



VIRGINIA ZAVALA, LUIS MUJICA,
GAVINA CÓRDOVA, WILFREDO ARDITO

QICHWASIMIRAYKU

Batallas por el quechua



FONDO
EDITORIAL

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

QICHWASIMIRAYKU
Batallas por el quechua

VIRGINIA ZAVALA, LUIS MUJICA,
GAVINA CÓRDOVA, WILFREDO ARDITO

QICHWASIMIRAYKU

Batallas por el quechua



FONDO
EDITORIAL

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Qichwasimirayku

Batallas por el quechua

Virginia Zavala, Luis Mujica, Gavina Córdova, Wilfredo Ardito

© Virginia Zavala, Luis Mujica, Gavina Córdova, Wilfredo Ardito, 2014

De esta edición:

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2014

Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú

Teléfono: (51 1) 626-2650

Fax: (51 1) 626-2913

feditor@pucp.edu.pe

www.fondoeditorial.pucp.edu.pe

Diseño, diagramación, corrección de estilo
y cuidado de la edición: Fondo Editorial PUCP

Primera edición: diciembre de 2014

Tiraje: 500 ejemplares

Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio,
total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

ISBN: 978-612-317-065-3

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2014-18568

Registro del Proyecto Editorial: 31501361401133

Impreso en Tarea Asociación Gráfica Educativa

Pasaje María Auxiliadora 156, Lima 5, Perú

Chayamunqa punchaw kaqmanta riki, chay tumpata mayutariki kayman wakman aparparinku, ichaqa unuqa kaqmanta huñunayukuruspa mayullataq tukupasaqku. Mana imananqapaschu, wakinqa quchaman tukurapuyku, chaypi tatirishayku, samarishayku. Ichaqa kaqmanta unuqa wasaparuspa, lliwilliruspa kaqtamanta mayuman hatarisunchis, jaswan kallpayuq, aswan kallpayuq! riki. Manam maytachu rinqa, kallanqam punchaw. ¡Kallanqam!

Otra vez pues va a llegar el día, y por eso, el río por aquí por allá lo han desviado, pero el agua, juntándonos de nuevo, en río terminaremos. No va a pasar nada, algunos estamos como lagunas, ahí estamos sosegados, descansando. Pero otra vez el agua rebasando, inundando otra vez río seremos, con más fuerza, pues ¡con más fuerza! Tendrá un destino, habrá día. ¡Con seguridad habrá!

(Experto en quechua)

Índice

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1	
NUESTRAS PREGUNTAS Y PREMISAS	17
1. Introducción	17
2. Punto de partida	22
3. La política lingüística como campo de estudio	29
4. Estado, lenguas y ciudadanía	35
5. Anotaciones metodológicas	41
CAPÍTULO 2	
APURÍMAC: POSIBILIDADES Y DILEMAS DE UNA REGIÓN	45
1. Las políticas a favor del quechua en el siglo XX	46
2. Apurímac en historia y en números	49
3. Los procesos culturales y políticos de Apurímac	53
4. El Proyecto Educativo Regional y sus dilemas	58
5. Un movimiento cultural vinculado al sector educativo	63
6. Una encuesta que abre preguntas	69
CAPÍTULO 3	
ANCESTRALIDAD Y AUTENTICIDAD EN LAS IDEOLOGÍAS SOBRE EL QUECHUA	79
1. Introducción	79
2. Una lengua y una identidad ancestral	82
3. Predominio de la ancestralidad en la enseñanza del quechua	87

4. La ancestralidad y la pureza del quechua	94
5. Conclusiones	100

CAPÍTULO 4

EL QUECHUA ES PARA HABLAR CON EL «OTRO»: DILEMAS EN TORNO A DEBERES Y DERECHOS	103
1. Punto de partida	103
2. El discurso de la inclusión: el quechua como un deber	105
3. El quechua como un derecho «problemático»	108
4. ¿A quién le corresponde fortalecer el quechua?	117
5. Los dilemas de la educación intercultural bilingüe	120
6. Discusiones y reflexiones finales	124

CAPÍTULO 5

BATALLAS POR LA ESCRITURA: SOBRE IDENTIDADES, AUTORIDADES Y DIFICULTADES	129
1. Introducción	129
2. La lucha ortográfica del quechua en el Perú	132
3. Escritura e identidades	134
4. Escritura y autoridad	144
5. La reacción desde abajo: la «dificultad» de la escritura como obstáculo para su difusión	151
6. Reflexiones finales	157

