos preconcebidos por ellos. Estas actitudes son fácilmente asimiladas por los niños puesto que para ellos el principal referente es el docente. Entonces el abandono del quechua por el docente provoca vergüenza tanto en niños como en docentes

Ñuqaqa entindini, paykunamanqa [los docentes] manasuna gustanchu qhichwa simi, sí mana gustanchu, de repente manachá allintachu parlanku, chayqa mana astawan munankuchu, españolizakapuyku, qhichwa simita p'inqakapunku paykuna rimayta [Yo entiendo, que parece que a ellos [los docentes] no les gusta el quechua, sí, no les gusta. De repente, no sabrán hablar bien y por eso no quieren el quechua, ya nos hemos españolizado, ellos se avergüenzan de hablar el quechua]. (Doc. GC 06.09.05)

Estas actitudes de vergüenza y rechazo asumidas por los niños y docentes frente al quechua y su uso son condicionados por el entorno. Por un lado, es la actitud de sus mismos compañeros con mayor dominio del castellano, avergonzando a los pocos niños que se animan a hablar el quechua y, por otro lado, es la actitud indiferente de los docentes hacia el uso del quechua y el impartir las sesiones de clase sólo en castellano.

Lo que ocurre en las prácticas revela ideologías fuertemente enraizadas sobre el quechua que es catalogado de inferior, de acientífico y de ilegítimo. Además el quechua es percibido como una lengua para la zona rural, inherente a condiciones de pobreza, vinculada a una escasa instrucción y ajena a las normas de comunicación de la nación. Es esperable que dichos calificativos repercutan en la manera en que son concebidos sus hablantes. Habría, pues, que cuestionarnos todo esto para comenzar a revertir este proceso social, que obviamente no sólo se relaciona con asuntos lingüísticos sino con las fuertes inequidades existentes en nuestro país. (Córdova, Zariquiey y Zavala 2005: 14)

La vergüenza se manifiesta por la discriminación negativa de la sociedad dominante hacia los andinos. Las expresiones de "cholo" con que muchas veces son tratados en forma despectiva por usar el quechua, ejerce una presión constante para su abandono. Y esto lamentablemente repercute en la negación de conocer la lengua quechua aun conociéndolo.

Sigue existiendo el prejuicio de que el quechua es sólo para los **cholos** y muchos de los jóvenes no lo hablan, no lo hablan sabiendo el quechua. (FRE JV 24.10.05)

El hecho de negar el conocimiento de la lengua quechua es un problema actitudinal. Las actitudes son individuales e internas, sin embargo, el entorno y otros factores tienen que ver en la formación de la personalidad del sujeto, (Guitart 2002: 112). Es por ello que, hay personas que reflejan la dulzura de hablar el quechua y hay personas que niegan inclusive conocer esta lengua.

En nuestra estadía en la escuela “Virgen del Carmen” de Pillao Matao pudimos observar cómo los niños niegan saber el quechua. De esta manera, podemos observar la actitud de una niña al respecto:

En horas de la salida acompañé a una niña de 4º grado y su hermana de 2º grado, a quienes les pregunto si hablan quechua y me dicen: “no!” Seguimos caminando y les digo y en la escuela les hablan quechua? Y dicen: “sí! La directora ha entrado a mi clase y nos ha dicho: **paqarimpaq papata, chuqlluta, huk rahatawan apamunkichik** [para mañana deben traer papa, choclo y una raja de leña], dice”. Además, en el camino se ha notado que las niñas sólo hablan quechua con la abuelita y el abuelito y el hecho de haberme dicho que no saben hablar quechua es una negación de la realidad. Es evidente que ellas son bilingües. (CC1. 05.05.05)

En este caso, podemos ver cómo la niña niega saber el quechua y pasado unos minutos repite en quechua la indicación dada por la directora. “No sólo es común para un quechuahablante de las ciudades negar saber hablar quechua, pero incluso en las comunidades uno escucha ocasionalmente a un comunero negarlo” Hornberger (1989: 124). De esta manera, la vergüenza se relaciona con la negación del conocimiento de la lengua quechua inclusive siendo hablante de esta lengua. Esta actitud negativa hacia la lengua quechua repercute en su abandono en el dominio de la escuela.

2.3 El quechua: lengua de “segundo plano” en la escuela

La escuela como agente del Estado y a pesar de ser una escuela EBI, viene generando una situación lingüística claramente a favor del castellano, dejando el quechua en segundo plano. Esto hace que los docentes no presten atención al uso del quechua en el desarrollo de actividades curriculares, a pesar de la presencia de niños bilingües con predominancia del quechua e inclusive monolingües quechua. Los docentes expresan no usar el quechua aduciendo que los padres desean que sus hijos se desarrollen en el castellano.

Está tomándose como **en segundo plano**, como una alternativa secundaria el quechua, en la escuela. Sí, pienso que más lo van a manejar a nivel del castellano y el quechua siempre va ser como del segundo plano, se podría decir. Porque, la mayoría de los padres de familia o madres mandan a sus hijos a la escuela justamente porque se mejore en su habla del castellano. Es que ellos tienen esa idea de que el mejorar, que sus hijos progresen en el habla, es a través del castellano. Así yo lo veo. (Doc. RG 30.05.05)

Los mismos padres de familia dicen: “de que mi hija sólo sabe quechua, pero yo quiero que aprenda castellano, no quiero escucharle hablar quechua”. (Doc. MF 02.06.05)

Sin embargo, “las escuelas de estilo occidental que cuentan con estudiantes indígenas o de minorías étnicas deberían de enfocar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en conformidad a ello y poner especial atención tanto a las lenguas como a las culturas específicas habladas y representadas por sus alumnos” (López 2004: 133). Esto nos hace reflexionar sobre las actitudes equivocadas que asumen algunos docentes hacia la lengua y la cultura de sus alumnos, como en este caso.

No se usa el quechua en la escuela por la concepción de algunos docentes al relacionar avance y superación con el castellano. “Por la clásica discriminación de nuestro sistema escolar, hasta ahora se ha dado la paradoja de que muchos hablantes de una L1 distinta del castellano la pueden hablar con excelencia pero son incapaces de leerla y menos aún pueden escribirla, mientras que saben leer y escribir en la L2 castellana –que aún no hablan ni entienden bien- aunque muchas veces esa lectura es sólo mecánica, poco comprensiva, y la escritura es aún más rudimentaria” (Albó 2000: 66). En esta escuela la lectura y escritura en castellano son consideradas indicadores de logro. La expresión oral de los niños se evalúa por el dominio del castellano. Y así el quechua queda postergado a un segundo plano, sin considerar la situación sociolingüística y la diversidad de bilingüismo de los niños.

De esta manera, el uso del quechua en la escuela es una responsabilidad aún no asumida por los docentes. Esto a pesar de haber aplicado el programa EBI durante 5 años anteriores, en el presente año no se observa la continuidad en la atención al uso del quechua. Las planificaciones de los docentes no consideran el tratamiento de lenguas de acuerdo a la propuesta EBI. Más bien, las programaciones curriculares a nivel de la escuela y de aula responden a programaciones propias de escuelas hispano hablantes.

Paradójicamente hay un reconocimiento de parte de los docentes, de no asumir el uso del quechua en la escuela, a pesar de ser conscientes de esta tarea. Esta responsabilidad recae directamente en ellos por la función que desempeñan.

Lo que desaparezca no, está mal eso, ya que nosotros como profesores, como profesionales tenemos que fortalecer el quechua, pero no lo estamos haciendo, porque, de repente, no somos conscientes de lo que estamos haciendo y muchos no lo están haciendo. (Doc. JP 09.09.05)

Otro, que también nosotros los profesores en parte tenemos la culpa de que en la escuela no se use el idioma, ¿no? Yo para empezar por desconocer el idioma y los demás profesores porque no lo enseñan, así. A pesar de que los conocen prefieren castellanizar a los niños. (Doc. MR 15.09.05)

En las manifestaciones de los docentes hay coincidencia en asumir la culpabilidad de no atender el uso del quechua en la escuela. Lo destacable es el reconocimiento de su falla, sin embargo, esta reflexión no se plasma en la práctica. Esto además, después de haber recibido capacitación en el programa EBI, durante su trabajo con las redes educativas bajo la responsabilidad del PER.

El maestro es el agente de cambio por excelencia en cualquier programa innovador, como lo es la EBI. [...] La limitada o ausente preparación profesional, del maestro rural, su inseguridad en el manejo de la lengua escrita, indígena y castellana, su propio uso de la lengua oficial a veces apartada incluso de la norma regional, preocupan tanto como su identidad en conflicto. Muchas veces el docente es de origen indígena y se siente escindido entre la adhesión al pasado o al futuro; lo tradicional y lo moderno, percibidos como tal vez “atraso” frente a “progreso”. Muchos no llegan a resolver el conflicto [...] Junto a ello, las condiciones de pobreza en las que trabaja y vive en el campo, maltrata su autoestima. (Zúñiga 1996: 306)

Esto nos hace reflexionar que las debilidades y carencias de diferente índole de los docentes responsables de la EBI son producto de conflictos de identidad que no fueron resueltos durante su formación docente y aún persiste en su práctica. Y por encontrarse en el límite de la frontera que ellos le llaman “cerca a la ciudad” que connota no solamente la frontera “territorial” sino también las fronteras sociales “simbólicas”, entonces prefieren pasar al otro lado y dejar las prácticas de la cultura local y con ello el uso del quechua.

Puesto que sabemos que por ejemplo actualmente en las instituciones educativas no se aceptan documentos escritos en quechua. (FRE JV 24.10.05)

A mi manera de ver aquí en este centro no aceptan lo que es quechua, porque estamos cerca a la ciudad. (Doc. JP 09.09.05)

En la perspectiva de Rengifo (2006) en la EBI ya no necesitamos los colonos externos, porque la colonización ya ha hecho presa de la gente quechua y aimara, y particularmente de los docentes. La preferencia por el uso del castellano es producto de la colonización y es causa del abandono del quechua en la escuela. A esto se añade las ideas de los padres de familia en tanto progreso, adelanto y modernidad que son aspiraciones que están presentes en la cultura indígena. Entonces ven al castellano una vía para lograr esas aspiraciones.

Ari, kastillanuta mama taytanqa wawanku rimarqunanta munanku, manayá runa simitaqa. Imapaq chayta yachanman, kastillanuta yachanman ninkuyá [Sí, los padres quieren que sus hijos hablen, rápido no más, el castellano, y no el quechua. Para qué van a aprender eso (quechua), que aprendan el castellano, así dicen pues]. (A DC 06.05.05)

La anciana refleja el deseo de castellanizar que tienen los padres de familia hacia sus hijos y abandonen el uso del quechua por considerar una lengua innecesaria. Esto alienta y facilita a los docentes a dejar el quechua a un segundo plano.

En este sentido, el quechua en el dominio de la escuela está quedando en “segundo plano” a diferencia del castellano. Esto nos llama a la reflexión y nos motiva a revisar esta situación crítica de la vigencia del quechua en la escuela y, revertir esta situación a favor del uso de esta lengua.

3. Perspectivas esperanzadoras en torno al quechua

En este acápite analizaremos los aspectos a favor del quechua y su uso, esto a partir de los datos que salen de las percepciones y expectativas de los diferentes actores educativos. Las esperanzas hacia el uso del quechua serán reflexionadas en primer lugar desde los derechos legales que favorecen, en segundo lugar la disponibilidad de la transmisión intergeneracional y finalmente desde la motivación de los actores educativos para su aplicación en la escuela.

3.1 “Tenemos derecho a utilizar nuestra lengua”

La existencia de leyes y normas que regulan el uso de la lengua quechua en el Perú es de conocimiento de las autoridades educativas, sobre todo de aquellas que trabajan en el

marco de la EBI (DINEBI). Estas leyes son fundamentalmente la Constitución Política del Estado, la Ley General de Educación y la Ley de Lenguas y Culturas. Estas leyes reconocen y otorgan los derechos de uso del quechua a los usuarios.

Tenemos las normas: la constitución política del estado, la ley general de educación y otras normas que sí dicen que somos un país bilingüe y que **tenemos derecho a utilizar nuestra lengua**, pero, esos derechos no lo estamos ejerciendo, esa es la otra realidad también. (FDI RCH 12.10.05)

En el Perú, desde muy temprano ha habido legislaciones a favor del quechua, como lo señalan López y Küper (2004: 23) “Respecto al estatuto legal de los idiomas amerindios, cabe señalar que hasta hace muy poco tiempo el Perú constituía una excepción en la región en tanto su legislación nacional otorgaba, desde 1975, a una amerindia el carácter de idioma oficial. Hoy varios idiomas acompañan al **quechua** en esta condición, como producto de las transformaciones legales, incluidas las constitucionales, que han tenido lugar en las últimas dos décadas” (nuestro énfasis). A pesar de tener esta disponibilidad legal muchas veces no se ejercen estos derechos, como las reflexiones autocríticas de las autoridades nos muestran:

En el sector estatal realmente estas lenguas [quechua] son lenguas oficiales, pero nosotros no lo estamos haciendo oficial, nosotros los hablantes. No hacemos una carta, no hacemos un oficio, no hacemos un informe para nada en forma escrita, ni la misma DINEBI, ni los mismos especialistas. (FDI RCH 12.10.05)

La percepción de la autoridad educativa refleja la indiferencia de la puesta en práctica de estas leyes. Tal es así que los padres de familia tienen la noción que no existen leyes de este tipo.