CAPÍTULO 6

LOS MAESTROS EN EL AULA: LA ENSEÑANZA DEL QUECHUA EN ESCUELAS URBANAS	161
1. Introducción	161
2. Una precisión sobre el quechua en la zona urbana	165
3. Maestros de quechua en la ciudad	167
4. Conclusiones	194

CONCLUSIONES	199
---------------------	-----

<i>TUKUYNIN</i>	205
-----------------	-----

BIBLIOGRAFÍA	211
---------------------	-----

INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos, podemos observar en Apurímac una serie de fenómenos en torno a las lenguas que llaman la atención de los que no vivimos en la región. Empezaremos este libro con un ejemplo. Muchos alcaldes entrevistados declararon haber utilizado el quechua en sus campañas políticas y precisaron que las contracampañas que se suelen hacer muchas veces se apoyan en el argumento de que el otro candidato no sabe hablar la lengua. Es más, cuando algunos van como candidatos a las comunidades y hablan en castellano o en un quechua muy básico, los comuneros les gritan: «¿este no sabe quechua!», «¿que hable en quechua!», «¿que no venga si no sabe quechua!». Sin embargo, cuando el candidato gana la elección y ocupa el sillón municipal, usa el castellano en su despacho, en sus reuniones de consejo y en su vida cotidiana en general. Más aún, cuando el alcalde decide hablar en quechua con personas provenientes de comunidades, muchas veces estos optan por contestar en castellano y no en la lengua que antes le exigían al candidato.

El caso mencionado nos sirve para empezar a señalar que, cuando estudiamos el uso del lenguaje en sociedad, inevitablemente ingresamos al mundo de las prácticas sociales y de las relaciones de poder. En este estudio sobre el quechua en Apurímac, podemos darnos cuenta que el quechua se inscribe en ideologías particulares, que a su vez influyen en los usos de la lengua. En el caso analizado, por ejemplo, mientras

que los ciudadanos de zonas rurales se ubican en la identidad de votantes, se dirigen al alcalde en quechua y con cierta autoridad, exigiéndole que él siga utilizando la lengua al hablar con ellos. De esta manera, por medio del uso del quechua en este contexto, se desarrollan relaciones de poder que ubican a los interactuantes en posiciones particulares: el votante ejerce su poder sobre el candidato. Sin embargo, cuando el alcalde sale elegido y se relaciona con los campesinos desde esta nueva posición de poder, el uso de las lenguas revela y a su vez construye otro tipo de relación jerárquica. Desde su posición de comuneros y ya no de votantes, estos prefieren ahora contestar en castellano cuando alguien de la ciudad les habla en quechua, pues contestar en quechua implica presentarse como personas que no saben castellano y corren el riesgo de ser considerados pobres, analfabetos y de comunidades de altura. Contestar en castellano, entonces, constituiría un intento de negociar y contrarrestar la relación jerárquica mencionada. Todo esto muestra que el lenguaje no tiene una función meramente referencial, en el sentido de que no solo sirve para transmitir información a otros. El lenguaje tiene una función interpersonal y vinculante muy potente: nos sirve también para posicionarnos identitariamente y para relacionarnos con otros de diversas formas. El caso del quechua en Apurímac lo confirma con mucha claridad.

Actualmente, Apurímac atraviesa una coyuntura en la que se están desarrollando debates en torno al quechua y donde las ideologías lingüísticas se articulan, se forman y se negocian. Estos debates ideológicos sobre el lenguaje (Blommaert, 1999), se desarrollan en diálogo con un horizonte histórico y sociopolítico más amplio de relaciones de poder, formas de discriminación y construcción de la nación; por tanto, son parte de procesos sociopolíticos más generales. Estos debates son, en breve, el punto de entrada de la sociedad civil en el hacer de la política.

El Proyecto Educativo Regional (PER) y la política de *generalización del quechua* surgen en esta zona a partir del proceso de descentralización y de la consciencia de Apurímac como una región política autónoma. De manera específica, el proyecto que busca construir una identidad particular,

un «nosotros» regional para diferenciarse de otros, se gesta a partir de la lengua originaria¹ como un dispositivo que produce una identificación claramente emocional y que se convierte en el significante de igualdad para construir una comunidad imaginada. En este contexto, el presente estudio aborda los diferentes niveles de la política lingüística apurimeña a favor del quechua y se pregunta por las razones que podrían explicar la distancia existente entre la legislación oficial que apoya el desarrollo de la lengua y la interpretación que los actores hacen de la política. En el caso apurimeño, constatamos que en la implementación de este proyecto común aparecen relaciones de subalternidad que niegan la identidad regional como relato de igualdad y de ciudadanía a partir de relaciones coloniales y de relaciones de poder en general. A través de un enfoque cualitativo de corte etnográfico, analizamos cómo diferentes actores sociales en diferentes niveles de desarrollo de la política la interpretan y negocian con ella. Las contradicciones que se revelan entre los niveles nos ayudan a entender estas «tensiones» que enfrenta la política que estamos estudiando.

El libro está dividido en seis capítulos. En el primero se presentan los deseos expuestos en los documentos oficiales de la política de generalización del quechua, el bagaje teórico que sustenta el estudio y la perspectiva metodológica utilizada. El segundo capítulo ahonda en el marco contextual, a nivel nacional y regional, y presenta información histórica y demográfica de Apurímac. Además, ofrece una breve historia de la política de la generalización del quechua y revela una serie de condiciones favorables para su desarrollo en la región. En este segundo capítulo se analiza la primera tensión. La política forma parte de un movimiento cultural de sectores sociales medios, que no involucra voluntades de sectores políticos y económicos, y del sector campesino. Asimismo, está sectorizada en educación y no ha incluido a sectores como el de justicia,

¹ Hemos optado por usar el término «originaria» en lugar de «indígena» o «nativa», pues es el término que han empezado a utilizar los propios hablantes del quechua. «Lengua indígena» o «lengua nativa» es percibido como despectivo; mientras que «lengua originaria» connota, más bien, reivindicación.

salud o seguridad. El capítulo tres aborda la segunda tensión: el repertorio del quechua como lengua ancestral y rural. A partir de esta ideología, se estudian algunas de las iniciativas que se están desarrollando en la región para enseñarlo como segunda lengua a adultos que trabajan o quieren trabajar en diversos sectores del Estado. En el capítulo cuatro se analiza la tercera tensión: aquella del repertorio del quechua como una lengua que solo sirve para hablar con el «otro» o con el quechuahablante «neto» de comunidades de altura que no sabe castellano. En este capítulo se analiza el quechua como un deber de nuevos funcionarios del Estado; pero también como un derecho «problemático» (e impregnado de la noción de «necesidad») de los ciudadanos. En el capítulo cinco se discute la cuarta tensión: aquella del debate ortográfico del quechua y la forma en que este reproduce y refuerza divisiones regionales, culturales y sociales de larga data en el territorio apurimeño.

Sin embargo, a pesar de que estas cuatro tensiones «cierran» las posibilidades de generalización de la lengua que se abre en los documentos oficiales, los profesores de quechua en instituciones educativas de la zona urbana —y otro tipo de actores en otros espacios— negocian con la política oficial y posibilitan ideologías alternativas. En el caso específico de los profesores de quechua de zona urbana, estos construyen para sí nuevas identidades que confrontan historias de vida de opresión y silenciamiento. El último capítulo del libro analiza tres casos de profesores de quechua en escuelas urbanas. Se presentan sus historias de vida con relación a la lengua, sus transformaciones identitarias ahora que enseñan quechua en la ciudad y sus desempeños en el aula con bilingües emergentes o aprendices del quechua como lengua de herencia.

Este estudio ha sido posible gracias a la participación voluntaria y generosa de muchas personas e instituciones de la región Apurímac. En primer lugar, queremos reconocer la disponibilidad de diversas instancias del Gobierno regional, de la Dirección Regional de Educación, de las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) y de las municipalidades de las siete provincias, que nos permitieron entrevistar a muchos