Chay hatun umalliqkunapunitaqmi mana importanciata chayman churankuchu, y ahinapi, ahinapi, poco a poco runa siminchikqa chinkapunqa, señorita. Imanapin, hatun umalliq kamarichinkuman, khaynan kanan, chhaynan kanan, chhaynata rurasunchik niptinqa, Perú suyunchisqa allintaya puririnman, porque paykunapunitaq mana importanciata qumunkuchu chay entonces, hayk'aqtaq siminchikta dominasunchik o qunqapusunchik hayk'aq p'unchawpas [Son las mismas autoridades las que no dan importancia al uso del quechua y así, así, poco a poco se está perdiendo el quechua. Porque si las autoridades normaran lo que debe ser, cómo debe ser y así debemos hacer, el Perú avanzaría bien. Porque si ellos mismos no dan importancia, entonces, ¿cuándo vamos a dominar nuestra lengua?, más bien, vamos a olvidarnos en cualquier momento]. (PF VA 16.05.05)

Los padres de familia cuestionan la indiferencia de las autoridades con respecto al uso del quechua, atribuyendo a ellos el proceso de abandono paulatino que se viene suscitando. Esto es reconocido por la autoridad educativa regional en tanto presencia de uso del quechua en la norma y no en la difusión.

Pero yo creo que se ha quedado solamente a nivel de normativo más no de difusión de uso del quechua, generalizado en cualquier espacio y en cualquier momento. (FRE JV 24.10.05)

Sin embargo, existen posiciones que plantean que el uso del quechua no está supeditado a las normas, más bien, es el usuario el que tiene la decisión final. En realidad, por más

normas existentes que haya, sin la disponibilidad del usuario, el uso del quechua quedará sólo en las normas. En esta situación es decisiva la actitud lingüística en el sentido de “cómo reacciona un hablante hacia ese instrumento que es su propia lengua” (Alvar 1986: 9).

Pero tampoco hay una norma que diga que no hables, ¿no? Que no hagamos uso de nuestras lenguas, no hay. O sea, a nadie se le puede prohibir, no está prohibido hablar realmente en una lengua indígena. Entonces eso ya depende más bien de cada uno, de cada persona, que si quiere hacer uso o no, puede ser en forma escrita o no. Porque hay muchos quechuólogos que inclusive hacen sus reuniones, o hablan del quechua en castellano. Pero eso depende de cada uno de nosotros para poder hablar, utilizar estas lenguas, haciendo mención a la Constitución Política y a otras leyes. Eso ya depende de una opción de cada uno, que quiera o no quiera utilizar, es peruano o no es peruano. Finalmente es descendiente o no es descendiente de los incas, de aquellas personas que sí hablaban estas lenguas. (FDI RCH 12.10.05)

En la actualidad, aún se mantiene vigente el uso del quechua, aunque paulatinamente los usuarios van abandonando su uso. Entonces, está en la decisión de los hablantes usar el quechua y de esta manera asegurar el mantenimiento y desarrollo de esta lengua. Desarrollar el quechua implica profundizar el conocimiento sobre la lengua y transmitir a las nuevas generaciones. Esto debe ser asumido no sólo por los usuarios sino también por los agentes del Estado mediante los diferentes estamentos con los que cuenta.

Efectivamente el Estado también tiene que promover mediante el Ministerio de Educación, mediante otros ministerios el uso de estas lenguas. (FDI RCH 12.10.05)

Chay hatun humalliqkuna Perú suyunchik kamachiqkuna autoridadkuna nisunmancha, paykunaya preocuparikunanku, porque paykuna kamachikamunkuman llapan hamawt'akuna, llapan yachay wasiman rinkuman, paykuna kamachikuptinkuqa rinkuman. Chaypitaqmi ahina chaskinkuman iskay rimaywan chaskinanku graduacionninkuta [Las grandes autoridades, las autoridades del Perú diríamos, ellos deben preocuparse. Porque si ellos ordenarían (normarían) que los docentes vayan a las escuelas sabiendo hablar las dos lenguas y así lleguen a graduarse manejando las dos lenguas, eso se cumpliría] (PF VA 16.05.05)

Será de repente como quechua es netamente del Perú, que se decreta una ley, que a nivel nacional se hable y se enseñe quechua, entonces forzosamente profesores se preparen netamente en quechua y en todos los centros educativos se darán en quechua y todos estén obligados a hablar quechua. (Doc.JP 09.09.05)

El padre de familia responsabiliza la promoción del uso del quechua a los agentes del Estado. El docente pide la formulación de leyes que los obliguen a usar el quechua en todas las escuelas. Mientras que, la autoridad educativa asume que es el Estado quien debe asumir la responsabilidad de promover el uso del quechua. Sin embargo, amerita una reflexión el hecho de que tanto docentes como autoridades educativas como agentes del Estado, no se incluyan en asumir dicha responsabilidad. El docente por el papel que cumple en la comunidad en representación del Estado, necesariamente debe asumir y recibir una formación docente inicial en el manejo de la propuesta EBI y su puesta en práctica.

La formación y capacitación docente desde una perspectiva **intercultural y bilingüe** se convierten en un aspecto neurálgico al cual es menester prestarle mucho más atención que hasta ahora. Esto es aún más perentorio cuando en la aplicación se ha aprendido que los frutos de la capacitación resultan limitados y limitantes para un mayor avance de la innovación. Por eso, para el avance de la EBI se requieren de más y mejores docentes

indígenas inicialmente formados, así como una formación continua de estos docentes desde una perspectiva de desarrollo profesional. (López y Küper 2004: 66)

En este sentido, la formación bilingüe de los docentes implica una buena implementación de la EBI y por lo tanto el mantenimiento y desarrollo del quechua. Esto dependerá mucho de la atención que brinde el Estado desde los estamentos macro y micro, con políticas acordes a estos contextos específicos.

Tiene que darse una política de gobierno que incentive y se rescate el uso del idioma quechua. En eso te digo tiene que partir de las autoridades, esa iniciativa y campañas fuertes de revaloración del quechua, no sé. Que en la misma televisión se den programas en quechua. Los medios de comunicación son raros los que, de repente, tratan de rescatar el quechua. Pero, así, o sea dar una campaña fuerte, fuerte de rescatar el quechua. (Doc. MR 15.09.05)

Por otro lado, hay un clamor en las expectativas de los actores educativos por evitar el desplazamiento del quechua. Ellos piden que las autoridades promuevan el uso del quechua mediante campañas masivas. Esto utilizando los medios de comunicación oral y escrita para así lograr la revaloración y proyección de la lengua quechua.

Poco o nada se ha hecho todavía para ir más allá de la esfera educativa y de la radio e incorporar a los idiomas indígenas en otros órdenes de la vida social, y en permanente interacción con los idiomas hegemónicos, de manera que la oficialidad legal vigente trascienda y haga carne en el imaginario social latinoamericano y se convierta en una oficialidad real que posibilite que los hombres y mujeres indígenas participen de la vida política, social y económica de sus países haciendo uso también de sus lenguas ancestrales, tanto en el ámbito oral como escrito. (López y Küper 2004: 23)

Las expectativas de los actores educativos muestran una disposición valorativa hacia la lengua no sólo como medio comunicacional sino también como un referente identitario. Esto motiva una difusión del quechua y su uso y expresa claramente una tendencia en pro de esta lengua.

Pero yo lo veo que el quechua debería de ponerse, o sea darle más valor y darle, o sea usar otros medios, sí, incentivar, hasta en la televisión pasar en quechua, propagandas, no sé, o sea, usar toda arma, como se dice, para darle el **verdadero valor** que tiene ese idioma. Yo soy de la opinión de que haya bastante difusión de lo que es quechua en las emisoras, en la televisión, que haya **programas educativos**, pero en quechua se está haciéndose, pero poco. (Doc. RG 30.05.05)

Desde las perspectivas de los actores educativos hay una necesidad de ampliar la vigencia del quechua. Este aumento del uso del quechua se puede hacer utilizando los medios de comunicación. Hay que destacar, además, que estas expectativas manifiestan la conciencia de los concernidos de que el uso del quechua está disminuyendo, específicamente en el dominio de la escuela y en la población joven de la comunidad de Pillao Matao.

3.2 “Somos los padres los que debemos enseñar el quechua a nuestros hijos”

Para lograr el fortalecimiento de la lengua quechua y mantenerlo en vigencia, es imprescindible la transmisión intergeneracional. Esto sólo será posible si se mantiene el uso

del quechua en la familia y se transmite de generación en generación. Y son los padres los que tienen que asumir este rol de transmitir la lengua a sus hijos.

Chiqanta rimasunman chayqa mama taytakuna wawankuta yacharachichunku parlayta, runa simi rimayta, ama qunqachunkuchu wawanku [Si hablamos claro, somos los padres los que deben enseñar el quechua a sus hijos y hacer que hablen, y así sus hijos no se olvidarán]. (PF VA 16.05.05)

Kay qhichwa simi rimayninchik astawan ñawpaqman puririnan. Wawakunan allinta rimananku kay qhichwa simita [El uso del quechua debe salir adelante, y son los hijos los que deben hablar bien el quechua]. (MF MP 02.09.05)

Ñuqapaq chay importanteqa chay runa simi rimayya, llaqtanchis primero. Hukpiqa siempre en primer lugar ñuqaqa niyman lliwpas runa simita importanciata quna wawanchikkunaman yachachina porque *nuqanchikpa parlayninchik ari chay* primer lugar número uno *kanan riki, chay runa simi* parlay [Para mí es importante hablar el quechua, lo nuestro es primero. Yo podría decir que todos debemos dar importancia al quechua, debemos enseñar a nuestros hijos, porque hablar el quechua, nuestra lengua debe estar en primer lugar, el número uno]. (PF PH 29.05.05)

Los padres de familia de la comunidad y de los barrios aledaños asumen que la responsabilidad de mantener la vigencia del quechua y su uso depende de ellos. Entonces, si enseñan la lengua a sus hijos será hablado por las generaciones jóvenes. Asimismo, manifiestan la importancia de priorizar el uso del quechua, porque consideran esta lengua como suya. De ahí la importancia de transmitir la lengua a las nuevas generaciones.

Arí mamita, rimaykuniyá qhichwapi ñituchaykunaman, ratulla yaykurqamunku mana rimaykuwankupaschu yasta pasaramuchkallankutaq, ima, piwan rimayman [Sí, mamita, les hablo en quechua a mis nietos, pero ellos vienen a mí un ratito ni siquiera me hablan y ya se están yendo rápido, entonces, ¿a quién voy a hablar?]. (A DC 06.05.05)

Sin embargo, las expresiones de la anciana sacan a relucir la necesidad de apoyar a la familia en la continuidad intergeneracional, (Fishman 1991). Esto es a causa del abandono de la lengua quechua en la generación joven que viene provocando la incomunicación entre nietos y abuelos. Los nietos ya no valoran el mantener la comunicación con sus abuelos ni lo beneficioso de la transmisión de conocimientos de la abuela.

La familia es el espacio apropiado para transmitir la lengua quechua. Sin embargo, en estos tiempos donde la globalización envolvente ha calado y está desterrando nuestros usos y costumbres, se va abandonando esa rica comunicación entre abuelos y nietos y padres e hijos, lo que en el pasado mantuvo vigente al uso del quechua y con ella la transmisión de conocimientos. De ahí la importancia de mantener la comunicación y transmisión intergeneracional.

A pesar de las controversias en las actitudes lingüísticas de algunas familias, hay perspectivas esperanzadoras con respecto al mantenimiento del quechua. Es destacable la motivación que tienen los niños por mantener su lengua. Ellos refieren como motivación el mantener la comunicación con pobladores monolingües y bilingües incipientes de la comunidad.

- ¿Crees que es importante aprender a hablar quechua?

S. (tipo 3) Sí.

- ¿Por qué?

S. Porque arriba la gente, es que no comprenden castellano no pueden hablar castellano, poco no más pueden, entonces algunos los que pueden, intentan hablar, por eso más me gusta hablar quechua. (N SH 18.05.05)

- ¿Por qué crees que es importante hablar quechua?

C. (tipo 2) Porque casi todos hablan quechua

- ¿Dónde?