funcionarios de distintos niveles. En especial, nos gustaría agradecer la acogida y disponibilidad de los alcaldes provinciales de la región, quienes aceptaron ser entrevistados y mostraron su preocupación con relación a la problemática de la lengua originaria. Asimismo, queremos reconocer a los directores y profesores de las instituciones educativas de las siete provincias donde pudimos aplicar nuestra encuesta y dialogar sobre la temática del quechua, así como a los directores y profesores de tres instituciones educativas de un distrito de Andahuaylas, que visitamos para observar las clases de quechua. También expresamos nuestra gratitud a múltiples actores sociales de la región que colaboraron con nosotros en todo momento: docentes, intelectuales locales, trabajadores de ONG, personas de empresas privadas (como prensa, radio, comercio, restaurantes u hoteles), policías y fiscales, entre muchos otros, que nos acogieron en todo momento cuando acudimos a ellos para dialogar. Gracias también a los niños y a los adolescentes con quienes conversamos sobre el quechua y en quechua. En fin, queremos dejar constancia de nuestro agradecimiento a cada ciudadano de las siete provincias que nos acogió sin reparos y logró departir con nosotros momentos muy valiosos de su tiempo para conversar en quechua y sobre el quechua en Apurímac. Como es obvio, no es posible incluir aquí todos los nombres de las personas que nos apoyaron; sin embargo, queremos expresar un reconocimiento especial a la Asociación Educativa Saywa, que nos brindó apoyo en diversos momentos de nuestra presencia en Apurímac y en particular en Andahuaylas. En este libro, señalamos que la política lingüística apurimeña no solo está en los documentos oficiales o en lo que las autoridades hagan a partir de ellos, sino en las acciones más cotidianas de cada uno de los actores sociales de la región. La política lingüística se *hace* desde abajo y todos y cada uno de los ciudadanos apurimeños son responsables de construirla.

Queremos agradecer a la Dirección de Gestión de la Investigación de la PUCP por haber financiado este proyecto, por haber creído en su importancia y por haberlo apoyado durante el tiempo que duró; en especial a Pepi Patrón por la confianza que depositó en esta investigación

interdisciplinaria y en cada uno de nosotros. Como parte de este proyecto, elaboramos de manera específica un manual de quechua para policías, producto de un trabajo realizado con ese sector durante todo este tiempo (Ardito & Córdova, 2013). Los manuales no solo fueron repartidos en Apurímac, sino también en Ayacucho, Cusco y Huancavelica. Finalmente, nos gustaría reconocer también a estudiantes de diferentes especialidades de la PUCP, quienes nos acompañaron en las tareas de asistencia durante la investigación; en especial a Tomás Osore, Francis Bravo, Rut Villalba Dámaris Meza y Johanna Ramírez, entre otros.

Solo nos queda esperar que este estudio contribuya al desarrollo de políticas a favor del quechua en Apurímac y en otras regiones del país. Somos conscientes de que la investigación realizada no busca capturar una verdad sobre la problemática; sino, más bien, ofrecer una interpretación o versión que siempre será parcial. Lo que ahora presentamos es nuestra versión. Se trata de una mirada externa a la región que deberá ser complementada con otras miradas internas al proceso. Confiamos en que se podrán encontrar múltiples puntos de encuentro que nos permitan seguir avanzando en esta tarea.

Nuqayku anchata riqsikuniku runamasillaykuna, Apurímac suyunta puririmuptiyku tukuy sunquykichikwan chaskiykuwasqaykichikmanta. Chaynallataqmi llaqtakunapa kamachiqninkunata, umalliqninkunata, yachachiqkunata, llapan warmi qari runakunata, warmakunatapas; ancha anchatam riqsikuniku. Chiqap sunquykuwanmi kay maytuta qichwasiminchikrayku qispirichimuniku².

² La escritura quechua adoptada se ajusta a los acuerdos del acta del evento nacional para la implementación de la escritura de la lengua quechua en el marco de la resolución ministerial 1218-85-ED.

CAPÍTULO 1

NUESTRAS PREGUNTAS Y PREMISAS

Nosotros los apurimeños continuamos en nuestra tierra, en casa, solamente que habíamos dejado de hablar de nosotros.

(DREA, 2011)

1. INTRODUCCIÓN

En este libro abordaremos el análisis de una política lingüística a favor de la generalización del quechua en la región Apurímac en los Andes peruanos. Desde el año 2005, la población apurimeña se movilizó para elaborar un PER «propio» en el marco de la descentralización educativa de manera participativa: «[...] la historia de nuestro pueblo muestra que nunca antes hubo un proyecto de región, y que tampoco se concibió antes un proyecto educativo apurimeño» (DREA, 2011). A partir del proceso de descentralización del Estado, se comenzó a imaginar en Apurímac una comunidad unificada a partir de un proyecto común: «Ahora somos una región con muchos anhelos de lograr nuestro bienestar y desarrollo con identidad»; «Somos Apurímac, región privilegiada, y estamos llamados a generar cambios sustanciales desde nuestros pueblos»; «Si por tanto tiempo nos hemos sentido marginados, excluidos e invisibilizados, ha llegado el momento de construir región, construir Apurímac». El llamado era claro: «[...] convertirnos en una región poderosa, y por ende, autónoma» (DREA, 2011).

Este nuevo proyecto se asienta en la problemática de los derechos lingüísticos y culturales de la región: «Es reto histórico la consolidación de una región autónoma, sobre la base de la diversidad cultural y lingüística que existe en nuestra región [...] Que apurimeños y apurimeñistas, redescubriendo nuestro pasado histórico, podamos revitalizar nuestra lengua y cultura» (DREA, 2011). De manera específica, se busca construir un *ñuqayku*¹ o un «nosotros» regional a partir de la lengua quechua como un dispositivo identitario con raigambre histórica. En efecto, durante el proceso de la elaboración del PER, se tomó consciencia que lo que había en común a toda la población de la región era el quechua. Así, entonces, la lengua se convierte en el significante de igualdad a través del cual se imagina la comunidad: «Hablar quechua y ser miembros de la cultura andina nos define, nos identifica» o «Somos poco más de un 80% de apurimeños, quienes tenemos en el quechua nuestra fortaleza». Frente a esta constatación, se deriva una conclusión contundente: «Lo lógico es que la vida apurimeña, también, se desarrolle oficial y mayoritariamente en quechua» (DREA, 2011).

En los documentos de política más importantes aparece el quechua como «el elemento cultural fundamental de nuestra identidad e integración regional» y «el marcador distintivo más importante de nuestra región apurimeña». Por esta razón, el quechua se plantea como la lengua que unificará la región y que deberán hablar todos los apurimeños. Veamos los siguientes extractos:

En todas las jornadas para la construcción del Proyecto Educativo Regional hemos entendido que nuestro runasimi no es una lengua muerta o del pasado y estamos convencidos que es el elemento cultural fundamental de nuestra identidad e integración regional y es nuestro deber convertirlo en el pilar del proceso de reivindicación social y cultural de los apurimeños (Gobierno Regional de Apurímac, 2009).

¹ En quechua, se hace una distinción entre dos tipos de «nosotros»: *ñuqanchik* (o *ñuqanchis*) y *ñuqayku*. El primero es el nosotros «inclusivo» y el segundo, el nosotros «exclusivo». En este caso, el *ñuqayku* no incluye a otros diferentes.

El objetivo es hacer que el quechua vuelva a tener múltiples usos y funciones, y sea el marcador distintivo más importante de nuestra región apurimeña. Para lograrlo, deberemos estar unidos, hablar el quechua y usarlo en todas nuestras actividades, así como favorecer que los apurimeños que no lo hablan puedan aprenderlo, hecho que es totalmente posible (DREA, 2011).

La «generalización» de la lengua quechua en Apurímac, que ahora es parte de una política pública regional, está aún en proceso y tiene como meta concluir en el año 2021. Este proceso de generalización implica «el uso generalizado de la lengua», «el uso masivo del runasimi para convertirlo en lengua multifuncional», una «comunidad urbana y rural empoderados de la necesidad de la revitalización del quechua en la región», «hablar el quechua y usarlo en todas nuestras actividades» y «favorecer que los apurimeños que no lo hablan puedan aprenderlo». Este discurso oficial a favor del desarrollo del quechua, que aparece en varios documentos de política, busca fortalecer una identidad y construir una comunidad de apurimeños que se visibilice y participe de una comunidad mayor.