C. Todos, todos hablan quechua

- ¿Quiénes?

C. Todos, mis vecinos, todos hablan. (N CP 18.05.05)

Las niñas de 5º y 2º grado manifiestan que les gusta hablar el quechua porque es la lengua de sus padres y tienen el deseo de mantener la comunicación con ellos. En este sentido, (Hornberger 1989) señala que hay una fuerte corriente subterránea de lealtad hacia el quechua a despecho del gran prestigio del castellano. Esto se ha observado dice, en muchos casos alrededor del mundo donde la lealtad lingüística opera en reemplazo de la falta de prestigio idiomático. El caso del quechua para los usuarios de esta lengua no parece ser una excepción.

- ¿Por qué te gusta hablar quechua?

C. Porque mis padres hablan y quisiera hablar con mis padres. (N CP 18.05.05)

- ¿Por qué te gusta hablar quechua?

L. Me gusta siempre, mis papás me enseñan, mi mamá también me enseña y hablan quechua. (N LA 18.05.05)

La actitud lingüística de la niña de 2º grado y el niño de 5º grado frente al quechua y su uso es positivo y el objetivo más claro es la comunicación con los miembros de la comunidad. Esto nos muestra la voluntad y motivación de los niños por mantener y desarrollar el quechua, lo que implica el mantenimiento del quechua en esta generación. Esto por la necesidad de comunicación entre los miembros de la comunidad, especialmente con las personas mayores.

Otra de las motivaciones de los niños y padres de familia para mantener el uso del quechua es que esta lengua simboliza la lengua de sus antepasados. Esto genera en el niño un sentimiento de pertenencia a una cultura y se considera descendiente y, por ello, considera al quechua como su lengua.

Antesqa quechuata rimaq kasqanku riki, yastacha riki manaraq kasqaykupasraqchu, chay rimayta munani, ahá [Antes habían hablado quechua, antes cuando todavía no existíamos, por eso quiero hablar, sí]. (N LA 18.05.05)

Runa simi parlayqa llaqtanchispa, chay runa simi wiraquchakuna chay inka, virreynato nisunman hinaraqchá chay tiempomanta pacharaqcha rimasunman; chay runa simipuni karqan ñuqanchispa parlayninchisqa mana castellanuchu [Hablar el quechua es nuestro, es de nuestro pueblo, el quechua es todavía desde el tiempo de los incas y el virreinato. El quechua siempre ha sido nuestra lengua y no el castellano]. (PF VA 16.05.05)

Hay un reconocimiento del quechua por la trascendencia histórica. Este reconocimiento ubica esta lengua como propia y al castellano como ajeno, por lo que se debe propender su

mantenimiento y desarrollo. Esta idea es internalizada por los quechuahablantes y se sienten orgullosos de hablarla. Por eso es considerada una lengua digna de desarrollo e implica ser transmitida de generación en generación.

3.3 En la escuela... “primer curso⁵³, el idioma quechua”

La escuela como espacio de construcción social contribuye a la formación de la identidad del niño. En ella el docente juega un rol muy importante. En este sentido, la actitud de los docentes de esta escuela crea esperanzas para el mantenimiento y desarrollo de la lengua y la cultura quechua. Los docentes manifiestan que la promoción y el uso de la lengua indígena y el tratamiento de la cultura en la escuela, otorgaría prestigio y fortalecimiento en la identidad del niño quechua hablante.

Nosotros como maestros tenemos que trabajar bastante para hacerles entender que este idioma es hermoso, lindo y preservar esos niveles léxicos, es interesante, ¿no? para mantener nuestra cultura, es una cultura viva que tenemos que lucharla, ¿no? entonces eso va hacer, a que nuestras costumbres, tradiciones de cada pueblo estén latentes, estén al día y trabajar bastante como maestros, llegar a niveles de conciencia, de repente, para conservar todo esto, ¿no? (ED. RL 25.10.05)

La cultura con el idioma van de la mano, si tú le vas a hablar de cosas costumbristas o culturales de nuestra zona y ¿no vas a usar el quechua?... (Doc. RG 30.05.05)

El uso del quechua en la escuela más que todo revaloraría la cultura, o sea, fortalece la lengua, revaloraría la cultura. (Doc. MR 15.09.05)

La enseñanza del quechua en la escuela fortalecería la lengua y la cultura quechua, porque nuestros antepasados nos dejaron un legajo muy importante y eso ahora lo estamos olvidando, lo estamos dejando de lado. (Doc. MF 02.06.05)

Frente a situaciones conflictivas como ésta con respecto a la lengua y la cultura indígena en la escuela, es que desde los años 30, ha habido maestros sensibles con la problemática. Por ejemplo, en Cayambe, Ecuador, Doña Dolores Cacuango, dirigente indígena, y en Puno, Perú, Doña María Asunción Galindo, maestra mestiza y Avelino Siñani y Elizardo Pérez en Warisata, Bolivia, que tomando como base la organización indígena diseñaron un sistema educativo culturalmente más sensible (López y Küper 2004). Tomando como ejemplo la sensibilidad de estos maestros y fortaleciendo su disponibilidad y apertura intercultural, los docentes pueden revertir su práctica. De tal manera, contribuir a la implementación de una EBI que responda a las características sociolingüísticas del contexto y promuevan actitudes que respeten la lengua originaria en la escuela y propiciar la práctica de la interculturalidad.

El no darle el lugar que le corresponde al quechua en la escuela es una forma de discriminación a la lengua. Esto motiva a las autoridades comunales a tomar en cuenta que son ellos mismos o los gobiernos locales los que reclamen que se considere el quechua como lengua prioritaria en el proceso educativo.

⁵³ “Curso” en Perú se refiere a la asignatura, materia o disciplina.

Para mí debería ser el **primer curso el idioma quechua** porque es importante, desde ahí el idioma mater estamos realmente discriminándolos ¿no? Para mí que esto sería, no sé, desde donde tendremos que, de repente, pronunciarse a que esto se recupere ¿no? De repente, desde los gobiernos locales, desde las comunidades campesinas, pronunciarse que este idioma pues que esté considerado como un curso importante en un centro educativo como si también el español lo toman como consideración, entonces de nosotros debería tomarse más. (AC AA 18.05.05)

Las expresiones de la autoridad comunal muestran la disponibilidad de apoyar el proceso de implementación del uso del quechua en la escuela. En este sentido, López y Küper (2004: 68) señalan que “un mayor respaldo de las propias familias y comunidades indígenas a esta propuesta, al lado de una mayor intervención de las organizaciones indígenas que las representan en el diseño e implementación de las propuestas de EIB. [...] Implica además una apertura del Estado para con las organizaciones de indígenas y la instauración de modelos y prácticas de cogestión”. Esto nos invita a reflexionar que aún falta involucrar a los actores de la comunidad en tanto organizaciones indígenas. A pesar de que durante los últimos años el MED ha desarrollado un conjunto de acciones con el fin de generar una mayor participación de la población rural en la gestión educativa. Entre ellas están la constitución de los Consejos Educativos Institucionales, de Redes Educativas Rurales y la conformación de las Mesas de Diálogo, (Trapnell y Neira 2004). Sin embargo, no tiene alcance a todas las organizaciones comunales o es que las comunidades rurales de frontera como Pillao Matao quedan fuera de esta atención. Así, la organización de la comunidad queda frustrada por no saber a quién dirigir su propuesta de uso del quechua en la escuela.

Las entrevistas a los docentes, reflejan la necesidad de incentivar en los niños el uso del quechua y la práctica de su cultura. Esto fortalecería en el niño su identidad y la revaloración de su lengua y su cultura. El reconocimiento de su identidad lingüística y cultural permite en el niño elevar su autoestima y así enfrentarse a las condiciones colonizadoras de la escuela.

Entonces sería interesante, nosotros [docentes] mantener nuestra posición y hacer a que estos niños pues, se identifiquen con sus costumbres, se identifiquen con su lengua, practiquen su lengua materna, no la pierdan para nada. (ED. RL 25.10.05)

Que los docentes debemos de estar indicándoles a los pequeños que sigan hablando tanto el quechua como el castellano, porque es su primera lengua materna de ellos. (Doc. MF 02.06.05)

Porque eso [el quechua] les va servir para más adelante, porque hay, que yo tengo idea que hay países extranjeros, por ejemplo Estados Unidos que se están editando textos en inglés y quechua. Yo tengo ese tipo de textos, claro, por eso digo que, incentivar a los niños más que todo. (Doc. RG 30.05.05)

La responsabilidad de motivar el uso del quechua en la escuela debe ser asumida por los docentes. Porque, para el niño usar su primera lengua en el proceso de enseñanza y de aprendizaje le es favorable. Así, “mientras más oportunidades tenga el alumno para reforzar y usar las lenguas que él habla, más amplio será su espectro de pensamiento. Por lo tanto, una escuela totalmente bilingüe contribuirá a una mayor flexibilidad cognitiva de los niños”

López (2004a: 126). En este sentido, la disponibilidad de los docentes a incentivar el uso del quechua en la escuela crea la senda para lograr una escuela democrática.

Los niños piden que en la escuela se les enseñe en quechua y el quechua. La totalidad de los niños entrevistados manifiestan su deseo de que los docentes en la escuela usen y les enseñen en quechua. Esta actitud positiva mostrada por los niños motiva proponerse a implementar una EBI de mantenimiento y desarrollo en la escuela, en pro del quechua.

- *Qam kay escuelapi ¿ima simipi yachachinasuykita munawaq?* [Tú, en esta escuela ¿en qué lengua quisieras que te enseñen?]

L. (tipo 2). *Qhichwapi* [en quechua]

- *Imanapin* [¿Por qué?]

L.- *Campesinokunaqa riman quechuallatapuni, siempre vecinoypas niwankupuni, imaymanachakunata niwanku qhichwapi* [Los campesinos siempre hablan en quechua, mis vecinos también me dicen muchas cositas en quechua]. (N LA 18.05.05)

- ¿Te gustaría que en la escuela te enseñen quechua?

S. (tipo 3). Sí

N.- ¿Por qué?

S.- Porque arriba en la comunidad hablan quechua y a mí también me gustaría hablar quechua. (N S 18.05.05)

- ¿En qué lengua te gustaría que te enseñen en la escuela?

C. (tipo 2). En quechua

N.- ¿Tú entiendes, más quechua?

C.- Sí. (N CP 18.05.05)

El rol del docente con disponibilidad y apertura intercultural atraviesa no sólo por mantener el uso de la lengua originaria sino también por desarrollarla. En esta perspectiva el niño debe tener la oportunidad de mejorar su dominio del idioma que adquirió de sus mayores y pares en su hogar y en su comunidad local, puesto que es a través de su primera lengua que él le da sentido y significado al mundo. Además, el niño no sólo tiene derecho a desarrollar la lengua nativa, sino que hay que tener presente que sus habilidades en su primera lengua se convierten en requisitos previos para aprender otros idiomas, (López 2004a). Esta responsabilidad involucra a docentes indígenas y no indígenas comprometidos con la educación de los pueblos indígenas.

Las perspectivas de los actores educativos van más allá de la escuela primaria y consideran como una motivación del uso del quechua sustituir la enseñanza del inglés en el nivel secundario con la enseñanza del quechua. Aunque, el desarrollo de la EIB en el Perú está básicamente limitado a la educación primaria y circunscrito a las áreas rurales, (Trapnell y Neira 2004). A pesar de esta situación, la reflexión de los actores educativos plantea aprovechar para la enseñanza de la lengua quechua las horas destinadas a la enseñanza del idioma inglés. Y más bien, el inglés debería ser aprendido por iniciativa propia de cada estudiante, en instituciones que imparten la enseñanza de esta lengua.

Pienso que en los colegios antes de enseñar el idioma inglés se debería enseñar el quechua. Y ya digamos el inglés podría aprenderlo de manera voluntaria y propia, en un instituto, pero que el Estado debería promover para empezar el uso del quechua, antes del inglés. Porque ahora vemos que en los colegios tanto estatales como particulares se

enseña inglés. Y no es posible, o sea, no es posible que un lugar donde se trate de rescatar el idioma quechua se esté enseñando el inglés. No digo que no, pero eso ya tú lo puedes aprender en forma autónoma. Pero que el estado te brinde esa facilidad de mandarte profesores y que dé presupuestos a profesores capacitados en quechua y que enseñen quechua. Pienso que empezaría así. (Doc. MR 15.09.05)

Lo que sí estamos de acuerdo es que por ejemplo se empiece a fijar como curso obligatorio el quechua en el nivel secundario. Para por lo menos incentivar en que se aprenda. (FRE JV 24.10.05)

La iniciativa de incluir la enseñanza del quechua en el nivel secundario va abriendo caminos para darle continuidad al proceso de desarrollo del quechua y la afirmación de su identidad cultural empezado en el nivel primario. Sin embargo, consideramos importante la inclusión y atención tanto del quechua como del inglés en la enseñanza escolar. Porque, mientras más oportunidades tenga el niño para adquirir y aprender nuevas lenguas, más amplia será su comprensión y flexibilidad cultural. Aprender una nueva lengua le abrirá nuevos caminos para comprender otras formas de relacionarse con la realidad y de comprender y organizar el mundo (López 2004a). Así, el paso de las fronteras sociales le será más fácil y menos traumática tanto para el niño como para el joven indígena porque su identidad estará fortalecida.

A pesar de que “el modelo sólo considera la existencia de dos lenguas: una indígena y el castellano, y dos opciones: educación bilingüe de transición y educación bilingüe de mantenimiento” (Trapnell y Neira 2004: 30), consideramos la necesidad de repensar la EBI en tanto responda a las particularidades de contextos micro, donde la lengua originaria no sólo se quede en el mantenimiento sino se la desarrolle y donde el conflicto de identidad del niño indígena sea afirmado y fortalecido desde una reflexión intracultural. Y de esta manera se logre un “indígena” capaz de permanecer e inclusive cruzar la “frontera” con disponibilidad y apertura intercultural sin perder su identidad. Esto sólo será posible en el marco de la reinención de la EBI.

Cierre a modo de reflexiones

Este estudio estuvo orientado a la identificación del uso del quechua tanto en la comunidad como en la escuela, en el marco de la propuesta EBI. El primer punto de los resultados presenta el uso del quechua en los dominios observados en la comunidad y en las situaciones comunicativas en el dominio de la escuela. Estas observaciones fueron realizadas enmarcadas en el ámbito de la comunidad de Pillao Matao, en tanto explicar el uso esporádico del quechua en la escuela. Sin embargo, dejamos abierta la posibilidad de ampliar este estudio hacia otros dominios y situaciones comunicativas, dentro y fuera de la jurisdicción de la comunidad, donde frecuentemente interactúan los pobladores de esta comunidad.

En la comunidad aún se usa el quechua en diferentes grados, unos más que otros. En cambio, en la escuela se ha encontrado “retazos” del quechua. Esto hizo que no podíamos ver el quechua sin ver el castellano, porque el quechua no existe sin el castellano en esta comunidad. En los resultados presentamos sólo el uso del quechua, nos inhibimos de presentar el uso del castellano, a pesar de la existencia de gran cantidad de registros de su uso, puesto que en nuestra permanencia en la escuela realizamos observaciones de aula donde las sesiones de aprendizaje fueron desarrolladas “sólo” en castellano. De esta manera analizamos los “retazos” del quechua en la escuela.

Por otro lado, establecimos los tipos de hablantes, lo que refleja sólo la diversidad de bilingües existentes en la comunidad. Los datos nos muestran que las percepciones, las expectativas y la motivación no van por los tipos de hablantes sino por las actitudes, así en la práctica el tipo de hablante no se corresponde con la actitud. El uso del quechua en la escuela no se relaciona con las percepciones que tienen los actores educativos del quechua y su uso. Por ejemplo, cuando los docentes no usan el quechua en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero opinan que se debe revalorar el uso del quechua en la escuela para fortalecer la cultura “lo dicen pero no lo hacen”. Esto nos muestra que en la convivencia de dos lenguas hay divergencias y acuerdos entre sus usuarios con respecto a su propia lengua que es el quechua y a la otra lengua que es el castellano.

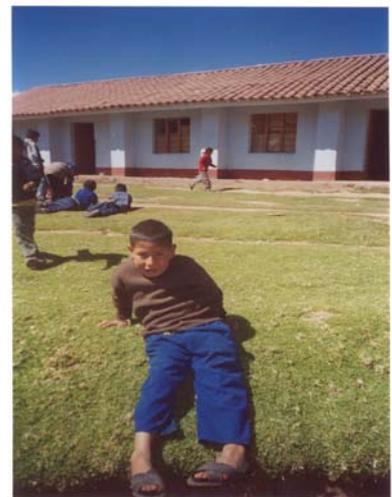
En este sentido, presentamos en el punto dos y tres de los resultados las divergencias y las actitudes esperanzadoras en torno al quechua y su uso. Estos datos reflejan tensiones, ambigüedades y paradojas con respecto al quechua y su uso, lo que consideramos típico de hablantes bilingües. Con esto explicamos la noción de frontera como dinámica y móvil, cuando los hablantes pueden en un determinado momento estar en contra y en otro momento estar a favor, ellos asumen actitudes dubitativas de acuerdo a contextos de enunciación (CARE Bolivia 2004). En una situación favorable para el quechua las percepciones, expectativas y motivación serán también favorables y en situaciones desfavorables serán también desfavorables, por ejemplo, la maestría de EIB es un contexto favorable para decir saber hablar el quechua; en cambio una escuela particular de Cusco, como “Santa Ana” es un contexto totalmente desfavorable para decir saber el quechua, en este colegio no se acepta “indios”.

Los cambios y fenómenos que ocurren en la sociedad hacen que cada vez más las personas crucen y/o permanezcan en la frontera. Esto trae consigo el cambio y la modernización de las culturas, que no son negativas sino, más bien, una potencialidad para el mantenimiento y desarrollo de las lenguas y culturas indígenas. Así podemos ver en la comunidad los cambios que viene ocurriendo, por ejemplo, hay familias donde hacen uso de la tecnología como la televisión. Las personas están cambiando sus usos y costumbres por las de la otra cultura, por ejemplo, su vestimenta tradicional por la vestimenta menos tradicional. Sin embargo, consideramos importante que no se pierda la identidad quechua, aunque en la comunidad se está reflejando dicho proceso.



La escuela y el aula son un espacio de frontera, porque presenta una reunión de niños de distinta procedencia. Es un espacio donde hay diferentes tipos de hablantes y donde los mismos niños son de frontera.

La situación sociolingüística de los niños en la escuela es paradójica y ambigua. Los niños monolingüe quechua o bilingües con predominio del quechua, a medida que pasan los años se apropian más del castellano y dejan de usar el quechua, éstos son los niños hijos de migrantes de provincias y que en su mayor parte viven en las urbanizaciones aledañas. Hay otros niños que asisten a la escuela con dominio de las dos lenguas quechua-castellano y otros con predominio del castellano, éstos son mayormente los niños hijos de personas de la comunidad, fenómeno que está ocurriendo en estos últimos años, cuando la comunidad está siendo invadida por las urbanizaciones y la movilidad migratoria de adentro y de afuera se ha acrecentado. Así



podemos ver el cambio en los niños de 2º y 5º grados no sólo en el crecimiento sino también en lo más visible que es la vestimenta y el asumir otras costumbres, por ejemplo, su peinado en las niñas.



En una escuela de frontera los docentes juegan un rol muy importante, especialmente cuando la escuela está considerada para trabajar con la propuesta EBI. Los docentes tienen que lidiar en la complejidad de la situación sociolingüística de sus alumnos, de los padres de familia y de la comunidad que los acoge. No es fácil para los



docentes determinar cómo tratar las lenguas en la escuela, se encuentran ante la presión interna de su identidad y su formación y ante la presión externa de las expectativas de los padres de familia y las disposiciones normativas del proceso de implementación del programa EBI. Entonces los docentes también son de frontera porque permanecen y cruzan de un lado a otro. Las actitudes de los docentes no tienen que ver con el dominio de la lengua, sino con su identidad hacia el quechua y el quechua hablante.

El permanecer y/o cruzar la frontera es ambivalente y está muy relacionado a la identidad. En este sentido, no son predecibles las percepciones, las expectativas ni la motivación por el quechua y su uso. Además en la movilidad de la frontera hay una diversidad de identidades que son asumidas en los distintos contextos y situaciones. De esta manera, se hace necesario trabajar en la escuela "Virgen del Carmen" de Pillao Matao, desde una reflexión intracultural, la identidad tanto de indígenas, no indígenas y con mayor razón de los que permanecen y cruzan la frontera, para de ese modo fortalecer su identidad lingüística y cultural y, propiciar actitudes de apertura y disponibilidad intercultural. Este es un requisito indispensable en el proceso de reinención de una EBI de mantenimiento y desarrollo del quechua y su uso. Sin embargo, dejamos instalado esta discusión para el abordaje de lenguas en contacto desde la noción de frontera.

Capítulo VI

Conclusiones

El uso del quechua en el cruce de la frontera “entre lo real y lo ideal...”

En nuestra investigación nos hemos propuesto, por una parte, describir el uso del quechua en las diversas situaciones comunicativas de la escuela y los dominios y situaciones comunicativas de la comunidad, propósito al que consideramos habernos acercado. En ello nuestro análisis estuvo orientado desde la funcionalidad del uso del quechua. Por otra parte, se ha identificado las percepciones y expectativas, analizando las opiniones de los actores educativos relacionados con el uso del quechua en el marco del programa EBI. Estas últimas nos permitieron analizar las divergencias y perspectivas del uso del quechua en la EBI. Para de esta manera, analizar las actitudes hacia el quechua y su uso que deben ser tomadas en cuenta para la reinención de la EBI en Pillao Matao.

Pillao Matao en la encrucijada de la frontera sociolingüística

La ubicación fronteriza que caracteriza a la comunidad de Pillao Matao le hace distinta a otras comunidades rurales quechuas. No sólo está ubicada en la frontera territorial rural-urbana, sino también presenta una diversidad de fronteras sociales. La movilización campo-ciudad de sus habitantes, la recepción de migrantes rurales y ciudadanos que se suscita gracias a la creciente urbanización, hacen que esta comunidad afronte una diversidad de situaciones enmarcados en las fronteras simbólicas. Estas fronteras simbólicas son las que delimitan territorios de pertenencias y diferencias dentro de lo que las personas o los grupos sociales pueden delimitar el espacio social sobre el cual pueden ejercer su “soberanía” cultural. Las fronteras simbólicas son las que marcan el límite entre lo propio y lo ajeno (Guerrero 2002).

Esta compleja situación trasciende en la vulnerabilidad de la identidad lingüística y cultural de los pobladores de esta comunidad, así como en la enorme cantidad de migrantes que se ubican en la comunidad y en los barrios urbano marginales aledaños. Entonces, la “identidad cultural” del migrante no sería algo construido de una vez por todas, sino algo que cambia y se desarrolla con el tiempo y las circunstancias, sujeto a continuo re-examen y confrontación, algo que él negocia cada día (con frecuencia con sufrimiento) con el contexto social en el que interactúa (Arriola 2001). Esto incita a reflexionar el papel de la escuela en tanto agente del Estado. De tal manera que pueda intervenir y contribuir en el fortalecimiento de la identidad lingüística y cultural de los habitantes de dicha comunidad de frontera.

Por otro lado, no podemos dejar por desapercibido la intencionalidad de la cultura homogeneizante que intenta borrar las diferencias existentes. Esta visión del nacionalismo ha implicado políticas asimilacionistas y centralizadoras que ha tenido como objetos la

eliminación de cualquier tipo de minoría existente dentro de las fronteras del Estado: minorías nacionales, étnicas o raciales, poblaciones indígenas o colectivos inmigrados, (Pujadas 1993). Esto refleja los objetivos de la sociedad dominante que provoca a los indígenas a cruzar las fronteras y dejar atrás su lengua y su cultura y asumir “otra identidad”, una identidad que muchas veces es invisibilizada en la sociedad. Esto sólo será revertido con un trabajo permanente que fortalezca la identidad indígena a partir de una reflexión intracultural.

Sin embargo, consideramos positiva la ambivalencia de la noción de frontera, en tanto las personas puedan permanecer y/o cruzar de un lado a otro sin perder su identidad. Esto refleja la multiplicidad y la movilidad de fronteras que existen en la comunidad de Pillao Patao. Estas fronteras son espaciales y personales. Por ejemplo, me incorporo a la complejización de lo de frontera, en el sentido de que algunas veces debo interactuar en mi lado indígena y otras veces pasar al otro lado y generalmente permanecer en la frontera, en tanto dominio de ambas lenguas, vestimenta ocasional, usos y costumbres de las dos culturas. En este sentido, consideramos que esta noción de frontera abre la posibilidad de asumir actitudes de apertura y disponibilidad intercultural con una identidad fortalecida en busca de una sociedad democrática.