Estamos, entonces, ante un fenómeno de invención de la «comunidad» apurimeña que pretende construir una frontera imaginada. Se trata de un discurso por el *ñuqayku* con raíces históricas, que actúa colectivamente en su espacio y que busca una suerte de destino común (Anderson, 1993). Asimismo, consideramos que la categoría de igualdad que se utiliza para esta construcción de comunidad y que genera determinados vínculos entre los involucrados es la lengua originaria, que está empezando a producir la identificación nacional. No obstante, sabemos también que las comunidades o naciones son siempre construcciones que se imaginan como intensa camaradería, pero que ocultan la diferencia y los conflictos (Anderson, 1993). En efecto, veremos que en la implementación de este proyecto no desaparecen totalmente las relaciones de subalternidad, que en cierto sentido niegan la identidad regional como relato de igualdad y de ciudadanía a partir de relaciones coloniales y de poder en general que aún subyacen (Méndez, 1995; Flores Galindo, 1992). Vale decir que,

paralelamente a este deseo de construir un «nosotros» regional, se construyen divisiones al interior de la sociedad apurimeña. Después de todo, las identidades nacionales no son completamente consistentes, estables e inmutables; sino, más bien, dinámicas, frágiles, vulnerables y usualmente incoherentes (Anderson, 1993).

Aunque el Programa de Generalización del Quechua se encuentra en sus inicios y todavía falta un largo trecho por recorrer, se puede percibir una gran distancia entre la legislación que apoya el desarrollo de la lengua y la implementación de la política. De hecho, la bibliografía sobre política lingüística está llena de ejemplos de contradicciones existentes entre los objetivos de la política y su implementación (Spolsky, 2004; Fase, Jaspaert & Kroon, 1992; Lo Bianco, 2010). Sobre la base de esta verificación, en esta investigación optamos por preguntarnos por qué los objetivos y las expectativas que se hicieron explícitos en los documentos oficiales no logran aterrizar en el terreno a nivel de la implementación. En otras palabras, ¿qué tipo de «tensiones» enfrenta la política lingüística de generalización del quechua en Apurímac?

El objetivo de este trabajo ha sido recoger y procesar la información que hasta ahora se ha ido produciendo en torno al proceso de formulación del PER y, en particular, en torno al tema de la generalización del quechua; además, realizar un análisis sobre cómo diversos actores, en diferentes niveles de desarrollo de la política, la interpretan y negocian con ella. Nos referimos a los expertos en quechua, las autoridades educativas, los alcaldes, los funcionarios de municipalidades, los empresarios, los maestros de aula, entre otros. Para ello, hemos adoptado una perspectiva etnográfica y de análisis del discurso; pues nos interesa realizar conexiones entre el nivel oficial de la política y los niveles meso y micro en diferentes espacios de implementación. Las contradicciones que se revelen entre los niveles nos ayudarán a entender las «tensiones» que enfrenta la política que estamos estudiando.

Es importante señalar que la «generalización del quechua» en Apurímac constituye una propuesta que ha ido movilizándolo e involucrando a un

conjunto de actores locales para lograr constituirse en un factor de cambio social en el ámbito regional. Los que están a favor de este proceso son sobre todo los maestros que favorecen la educación intercultural bilingüe (EIB), muchas organizaciones de desarrollo no gubernamentales con interés en la cultura, algunos medios de comunicación, movimientos culturales diversos y algunos movimientos políticos que tienen aspiraciones de gobernar la región. Sin embargo, también existen agrupaciones que no muestran interés por la generalización de la lengua, como es el caso de muchos maestros sindicalizados, sectores económicos y comerciales de las provincias, muchos medios de comunicación locales y algunas organizaciones políticas locales y regionales. De hecho, los documentos oficiales de política lingüística de Apurímac que hemos citado más arriba se han elaborado participativamente y han emergido de intenciones e ideologías heterogéneas, por lo que es imposible revelar y entender las múltiples intenciones que ha habido detrás de sus autores solamente sobre la base de un análisis textual de los documentos. Por lo tanto, es fundamental tomar en cuenta cómo estos textos de política son interpretados y apropiados por los actores involucrados en diferentes niveles; pues estos niveles de interpretación finalmente determinarán cómo se implementará la política.

El valor que tiene una lengua no depende solamente del estatus oficial o legal que se le otorgue (Ricento, 2006). Las políticas lingüísticas que buscan modificar el rol o las funciones sociales de las lenguas no pueden subvertir los efectos de lo que Schiffman denomina «la cultura lingüística de una sociedad» (1996) o las representaciones que se han construido con el tiempo con relación a una serie de aspectos sobre el lenguaje. Como veremos, las ideologías sobre el lenguaje tienen efectos sobre las políticas y las prácticas del lenguaje y delimitan lo que es y lo que no es posible en el ámbito de la planificación y política lingüística. A lo largo de este trabajo, constataremos que los debates ideológicos en torno al lenguaje no son en realidad debates sobre aspectos del lenguaje, sino siempre sobre *algo más* que el lenguaje (Blommaert, 1999). En realidad,

estos debates en torno al quechua en la región apurimeña constituyen un ámbito crucial para la construcción de diferencias sociales e inequidad en condiciones históricas específicas. Las discusiones en torno a estos temas se suelen vincular con formas de organización y categorización social (sobre la base de la raza, la clase, la etnicidad, entre otras categorías) en el marco de complejas estructuraciones de relaciones de poder (Heller, 2007) y encarnan problemáticas sociales muy profundas de la región.

2. PUNTO DE PARTIDA

Enmarcaremos este trabajo en una tradición académica posestructuralista cuya preocupación central son las relaciones entre el discurso, por un lado, y las problemáticas sociales, por otro. Por discurso, nos referiremos al uso del lenguaje en situaciones concretas, que forma parte de prácticas sociales particulares. Desde un paradigma teórico construccionista (Burr, 1995; Shi-xu, 2005), asumiremos que el uso del lenguaje cumple un rol activo y constructivo en la vida cotidiana.

La tradición positivista concibe al lenguaje como un vehículo inocente y objetivo de trasmisión de conocimientos y, en ese sentido, como un dispositivo que tiene un rol neutral y mediador entre el individuo y la sociedad. Desde esta perspectiva, el lenguaje solo sería un medio que expresa o refleja realidades psicológicas o sociales preexistentes o que existen «antes» del acto lingüístico. Así, por ejemplo, se podría asumir que lo que un apurimeño señala sobre el quechua en una entrevista estaría reflejando una actitud que él tiene hacia la lengua o la situación social de esta en el contexto de la región. Más aún, la forma en que desarrolla sus argumentos sobre el tema solo reflejaría un estado de cosas anterior al acto lingüístico y no tendría ninguna consecuencia sobre nuestra percepción de la realidad.

A contraposición de este enfoque, la perspectiva construccionista que asumiremos en este trabajo (y que se desarrolla con la filosofía del lenguaje de Foucault y Derrida y del llamado «giro lingüístico») plantea que el lenguaje se encuentra en una relación muy activa con la realidad,

en el sentido de que nuestras maneras de hablar sobre los objetos y eventos en el mundo construyen estos objetos de ciertas formas. Los discursos crean objetos que luego representan —sostuvo Foucault— como si existieran antes de su enunciación discursiva.

Ahora bien, esto último no quiere decir que cada vez que usamos el lenguaje construimos el mundo a nuestro antojo. La realidad ya ha sido construida a partir de una historia discursiva pasada y, por lo tanto, algunas versiones de ella siempre están más disponibles que otras y ejercen más influencia en nuestras maneras de interactuar. Esta relación dialéctica entre el uso del lenguaje y la realidad propiamente dicha significa que lo que decimos (y cómo lo decimos) está influido por las representaciones sociales que han sido construidas anteriormente; pero que un nuevo acto de decir —emitido en una situación específica— reproduce, refuerza, desestabiliza o hasta contribuye a transformarlas. Además, esto tampoco significa que el mundo físico o material no exista y que todo se pueda reducir al discurso. Sabemos que los terremotos ocurren y que los huaycos² irrumpen. También sabemos que existe discriminación, que las personas hablamos diferente, que hay contextos más rurales y más urbanos, o que hay sectores de la sociedad con menos recursos y oportunidades que otros.

Lo que la perspectiva construccionista busca enfatizar es que la comprensión que tenemos sobre el mundo y las diferentes formas en las que nos vinculamos con él se encuentran en relación directa con el contenido de nuestro discurso o con las maneras en que usamos el lenguaje. Dicho de otra forma: aunque la realidad esté «ahí», nunca tenemos acceso a ella de manera directa y neutral, sino que el lenguaje es una mediación inevitable cargada de ideologías sociales que la presenta de una u otra forma. La realidad, por tanto, nunca es exactamente «la realidad»; sino que está construida a partir de representaciones que hemos heredado, que continuamos reproduciendo y que la hegemonía nos obliga

² «Huayco» es una palabra derivada del quechua (*wayqu*) que significa «avalancha de lodo y piedras».

a usar casi de manera «natural». La discriminación, la diversidad lingüística, la ruralidad y la pobreza —y los terremotos o los accidentes de huaycos— se han construido históricamente de ciertas maneras y no podemos tener acceso a ellos sin que siempre medien ideas, creencias o valoraciones. Estos hechos siempre los percibimos y los representamos al interior del lenguaje. Por lo tanto, las acciones de fuerzas materiales, económicas y políticas no son independientes del discurso, sino que lo semiótico o discursivo penetra todos sus ámbitos (Wetherell & Potter, 1992).