La funcionalidad del quechua amenazada por la carga histórica de la vergüenza

A pesar de que en la actualidad aún se está usando el quechua en la comunidad, hay muchas familias, mayormente aquellas donde no hay presencia de abuelos, que están abandonando su uso a cambio del castellano. Esto es causado por la influencia ciudadina, los medios de comunicación y la escuela castellaneizante. En esta última se está suscitando implícita y explícitamente la actitud de la “vergüenza” hacia el uso del quechua. Esto trasciende en el proceso de desplazamiento del uso de dicha lengua en el dominio de la escuela y consecuentemente en las familias. Los niños son fácilmente arrastrados por esta actitud, provocados por los niños con mayor dominio del castellano y muchas veces por los mismos docentes. Esto es expresado disimuladamente en las bromas, apodos e insultos, que tienen una carga étnica discriminatoria. La edad es un factor que juega un papel muy importante en cómo somos percibidos por los otros y cómo nos vemos a nosotros mismos. La infancia, la adolescencia y la vejez son vulnerables a los estereotipos creados en las culturas para excluir y marginar (Arriola 2001). En este sentido, los niños de la escuela son vulnerables en su identidad lingüística y cultural, por ello quieren fácilmente aparentar ser el “otro”, o sea, cruzar la frontera y dejar lo suyo, inclusive sin importarles cómo son vistos por los otros.

Los niños de la escuela evitan hablar el quechua porque creen que hablar el castellano “borra” su identidad quechua. La lengua por ser el elemento cultural más identificable es

marginada en este proceso de cruce de la frontera. En este sentido, esta actitud negativa hacia el uso del quechua se está generalizando en los niños de la escuela. Entonces, concordamos con (Mosonyi S/f. 5) cuando indica que “la vergüenza étnica es muy difícil de extirpar”. Sin embargo, consideramos reversible esta situación con el fortalecimiento de la identidad de los niños en la escuela.

Entonces, el mantenimiento y la vigencia del quechua serán asegurados solamente cuando la lengua minoritaria sea transmitida de generación en generación y usada en la comunidad. Esta responsabilidad depende de la actitud lingüística que asuman tanto padres como hijos. Así, evitar el rompimiento de la transmisión intergeneracional, ya que este proceso juega un rol importante en la transmisión de elementos culturales de parte de los adultos a las nuevas generaciones a través de la lengua indígena.

Por otro lado, la funcionalidad del quechua está condicionada al estatus de la lengua, cuando desde la academia se tipifica el uso del quechua de los comuneros como un quechua “incorrecto”. Y, cuando se sobrevalora el uso del quechua “estándar” promocionado por la academia. Esto porque la variedad quechua a partir de la cual se está construyendo el estándar es la Cusqueña (y, en particular, la hablada por la élite intelectual de esa ciudad y no por los campesinos de la zona, cuyas variedades son catalogadas también de incorrectas), (Córdova, Zariquiey y Zavala 2005). De esta manera, esta discriminación es a su vez interiorizada por los propios hablantes, quienes al final emiten juicios negativos sobre su propia habla. Muchas veces los comuneros expresan que la lengua que ellos hablan no es un “buen quechua” o es un “quechua mezclado”. Sin embargo, en el mantenimiento del quechua es importante la funcionalidad que el hablante le da al quechua y no la perspectiva de la academia o la norma; lo importante, primero, es garantizar su vigencia a nivel oral, luego desarrollar la literacidad en sus hablantes.

Ambigüedades y paradojas en la aplicación de la EBI

La escuela “Virgen del Carmen” de Pillao Matao es una escuela EBI, pero sólo de nombre. Esto porque su práctica no refleja las características de una escuela EBI, en la actualidad. Consideramos paradójico el hecho de que se haya dejado de trabajar la EBI en esta escuela, porque ellos fueron favorecidos con el proceso de implementación de la EBI durante cinco años anteriores con el apoyo del PER del Ministerio de Educación. Además, hay un uso predominante del quechua en la comunidad, usados en los diferentes dominios y situaciones comunicativas y para todas las funciones (con distinto nivel de dominio). Asimismo se cuenta con políticas que favorecen tanto el uso del quechua como la implementación de la EBI. Y finalmente todos los docentes están formados, de formas distintas, en el manejo de la propuesta EBI. Estos aspectos ofrecen las condiciones necesarias para la implementación de la EBI.

Sin embargo, ahora que el PER se retira y el proceso de continuidad de la implementación de la EBI en la escuela es asumida por la UGEL- Cusco, no se usa el quechua en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ni por los docentes ni por los niños. El uso del quechua en la escuela aparece esporádicamente y sólo para ciertas funciones específicas, por ejemplo, para afirmar, para insultar, para poner apodosos de parte de los niños y, para asegurar la comprensión, para reprender y para dar instrucciones de parte de los docentes.

En este sentido, las acciones y percepciones respecto al uso del quechua presentan muy claramente las tensiones, ambigüedades y paradojas, expresadas en divergencias y perspectivas, de parte de los actores educativos. Esto está relacionado con las afiliaciones, identidades lingüísticas y sociolingüísticas de los actores educativos en esta comunidad, aspectos que contribuyen al no funcionamiento de la EBI, a pesar del uso del quechua a su alrededor. Sin embargo, la motivación de los actores educativos expresados en las expectativas abre caminos para la aplicación de la EBI en la escuela de Pillao Matao.

Breve panorama del proceso de implementación de la EBI en la zona andina de Cusco

Si bien este estudio estuvo orientado al análisis del uso del quechua en el marco del programa nacional de EBI en la escuela y la comunidad de Pillao Matao, las percepciones y expectativas de los actores educativos abrieron aristas hacia otras realidades donde se está aplicando el proceso de implementación de la EBI. Esta combinación de lo observado y las percepciones de los actores educativos en cuanto a la aplicación de la EBI nos lleva a concluir que hay ausencia en la ejecución de políticas de desarrollo sociolingüístico y educativo a nivel local y regional. Esta ausencia en la atención oportuna de la lengua quechua en la fase escolar, por ejemplo, en la actualidad trasciende en el ejercicio de muchos profesionales que brindan su servicio en contextos bilingües quechua-castellano, acarreándoles dificultades en su contacto con sus usuarios, por no saber la lengua quechua. Esto alerta la implementación de políticas lingüísticas en forma oportuna y adecuada en esta región, por el contexto mayoritariamente bilingüe.

La realidad observada nos muestra que la implementación de la EBI tiene dependencia de la capacitación. La situación de la escuela de Pillao Matao es un claro ejemplo de que sólo funciona la EBI mientras haya capacitación y seguimiento por parte de una institución de capacitación. Esto evidencia la falta de sostenibilidad de la aplicación de la EBI y para esto el factor principal es el docente y la actitud que éste asuma con respecto a la propuesta y a la realidad sociolingüística del contexto, que de por sí exige atención.

La reinención de la EBI para Pillao Matao

Hoy es fundamental imaginar varias formas de EBI, donde la interculturalidad, el bilingüismo y la educación atiendan las distintas situaciones sociolingüísticas de la población indígena

(López 2005). Estas características del contexto son factores que un proceso de implementación de programas en EBI debe tomar en cuenta. De acuerdo con la ubicación y caracterización de los sujetos, debemos considerar diferentes posibilidades de implementación de la EBI (Zúñiga 1996). En este sentido, pensamos en la implementación de una EBI que responda a la particularidad de Pillao Matao.

La EBI en la comunidad de Pillao Matao debe promover el uso del quechua y junto a ella fortalecer la identidad lingüística y cultural de los niños. De esta manera, lograr actitudes positivas hacia su lengua y su cultura y, a partir de ello, tener visiones más amplias hacia las otras lenguas y culturas. Así, se debe insistir en que la escuela del siglo XXI considere las lenguas y culturas amerindias tanto como medios válidos de aprendizaje más ricos y significativos cuanto como recursos que iluminen la construcción de sociedades más democráticas que respondan al contexto actual de globalización (López y Küper 2004). En este sentido, proponemos una EBI de mantenimiento y desarrollo del quechua.

¿Cómo podemos comprometernos con una EBI de desarrollo? Hay un acuerdo generalizado en torno de que, para que las lenguas indígenas crezcan y no nos gane el ritmo con que éstas retroceden día a día, tenemos que trabajar sobre la base de una política y una planificación lingüísticas bien pensadas que obviamente vayan más allá del uso de estas lenguas en el ámbito del aula. Sólo de esta manera, por ejemplo, podremos perfilar también una EBI para secundaria (Córdova, Zariquiey y Zavala 2005)

De esta manera, la reinención de la EBI no puede circunscribirse sólo al aula, sino más bien tiene que ser una escuela abierta y amable con la diversidad (Rengifo 2006). Entonces, consideramos que el desafío que tiene la política educativa no es restringir el rol del Estado sino redimensionarlo en el marco de su modernización, descentralización y del mejoramiento de la calidad de su papel estratégico, promoviendo la innovación, la flexibilización del desarrollo y la participación ciudadana en la gestación de las políticas (Osorio 1995). Esto nos orienta a repensar en el rol de los actores educativos en tanto agentes partícipes en la educación de sus hijos y de los niños en general.

En este sentido, consideramos que en la agenda de la EBI necesitan incluirse tres aspectos: primero, la modificación, superación o transformación del sentido de la educación en los padres de familia de las comunidades andinas. Segundo, debe cambiar la opinión de los profesores sobre las culturas locales. El tercer aspecto a considerar, es superar la brecha de la separación entre la escuela y la comunidad. (Rengifo 2006)

En la reinención de la EBI en Pillao Matao es sumamente importante la participación de los actores educativos y una estrecha relación comunicativa entre ellos. Sin embargo, consideramos clave el rol del docente en este proceso de implementación de una EBI de

mantenimiento y desarrollo. Asimismo, consideramos que si realmente la educación va a ser tan importante en el futuro, el papel de los maestros es fundamental, como multiplicadores dinámicos y mediadores de la reflexión sobre las prácticas de generación y circulación de conocimiento (Coraggio 1995). Esto refleja la importancia del docente como mediador de la transmisión de valores, actitudes y conocimiento de la cultura quechua. Además, como mediador entre la escuela y la comunidad y con ello el intermediario entre la cultura local y ajena. De esta manera, el promotor de la interculturalidad y el bilingüismo con una práctica constante y permanente de ambas.

En este proceso de reinención de la EBI también consideramos importante la actitud de los actores educativos hacia el quechua, su uso y su valoración como elemento cultural identitario de los quechua hablantes. Esto nos lleva a reflexionar que en una escuela y comunidad de frontera urbano-rural como Pillao Matao, “la enseñanza del quechua tiene que ver más con una cuestión de fe que con la ley o la realidad sociolingüística de la ciudad y es llevada a cabo en gran parte por verdaderos militantes que luchan contra actitudes y prejuicios poco propicios para el desarrollo de la interculturalidad y el bilingüismo” (Sichra 2005b: 3). Por ello, consideramos de suma importancia el fortalecimiento de la identidad quechua, promover la motivación y el desarrollo de actitudes positivas hacia la lengua y las prácticas culturales en todos los actores educativos.

La reinención de la EBI es concebida, a diferencia de cuando inició la EBI, para atender una diversidad de niños procedentes de diferentes realidades sociolingüísticas. Asimismo se fundamenta en la fortaleza de la motivación de los actores educativos en tanto partícipes de este proceso de implementación de la EBI de mantenimiento y desarrollo del quechua. Este proceso está orientado a la apropiación interna de los actores educativos y a partir de ello gestionar su desarrollo desde el PEI, PCC y PCA, donde todos asuman sus expectativas.

Finalmente, nos queda señalar que la reinención de la EBI en Pillao Matao sólo será posible ser encaminado si todos los actores educativos asumen una actitud positiva. Asimismo, asuman una motivación interna, externa y su meta sea el logro del fortalecimiento de la identidad lingüística y cultural. Sólo de esta manera se logrará la apertura y disponibilidad intercultural que les permita permanecer y/o cruzar la frontera sin perder su identidad quechua.

Capítulo VII

Propuesta

1. Denominación

Implementación de una EBI de mantenimiento y desarrollo del quechua en una escuela de frontera

1.1 Fundamentación

En el proceso de implementación de la EBI de mantenimiento y desarrollo del quechua en Pillao Matao, “tiene que haber primero una fase previa de reafirmación cultural y lingüística que, aun cuando fuere con fines simbólicos, coloque a los pueblos y culturas en conflicto en relativo pie de igualdad. Ven así que todo trabajo intercultural implica un trabajo inicial de carácter intracultural, anclado en la necesidad de propiciar, de un lado, la descolonización mental de los educandos indígenas y de las comunidades a los que éstos pertenecen y, de otro, la relocalización del conocimiento hegemónico” (López 2005: 539). En este sentido, es necesario repensar la implementación tradicional de la EBI que muchas veces, en lugar de atender el fortalecimiento de la identidad de la cultura indígena, ha creado resistencia y rechazo en los niños, padres de familia y docentes de las escuelas donde se ha aplicado este programa. La reflexión crítica sobre el uso del quechua en la escuela, reflejada en las expectativas de los actores educativos contribuye a imaginar una escuela EBI que atienda el mantenimiento y desarrollo del uso del quechua. Asimismo, la apertura y disponibilidad de los docentes como mediadores del conocimiento local-ajeno contribuyen a la reflexión de esta planificación.

Esta propuesta tiene su soporte en las expectativas de los actores educativos de la comunidad de Pillao Matao. Las expectativas reflejan la necesidad de mantener y desarrollar el quechua en la escuela y en la comunidad. Así, por ejemplo, una de las motivaciones que tienen los niños para mantener el quechua es el deseo de comunicarse con sus padres, abuelos y personas de la comunidad, o sea la motivación de transmisión intergeneracional. La motivación de los padres de familia por mantener y trabajar el quechua en la escuela es para el ejercicio profesional de sus hijos en el futuro, ellos dicen que “los profesionales que no saben hablar quechua sufren”. La motivación de los docentes es más identitario con la lengua y la cultura quechua y de otros su “convicción” con la EBI. Estas y otras motivaciones internas y externas, reflejadas en el tercer punto de los resultados, son la base que guía las metas de esta propuesta.

2. Organización

2.1 Objetivos

Promover una escuela EBI de mantenimiento y desarrollo del quechua desde un enfoque intercultural.

Plantear lineamientos para el diseño del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la escuela “Virgen del Carmen” de Pillao Matao, traducidas en actitudes y acciones.

2.2 Destinatarios

La propuesta está dirigida a los niños, docentes, director, padres de familia, organización de los padres de familia-APAFA de la escuela “Virgen del Carmen”, autoridades comunales de la comunidad de Pillao Matao y representantes barriales de las urbanizaciones cercanas, autoridades educativas y otros sectores sociales (medios de comunicación y salud) del distrito de San Jerónimo.

2.3 Carácter

Implementación de política educativa micro en una escuela estatal.

2.4 Tiempo y recursos

Durante un año lectivo, con recursos propios (recaudación por concepto de matrícula de la APAFA), del gobierno regional Cusco, de la DINEBI y con apoyo de la Asociación Civil PACHA HUÑUY.

2.5 Metodología

La metodología para el desarrollo de la primera y segunda etapa de la propuesta será a través del desarrollo de los temarios propuestos. Estos serán realizados mediante talleres participativos y reuniones conjuntas (asambleas comunales y escolares). La tercera etapa está directamente relacionada a acciones concretas con los niños, a realizarse tanto en la escuela como en la comunidad.

3. Ejecución

3.1 Etapa de sensibilización mediante la reflexión de ideas fuerza

a) La lengua y la cultura en la escuela

Las perspectivas de los actores educativos consideran la escuela como un espacio para fortalecer la lengua y la cultura quechua. Esto nos lleva a reflexionar, “¿en qué medida la educación empieza a interculturalizarse cuando en la escuela se altera la asimetría entre lo indígena y lo occidental, aun cuando el énfasis esté inicialmente puesto en el bilingüismo?” (op. cit.: 543).

Objetivo: Analizar la importancia de trabajar la lengua y cultura en la escuela.			
¿Para qué?	Temario	Tiempo	Recursos
- Para reconsiderar el rol de la lengua y la cultura en la escuela.	- Una mirada al recorrido histórico del quechua como lengua y como cultura.	4 sesiones	- Abuelos - Especialistas - Docentes - Niños

b) Implicancias de una escuela participativa

La participación de los actores educativos es muy importante para llevar adelante la aplicación de la EBI de mantenimiento y desarrollo. A pesar que la participación de la comunidad en cuestiones curriculares es tema que ha adquirido gran relevancia. Sin embargo, en la práctica ello no existe, en muchos casos debido a que los profesores no les dejan y en otros porque ellos mismos se retraen. Es por ello oportuno reflexionar y vale la pena abrir la escuela y promover la participación comunitaria en este cometido.

Esto haría que la escuela lleve adelante sus objetivos en forma concertada y con la colaboración activa de los actores educativos. De tal manera que se allanaría el camino a recorrer.

Objetivo: Reflexionar acerca de la participación de los actores educativos.			
¿Para qué?	Temario	Tiempo	Recursos
- Para repensar y darnos la oportunidad de crear una escuela participativa.	- Análisis de la norma que faculta la participación de los padres de familia-APAFA y la comunidad en la educación de sus hijos. - Reflexión acerca de los factores que inciden en el proceso de desplazamiento del quechua en la escuela y en algunas familias de la comunidad.	4 sesiones	- Padres de familia - Autoridades comunales - Docentes - Autoridades educativas

c) El rol mediador del docente

El docente como mediador y multiplicador de conocimientos juega un rol muy importante en el proceso de cambio de paradigmas con respecto a la educación. Por ello consideramos necesaria una reflexión crítica acerca de “un profundo cambio de actitud frente a la diferencia y a la diversidad por parte de los maestros y maestras” (op. cit.: 545).

Objetivo: Analizar los cambios que implica el desempeño docente.			
¿Para qué?	Temario	Tiempo	Recursos
- Para que a partir de los cambios nos proyectemos a transformar la escuela.	- Análisis del perfil del docente EBI y el rol que desempeña en la sociedad. - Análisis de la situación de la formación docente inicial y en servicio.	4 sesiones	- Docentes - Padres de familia - Autoridades comunales

d) El niño como actor de su aprendizaje

El niño como fin último de la educación debe ser reflexivo y crítico en su aprendizaje. Esto implica crearle espacios de reflexión acerca de su identidad lingüística y cultural como derecho del proceso de formación integral. Además darle el derecho de recibir su educación revalorando su lengua y su cultura, para después de fortalecido en ellas se relacione con las otras culturas.

Objetivo: Reflexionar sobre las expectativas que tienen los niños para su formación.			
¿Para qué?	Temario	Tiempo	Recursos
- Para propiciar la reorientación de la gestión curricular.	- Análisis del perfil del alumno egresado de la educación primaria. - Análisis de las actitudes hacia el quechua "la vergüenza".	4 sesiones	- Niños - Docentes - Padres de familia

3.2 Etapa de planificación participativa

a) El PEI desde los actores educativos

La construcción del PEI debe ser elaborada y revisada en forma participativa por los actores educativos. Este es el espacio donde se perfilarán los lineamientos para el abordaje de la implementación de la EBI de mantenimiento y desarrollo del quechua. En este sentido, los acuerdos a los que llegarán por consenso serán la guía y condicionará el compromiso de los concernidos como partícipes de este diseño.

b) La voz de los actores educativos en el PCC

El Proyecto Curricular de Centro recogerá las sugerencias de los actores educativos con respecto al mantenimiento y desarrollo del quechua y, las prácticas de los usos y costumbres de la cultura quechua. Considerando que por "la significativa presencia de indígenas migrantes en centros urbanos y urbanomarginales, se requiere estimular en ellos

el diseño e implementación de un currículo intercultural con un componente de revitalización de sus raíces indígenas” (Zúñiga 1996: 315).

c) Construcción permanente de los PCA

Los Proyectos Curriculares de Aula serán abiertos y flexibles. De tal manera que, luego de los resultados de la evaluación y monitoreo permanente, puedan reorientarse aspectos que coadyuven al mantenimiento y desarrollo del quechua y la práctica de la interculturalidad.

Objetivo: Proponer actividades a realizarse en cada etapa de construcción de los lineamientos del diseño, tanto para la gestión curricular como para la gestión institucional.			
¿Para qué?	Temario	Tiempo	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Para desafiarnos que es posible construir una escuela estatal participativa que responda a las expectativas y exigencias de una EBI de mantenimiento y desarrollo del quechua. - Para cuestionar la escuela homogeneizante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de la función de la escuela en la sociedad. - Percepciones de los actores educativos con respecto al rol de la escuela. - ¿Qué quiere la comunidad de su escuela? 	<p>Durante un mes (mes de marzo por lo general)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Director - Docentes - Padres de familia - Autoridades comunales

3.3 Etapa de puesta en práctica

a) Reflexiones para la reafirmación de la identidad lingüística y cultural

La implementación de la EBI de mantenimiento y desarrollo necesita como paso previo la reafirmación de la identidad lingüística y cultural. En este sentido, “la educación intercultural bilingüe inicialmente tendría que privilegiar lo propio, como condición para establecer un posterior diálogo entre el saber subalternos y los hegemónicos” (López 2005: 539). Esto implica un proceso de reflexión intracultural que fortalezca la identidad de los actores educativos.

b) Las actitudes para mirarse uno mismo y mirar al “otro”

En sociedades donde existen diferencias asimétricas entre su población es importante trabajar las actitudes. Puesto que “las actitudes que están en la base de las relaciones entre individuos y entre culturas, y su tratamiento en las personas desde edades tempranas se convierte en algo necesario si se quiere propugnar una sociedad regida por la autonomía moral de sus miembros, así como por el compromiso de éstos con unos valores democráticos de justicia, libertad y respeto que promuevan una sociedad y un mundo más democrático y justo” (Guitart 2002: 7). De esta manera, se debe promover las actitudes

positivas hacia la lengua y la cultura quechua, para luego adoptar actitudes de reconocimiento hacia las otras culturas.

c) La investigación como medio de fortalecimiento identitario

La investigación es considerada como medio de fortalecimiento identitario en tanto promueva el acercamiento constante de los niños y docentes hacia la comunidad y los abuelos, como depositarios del conocimiento indígena. En este sentido, “proponemos que éste trabajo se de desde una perspectiva de investigación ‘en’ antes que ‘acerca de’. De esta manera se podrá propiciar la participación directa de los profesores en procesos de reflexión/sistematización/acción” (Trapnell y Neira 2004: 56). Asimismo, la investigación será el lazo que une la escuela y la comunidad.

d) El uso del quechua como práctica permanente

El mantenimiento y desarrollo del uso del quechua sólo será posible con una práctica permanente y constante. Esto deberá ser promovido principalmente desde la implementación de la EBI en la escuela y consecuentemente en las familias y la comunidad.

Objetivo: Proponer actividades para el fortalecimiento de la identidad lingüística y cultural del niño y los actores educativos.			
¿Para qué?	Temario	Tiempo	Recursos
- Para hacer frente a la práctica de la interculturalidad y el bilingüismo en la escuela.	- Medidas para una práctica permanente del quechua. - Recojo y sistematización de literatura oral quechua, mediante las investigaciones con los abuelos, éstas servirían para la práctica que se propone mas adelante. - “Es necesario diseñar e implantar en los currículos ejercicios prácticos, dinámicas, simulaciones y juegos de roles, dramatizaciones y debates en los que se hagan evidentes las situaciones y conflictos que ocurren cuando personas de diferentes culturas y lenguas tienen que solucionar algún problema concreto. De la misma manera, tales prácticas contribuirían a tomar conciencia de la necesidad de aceptar al otro, aún cuando no siempre se compartan puntos de vista” (López 2004b: 50)	Permanente Durante la ejecución de la puesta en práctica	- Director - Docentes - Niños - Padres de familia - Autoridades comunales - Espacios físicos de la escuela y la comunidad

4. Evaluación y monitoreo

La evaluación será permanente y se realizarán evaluaciones sistematizadas al concluir cada etapa y al finalizar el proyecto. La sistematización de la experiencia será registrada de

acuerdo a la actividad realizada, por ejemplo, mediante grabaciones de audio, audiovisuales y/o registros escritos.

Asimismo, habrá un monitoreo permanente, este monitoreo será asumido en forma participativa entre los actores educativos. En este sentido, el monitoreo será comunitario y se retomará como guía las normas en valores de nuestros antepasados “*ama suwa, ama llulla, ama qilla*”⁵⁴, lo que guiará la ejecución efectiva de este proyecto participativo. También se contará con miradas externas como el gobierno regional, la DINEBI y la Asociación Civil PACHA HUÑUY.

5. Factibilidad

La ejecución de esta propuesta será posible gracias al apoyo de la Asociación Civil PACHA HUÑUY, una institución de capacitación docente, que desarrolla experiencias educativas desde la aplicación de la EBI. El interés y la motivación demostrado por los actores educativos desde sus expectativas, consideramos un soporte para hacer realidad esta propuesta. Asimismo, existe la disponibilidad del gobierno regional de Cusco, que está apoyando a la realización de proyectos educativos en su jurisdicción. Las autoridades comunales, el director y los docentes promoverán el apoyo técnico de la DINEBI.

⁵⁴ No seas ladrón, no seas mentiroso, no seas flojo.

Bibliografía

- Albó, Xavier
2000 **Iguales aunque diferentes.** Cuadernos de Investigación 52. La Paz: Ministerio de Educación de Bolivia / UNICEF / CIPCA.
- Altamirano, Teófilo
1996 “Migraciones y educación en el Perú” en Luis Carlos Gorriti (cord.). **Necesidades y demandas para un cambio en educación.** Lima: Foro Educativo / Línea y Punto S.A. 9-24.
- Alvar, Manuel
1986 **Hombre, etnia, Estado. Actitudes lingüísticas en Hispanoamérica.** Madrid: Editorial GREDOS.
- Ansión, Juan, Alejandro Iazarte, Silvia Matos, José Rodríguez y Pablo Vega Centeno
1998 **Educación: La mejor herencia. Decisiones educativas y expectativas de los padres de familia.** Una aproximación empírica. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Servicio Copias gráficas S.A.
- Arriola, Aura Marina
2001 **Identidad y racismo en este fin de siglo.** Guatemala: FLACSO / MAGNATERRA.
- Baker, Colin
1997 **Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo,** Madrid: Cátedra.
- Ballón, Enrique
1989 “La identidad linguocultural peruana: bilingüismo y diglosia” en Luis Enrique López, Inés Pozzi-Escot y Madeleine Zúñiga (eds.) **Temas de lingüística aplicada.** Lima: Los editores. 77-93.
- Berger, Peter L. y Thomas Luckmann
1979 **La construcción social de la realidad.** Buenos Aires: AMORRORTU.
- Blanco, Felipe, Ilsen Ortega y David Vázquez
S/f. **Psicopedagogía.** Programa de licenciatura en administración educativa. Modalidad: Educación a distancia. Tarija: Imprenta Universitaria.
- Bustamante, Martha
2005 **La construcción de relaciones interculturales en un contexto socioculturalmente heterogéneo. El caso de la comunidad de Montecillo (Tiquipaya).** La Paz: PINSEIB / PROEIB Andes / Plural.
- Carbajal, Vidal
2004 “Factores que inciden en el cambio y conservación intergeneracional de la lengua quechua en dos comunidades de Cuzco, Perú”. Tesis de Maestría en EIB. Cochabamba: PROEIB Andes / Universidad Mayor de San Simón.
- CARE – Bolivia
2004 Informe preliminar educación intercultural bilingüe. Investigación: “Percepciones sobre etnicidad, discriminación y racismo”. (Marzo del 2004) La Paz.

- C.E.C. Guamán Poma de Ayala
2005 **Amanecer en el Bajo Huatanay.** Diagnóstico de Recursos Naturales del Valle de Cusco. Lima: Heral Mol S.R.L.
- 2002 **Patrimonio y mágico territorio.** Guía del valle de Cusco: San Jerónimo, Saylla, Oropesa y Iyacu. Cusco: duArtes.
- Cerrón-Palomino, Rodolfo
1987a **Lingüística Quechua.** Cusco: Centro de estudios rurales andinos "Bartolomé de las casas", GTZ.
- 1987b "Unidad y diferenciación lingüística en el mundo andino". **Lexis**, Vol. XI (1). (Lima). 71-104.
- Chuquimamani, Nonato
2001 "El problema de la identidad, problema de la interculturalidad" en María Heise (comp. y ed.) **Interculturalidad: Creación de un concepto y desarrollo de una actitud.** Lima: Programa FORTE-PE. 281-286.
- Colectivo Amani
1996 **Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos.** Madrid: Editorial Popular.
- Comajoan, Llorenç
2005 "La escala de disrupción intergeneracional para el estudio de la inversión de la sustitución lingüística" en Serafín M Coronel-Molina y Linda L. Grabner-Coronel (eds.). **Lenguas e identidades en los andes. Perspectivas ideológicas y culturales.** Quito: Ediciones ABYA-YALA. 83-114.
- Contreras, Alex
2005 **EVO una historia de dignidad.** Cochabamba: Editora JV. (Equipo de comunicación y organización).
- Cooper, Robert
1997 **La planificación lingüística y el cambio social.** Madrid: Cambridge University Press.
- Coraggio, José Luís
1995 "Comentarios del Sr. José Luís Coraggio" en Verónica Edwards y Jorge Osorio (comps.). **La construcción de las políticas educativas en América Latina: Educación para la democracia y la modernidad crítica en Bolivia, Chile, México y el Perú.** Lima: TAREA / CEAAL. 169-177.
- Corder, Pit
1992 **Introducción a la lingüística aplicada.** México, D.F.: Limusa.
- Córdova, Gavina, Roberto Zariquiey y Virginia Zavala
2005 **¿Falacias en torno del desarrollo del quechua? Una reflexión desde la formación docente EBI.** Cuadernos de Educación Bilingüe Intercultural. Lima: Tarea Asociación Gráfica Educativa.
- Debus, Andrés
1995 **Manual para Excelencia en la investigación Mediante Grupos Focales.** Washington D.C.: Health Com. Academy for Educational Development.

- Escobar, Anna María
2000 **Contacto social y lingüístico.** El español en contacto con el quechua en el Perú. Lima: Tarea Asociación Gráfica Educativa.
- Fasold, Ralph
1996 **La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística.** Madrid: Visor.
- Gleich, Utta von
1989 **Educación Primaria Bilingüe Intercultural en América Latina.** Eschborn: GTZ.
- Golte, Jürgen
2001 **Cultura, racionalidad y migración andina.** Colección mínima. Lima: IEP.
- Grimson, Alejandro
2000 "Introducción ¿Fronteras políticas versus fronteras culturales? En Alejandro Grimson (comp.) **Fronteras, nacionales e identidades. La periferia como centro.** Buenos Aires: Ediciones CICCUS y La Crujía. 9-40.
- Guerrero, Patricio
2002 **La cultura. Estrategias conceptuales para comprender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia.** Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Guitart, Rosa
2002 **Las actitudes en el centro escolar. Reflexiones y propuestas.** Barcelona: Editorial GRAO, de IRIF, S.L.
- Halliday, Michael
1994 **El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado.** Colombia: Fondo de Cultura Económica Ltda.
- Hammersley, Martyn y Paúl Atkinson
1994 **Etnografía. Método de investigación.** Barcelona: Paidós.
- Hanco, Nereo
2003 **Simi Pirwa. Diccionario quechua-castellano, castellano-quechua.** Cusco: Ed. del autor.
- Hornberger, Nancy
1989 **Haku yachaywasiman: la educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno.** Lima-Puno: Programa de Educación Bilingüe de Puno.
- Itier, César
1995 "Quechua y cultura en el Cusco del siglo XVIII: De la lengua general al idioma del imperio de los incas" en C. Itier (comp.) **Del siglo de Oro al siglo de las luces. Lenguaje y sociedad en los Andes del Siglo XVIII.** Cuzco: Centro Bartolomé de las Casas. 89-119.
- Jacobson, Román
1985 **Ensayos de lingüística general.** Barcelona: Planeta.
- Kymkicka, Will
1996 **Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías.** Barcelona: Paidós.

- Lara, Jesús
1991 **Diccionario. Qheshwa-castellano castellano-qheshwa.** La Paz-Cochabamba: Los amigos del libro.
- Limachi, Vicente
2006 **Gestión y enseñanza de CL2.** Tensiones y discontinuidades. La Paz: Plural editores.
- Lomas, Carlos
1999 **Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras.** Buenos Aires: Paidós.
- López, Luís Enrique
2005 **De resquicios a boquerones.** La educación intercultural bilingüe en Bolivia. Bolivia: PROEIB Andes y Plural Editores.
- 2004a “Cognición, cultura, lengua y aprendizaje: una introducción para planificadores de la educación en contextos multilingües y multiculturales” en Elizabet Uscamayta y Vidal Carbajal (eds.). **Qinasay, Revista de Educación Intercultural Bilingüe Nº 2.** Cochabamba: PROEIB Andes – GTZ. 117-136.
- 2004b “Interculturalidad y educación superior: el caso de la formación docente” en Elsa Vílchez, Silvia Valdivia y María Rosales (eds.). **Interculturalidad y bilingüismo en la formación de recursos humanos: educación, medicina, derecho y etnodesarrollo.** Lima: CILA-UNMSM. 17-34.
- 1990 “El bilingüismo de los unos y de los otros: diglosia y conflicto lingüístico en el Perú” en Enrique Ballón Aguirre y Rodolfo Cerrón Palomino (eds.) **Diglosia linguo-literaria y educación en el Perú. Homenaje a Alberto Escobar.** Lima: Los editores. 91-128.
- López, Luís Enrique y Wolfgang Küper
2004 **La educación intercultural bilingüe en América latina: balance y perspectivas.** Cochabamba: GTZ, PINS EIB y PROEIB ANDES.
- Machaca, René
2006 “La escuela en la celebración del encuentro con el ‘nosotros indígena’. Hacia la reconstrucción intercultural de la identidad entre los kollas de la Quebrada de Humahuaca, Jujuy (Argentina)”. Tesis de Maestría en EIB. Cochabamba: PROEIB Andes / Universidad Mayor de San Simón.
- Mamani, Juan Carlos
2005 **Los rostros del aymara en Chile: el caso de Parinacota.** La Paz: PINSEIB / PROEIB Andes / Plural.
- Mamani, Misael Mario
2003 “Las primeras palabras para mi pueblo” en GEA-Desarrollo (ed.). **Callalli, Plan integral de desarrollo estratégico del distrito de Callalli 2003-2013.** Arequipa: Municipalidad distrital de Callalli. 8-9.
- Ministerio de Educación
2005 **Enseñanza del Castellano como Segunda Lengua en las escuelas EBI del Perú.** Manual para docentes de educación bilingüe intercultural. Lima: Quebecor World del Perú S.A.

- 2004 "Reglamento de educación básica regular, D.S. N° 013-2004-ED. Publicada el 03/08/2004" en Gabriel Huaracha (ed.). **Ley General de Educación N° 28084 y sus modificatorias N° 28123, 28302, 28329**. Arequipa: Ediciones magíster.
- Moreno, Francisco
1998 **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel.
- Morillo, Emilio
1999 **Educación y Comunicación: Encuentros y desencuentros**. Lima: Maestros.
- Mosonyi, Emilio Esteban
1982 "Responsabilidad del lingüista frente a los pueblos indígenas americanos". **América indígena**, Vol. XLII, N° 2. 289-300.
- S/f. La defensa activa del pluralismo lingüístico, como condición insoslayable para el pluralismo sociocultural.
- Osorio, Jorge
1995 "Políticas educativas y pedagógicas: en busca de un nuevo paradigma" en Verónica Edwards y Jorge Osorio (comps.). **La construcción de las políticas educativas en América Latina: Educación para la democracia y la modernidad crítica en Bolivia, Chile, México y el Perú**. Lima: TAREA / CEAAL. 13-35.
- Proyecto Tantanakuy – PROEIB Andes
2004 **Percepciones de la EIB. Estado de la situación de la Educación Intercultural Bilingüe de Bolivia**. Cochabamba: Proyecto Tantanakuy – PROEIB Andes.
- Pujadas, Joan Joseph
1993 **Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos**. Madrid: EUDEMA S.A.
- Quiroz, María Teresa
1996 "Propuestas sobre la educación y la comunicación" en Luis Carlos Gorriti (cord.). **Necesidades y demandas para un cambio en educación**. Lima: Foro Educativo. 237-257.
- Reátegui, Norma, Milagros Arakaki y Carola Flores
2002 **Mi salón de clases: cada alumno un mundo distinto**. Manual sobre diferencias individuales. Lima: Cromática S.A.C.
- Rengifo, Grimaldo
2006 "Entrevista realizada por Neri Mamani y Elizabeth Uscamayta". (Octubre de 2005). **Qinasay, Revista de Educación Intercultural Bilingüe N° 4**. Vidal Carbajal et al. (eds.) Cochabamba: PROEIB Andes – GTZ. 181-186.
- Romaine, Suzanne
1996 **El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística**. Barcelona: Ariel.
- Rotaetxe, Karmele
1990 **Sociolingüística**. Madrid: Síntesis.

- Sapir, Edward
1954 **El lenguaje**. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Sichra, Inge
2006 “Enseñanza de lengua indígena e interculturalidad: ¿Entre la realidad y el deseo?” Investigación sobre la enseñanza del quechua en dos colegios particulares de Cochabamba. **Cuadernos de investigación N° 1**. Cochabamba: PROEIB Andes – GTZ.
- 2005a “¿Qué hacemos para las lenguas indígenas? ¿Qué podemos hacer? ¿Qué debemos hacer? Reflexiones sobre la práctica y teoría de planificación lingüística” en Vidal Carbajal et al. (eds.). **Qinasay, Revista de Educación Intercultural Bilingüe N° 3**. Cochabamba: PROEIB Andes – GTZ. 161-181.
- 2005b “Educación Intercultural Bilingüe en áreas urbanas: ¿un vacío inexplicable?”. **La EIB en Bolivia. Suplemento Bimensual**. Año 3. Nro. 9. 2-3.
- 2003 **La vitalidad del quechua**. La Paz: PROEIB Andes/Plural.
- 2001 “Huellas de intraculturalidad en un ámbito intercultural de educación superior” en María Heise (comp. y ed.). **Interculturalidad: Creación de un concepto y desarrollo de una actitud**. Lima: Programa FORTE-PE. 193-202.
- Solís, Gustavo
2001 “Interculturalidad: encuentros y desencuentros en el Perú” en María Heise (comp. y ed.). **Interculturalidad: Creación de un concepto y desarrollo de una actitud**. Lima: Programa FORTE-PE. 97-112.
- Taylor, Steve y Robert Bogdan
1996 **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Barcelona: Paidós.
- Trapnell, Lucy y Eloy Neira
2004 “Situación de la Educación Intercultural Bilingüe en Perú”. (Informe de evaluación). Lima, junio de 2004.
- Zavala, Virginia y Gavina Córdova
2003 **Volver al desafío: Hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural**. Cuadernos de Educación Bilingüe Intercultural. Lima: GTZ-PROEDUCA.
- Zúñiga, Madeleine
1996 “Pueblos indígenas y educación en el Perú” en Luis Carlos Gorriti (cord.). **Necesidades y demandas para un cambio en educación**. Lima: Foro Educativo. 289-317.

ANEXOS

ANEXO 1: GUÍA DE OBSERVACIÓN DE USO DEL QUECHUA EN LA ESCUELA

Fecha:...../...../..... Hora: Código:.....

Lugar:

Actividad:

Objetivo:

- Describir cómo la escuela y la comunidad atienden y promueven el uso del quechua

En la escuela:

¿Quiénes con quiénes?

¿Dónde y cuándo?

¿Sobre qué temas?

Otros aspectos a observar (organización del aula, distribución de la organización, recursos y otros)

Hora	Detalle del intercambio verbal que se describe (inicio, desarrollo y conclusión)	Interpretación / Saberes previos que me permiten analizar

ANEXO 2: GUÍA DE OBSERVACIÓN DE USO DEL QUECHUA EN LA COMUNIDAD

Fecha:...../...../..... Hora:Código:.....

Lugar:

Actividad:

Objetivos:

- Describir cómo la escuela y la comunidad atienden y promueven el uso del quechua
- Describir el uso de la lengua utilizada en las interacciones de las familias

En la comunidad:

¿Quiénes con quiénes?

¿Dónde y cuándo?

¿Sobre qué temas?

Hora	Detalle del intercambio verbal que se describe (entre los miembros de la comunidad)	Interpretación / Saberes previos que me permiten analizar

ANEXO 3: GUÍA DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA PARA DOCENTES

Nombre.....Fecha:...../...../..... Hora:

Lugar de nacimiento.....Lengua de los padres.....

¿Habla quechua? Si..... No..... ¿por qué?

¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Con quién? ¿Sobre qué temas?

¿En qué lengua interactúan más las niñas y los niños en el aula y fuera de ella?

¿Cómo es el uso del quechua en la escuela?

¿Cómo fue el uso del quechua antes?

¿Cómo atiende la escuela el uso del quechua?

¿Cómo promueve la escuela el uso del quechua?

¿Le gustaría enseñar quechua en la escuela?

¿Quiénes hablan más quechua en la escuela y entre quiénes? ¿cuándo? ¿de qué?

¿Ud. cree que el uso del quechua se está fortaleciendo o se está perdiendo? ¿por qué?

¿Ud. cree que el uso del quechua en la escuela fortalecería la lengua? ¿por qué? ¿cómo?

¿Ud. cree que la enseñanza del quechua en la escuela fortalecería la lengua y la cultura quechua? ¿por qué? ¿cómo?

¿Qué opina al respecto de que el quechua está siendo hablada o usada sólo por los mayores y no así por las niñas y niños?

¿Cuál es su opinión acerca del desplazamiento o desaparición del uso del quechua?

¿Qué opina que se debe hacer para que el uso del quechua siga vigente?

ANEXO 4: GUÍA DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA PARA MADRES Y PADRES DE FAMILIA DE LA COMUNIDAD

Fecha:...../...../..... Hora:Lugar.....

Nombres y apellidos.....

Sexo.....Edad.....Número de hijos.....Nombres.....

Hijos en la escuela.....Grado de estudio.....Lengua(s) que habla.....

Opiniones sobre el uso del quechua

¿Qué lenguas se habla en la comunidad?

¿Dónde, cuándo y con quiénes habla quechua o castellano? (Ancianos, mujeres, adultos, jóvenes y niños)

¿Cuál de las dos lenguas (quechua o castellano) considera que es más importante conocer?

¿Cómo es el uso del quechua de parte de sus hijos en su casa?

¿Qué lengua le gustaría que se use en la escuela?

¿Cuándo y dónde les habla a sus hijos en quechua?

¿Cómo es el uso del quechua entre los miembros de su familia en su casa? (padres, hermanos mayores, tíos y abuelos)

¿Qué lengua usan más sus hijos con personas extrañas?

¿Qué opinión le merece el hecho de que el quechua está siendo usada sólo por los mayores y ya no por las niñas y niños?

¿Estaría de acuerdo con que el quechua ya no se hable más y/o desaparezca?

¿En su opinión qué hacer para mantener vigente el quechua?

¿Qué tareas tienen la escuela y la comunidad para promover el uso del quechua?

ANEXO 5: GUÍA DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA PARA NIÑAS Y NIÑOS

Fecha:...../...../.....Hora:Lugar.....

Nombres y apellidos.....

Sexo.....Edad.....Grado de estudio.....Lengua(s) que habla.....

¿Tus padres hablan quechua?

¿Qué lengua hablas más en la escuela, quechua o castellano?

¿Por qué te gusta hablar quechua?

¿Por qué te gusta hablar castellano?

¿Hablas quechua con tus padres? ¿dónde? ¿en qué situaciones?

¿Sobre qué temas hablas en quechua con tus padres?

¿Dónde hablas más quechua? ¿por qué?

¿En qué lengua te hablan tus abuelos, papá y mamá?

¿En qué lengua te gustaría que te enseñen en la escuela? ¿por qué?

¿Por qué crees que es importante hablar quechua?

¿Por qué crees que es importante aprender quechua?

¿Te gustaría que tus padres te hablen en quechua o en castellano? ¿por qué?

¿Dónde y con quiénes hablas más quechua?

¿Quiénes te hablan más quechua?

¿Qué opinas acerca de la desaparición del quechua?

¿Quién crees que debe hacer algo porque no se deje de hablar el quechua?

**ANEXO 06: GUÍA DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD PARA ANCIANOS (AS)
HABLANTES DE LA LENGUA QUECHUA**

Fecha:...../...../.....Hora:Lugar.....

Nombres y apellidos.....

Sexo.....Edad.....Lengua(s) que habla.....

¿Cómo ve Ud. el uso actual del quechua en los niños y jóvenes?

¿Por qué cree que la gente de su comunidad prefiere hablar quechua?

¿Se sigue hablando el quechua tanto como antes?

¿Quiénes hablan mayormente quechua en la comunidad? ¿por qué?

¿Cuándo y por qué cree que cambió el uso del quechua en la comunidad?

¿A quiénes les habla más en quechua? ¿por qué? ¿de qué?

¿Los niños y jóvenes hablan más quechua o castellano? ¿por qué?

¿Para qué cree que sirve el quechua?

¿Cuál cree que es la mejor manera de transmitir la lengua quechua a las nuevas generaciones?

¿Qué piensa de la cultura quechua?

¿Cómo quiere que sea más adelante su comunidad?

¿Qué piensa de la escuela de su comunidad y de otras comunidades?

¿Qué dice de lo que el quechua se está dejando de hablar?

¿Qué cree que se debe hacer para que el quechua no se deje de hablar?

¿Quiénes deben hacer algo para mantener vigente el quechua?

ANEXO 07: GUÍA DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD PARA EL EX DIRECTOR DE LA ESCUELA

Fecha:...../...../.....Hora:Lugar.....

Nombres y apellidos.....

Sexo.....Edad.....Lengua(s) que habla.....

¿Cómo fue el trabajo con la EBI cuando Ud. estuvo en la institución educativa de Pillao Matao?

Para la escuela ¿qué implica estar en EBI?

¿Podría decirnos las razones por el que se ha dejado de trabajar con la EBI después de un trabajo tan fructífero como nos ha mencionado?

¿Ud. cree que estas escuelas, de frontera como Pillao Matao deben ser EBI?

En escuelas como Pillao Matao ¿cómo se debe trabajar la EBI?

¿Cuál es su opinión acerca del desplazamiento del quechua?

¿Ud. cree que la enseñanza del quechua en la escuela fortalecería la lengua y la cultura quechua?

¿Cómo ve el manejo de lenguas de los niños de Pillao Matao?

ANEXO 08: GUÍA DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD PARA AUTORIDADES DE DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN

Fecha:...../...../..... Hora:Lugar.....

Nombres y apellidos.....

Sexo.....Edad.....Lengua(s) que habla.....

Para el MED y órganos desconcentrados como éste, ¿qué implica estar en EBI?

¿Cómo asume el MED, la EBI en estas escuelas?

¿Qué criterios se ha tomado en cuenta para seleccionar las escuelas EBI?

¿Qué tiene que ver la ruralidad y/o cercanía o lejanía a centros urbanos?

¿Cómo se realiza la capacitación y el seguimiento a las escuelas EBI?

¿Cómo ve la sostenibilidad de las capacitaciones?

¿Cuándo y cómo se dio la fusión o unión entre la EBI y la educación rural-PER?

¿En este proceso de fusión, la capacitación y el seguimiento, a cargo de quién estuvo?

¿Ud. cree que las escuelas de frontera urbano-rural, como Pillao Matao, deben ser EBI?

¿Qué está haciendo el MED para promover y difundir el uso del quechua, en escuelas como éste y urbanos?

¿En escuelas como Pillao Matao cómo se debería trabajar la EBI?

¿Cuál es su opinión acerca del desplazamiento del quechua, hablado ahora mayormente por mayores?

ANEXO 09: GUÍA DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD PARA AUTORIDADES EDUCATIVAS DE LA DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE - DINEBI

Fecha:...../...../..... Hora:Lugar.....

Nombres y apellidos.....

Sexo.....Edad.....Lengua(s) que habla.....

Para las escuelas y el Ministerio de Educación ¿qué implica estar en EBI?

¿Qué criterios se toma para seleccionar una escuela EBI?

¿Y el criterio de la distancia o la cercanía al ámbito más urbano, no se toma en cuenta?

¿Cómo es o cómo se está dando en este momento, el seguimiento a estas escuelas EBI?

¿Cómo ve la sostenibilidad de las capacitaciones?

Las escuelas como Pillao Matao, ¿cómo han funcionado como escuelas EBI, a pesar de estar en educación Rural?

¿Ud. Cree que estas escuelas de frontera urbano-rural, pueden ser escuelas EBI?

¿Cómo debería trabajarse la EBI en Pillao Matao?

¿Cuál es su opinión al respecto del desplazamiento del quechua?

ANEXO 10: FICHA DE LA ESCUELA

I. Datos Generales:

3.1. Distrito:.....Provincia:.....Año de fundación.....

3.2. Nombre de la escuela.....

3.3. Fundación oficial de la escuela:.....

3.4. Lenguas que se habla.....

3.5. Antecedentes históricos:.....

.....

II. Características físicas de la escuela:

3.1. Superficie:.....

3.2. N° de aulas: Rústico:Concreto.....

3.3. Campos recreativos:.....

3.4. Servicios básicos: Luz.....agua.....N° baños.....

3.5. Biblioteca.....

3.6. Laboratorio.....

3.7. Ambiente administrativo.....

3.8. Ambiente social y eventos.....

3.9. Mobiliario.....

3.10. Vivienda para docentes.....

.....

III. Familia escolar:

3.1. N° docentes: Mujeres.....Varones.....

3.2. Personal administrativo: Mujeres.....Varones.....

3.3. Estudiantes:

Asist./ grados		1º	2º	3º	4º	5º	6º	Total
Mat	Niñas							
	Niños							
Asit.	Niñas							
	Niños							
Total								

Organización de la escuela:.....

.....

ANEXO 11: FICHA DE COMUNIDAD

Investigador..... Fecha.....

Entrevistado.....

Cargo.....

Número de habitantes.....varones.....Mujeres.....

Número de familias.....Anexos.....

Historia,
antecedentes.....
.....

Contactos con centros urbanos.....Distancia.....

Personas no nativas de la comunidad.....

Otros aspectos de la comunidad.....

SERVICIOS CON LA QUE CUENTA LA COMUNIDAD

Salud.....Agua.....Luz.....Teléfono.....Radio.....

Televisión.....Correo.....Transporte.....Otros.....
.....

Organizaciones sociales de la comunidad.....

Actividades económicas que realiza la comunidad.....

¿Qué lenguas hablan en la comunidad?.....

Los ancianos.....

Las mujeres.....

Los adultos.....

Los jóvenes.....

Las niñas.....

Los niños.....

¿Hay monolingües de castellano?.....

¿Hay monolingües de quechua?.....