Siguiendo a Foucault, podemos señalar, por ejemplo, que el quechua nunca es un objeto al que podemos acercarnos aséptica u objetivamente. El quechua es siempre «un discurso sobre el quechua». Esto significa que en las prácticas cotidianas vinculadas con esta lengua siempre se articulan representaciones cargadas de creencias, valores e ideologías. Aunque podríamos señalar que los aspectos y usos vinculados con el quechua «están ahí», «sí existen» y son parte de «la realidad», la forma en que las personas hablan sobre ellos está mediada por ideologías o imaginarios y construye al objeto de ciertas maneras. El hecho de que hoy se hable de un «quechua neto» que se opone a uno «no neto», se asocie el quechua a prácticas culturales del pasado o a zonas rurales, se identifique al sujeto «quechuahablante» solo con un tipo de usuario que vive en las comunidades campesinas altas, o se vincule esta lengua con el uso de «bromas», son solo algunos ejemplos de cómo se construyen representaciones en torno a este objeto. Estas representaciones se han construido en el tiempo y las personas echan mano de ellas al interactuar en su vida cotidiana. Sin embargo, cuando hablan (o cuando eventualmente escriben), también reconstruyen estas representaciones y, al hacerlo, desarrollan un acto constructivo de la sociedad.

Así, entonces, el mundo físico y material de la «realidad» es aprehendido a través del lenguaje, que se encarga de clasificarlo, etiquetarlo, delimitarlo, categorizarlo, organizarlo y recrearlo. En este acto constructivo, ciertas representaciones se construyen como verdaderas o como hechos indiscutibles en desmedro de otras que se marginan. En este proceso,

los hablantes producen justificaciones, racionalizaciones, categorizaciones, atribuciones, otorgamiento de culpa, identificaciones y etiquetas, que resulta importante tomar en cuenta en el análisis. De este modo, algunas representaciones construidas con el tiempo y asentadas en el espacio social se naturalizan y se convierten en lo que entendemos por «la realidad» y tienen consecuencias sobre las prácticas sociales que se desarrollan. Todo el uso del lenguaje, incluso aquel que pasa por una simple descripción, es constructivo y tiene consecuencias en la realidad. Así, por ejemplo, si se asume que leer y escribir en quechua «es difícil» y todo el mundo lo cree, entonces esta representación tendrá consecuencias sobre las iniciativas que se desarrollen en relación con este tema.

En este trabajo, el lenguaje será asumido como una forma de práctica social dinámica que configura el mundo social y que incluye la construcción de representaciones, de identidades y de relaciones sociales. Al respecto, Fairclough (1992) distingue dos dimensiones de la vida social que se construyen a partir del uso del lenguaje y que nos serán útiles en el análisis: la dimensión *representacional* y la dimensión *interpersonal*. Por su parte, la dimensión representacional se refiere a las formas en que el uso del lenguaje significa y construye el mundo. La dimensión interpersonal agrupa al aspecto identitario y al relacional, que son dos caras de una misma moneda. El aspecto identitario alude a cómo se reflejan y se construyen imágenes de uno mismo y de otros en las interacciones; mientras que el aspecto relacional, a cómo las relaciones sociales entre los participantes son negociadas en eventos comunicativos. Es muy importante resaltar que estas dos dimensiones están estrechamente relacionadas y que el discurso las construye de forma simultánea en cualquier texto (oral o escrito). En las interacciones recogidas en Apurímac en torno al quechua, no solo se construyen representaciones sobre diferentes aspectos de la lengua, sino que también se asumen identidades propias (y se ofrecen identidades a otros) y se negocian tipos de relaciones sociales que son contingentes a las diferentes situaciones comunicativas. El lenguaje, entonces, tiene una función *comunicativa* (en el sentido de que sirve para transmitir información);

pero también una función *interpersonal*, pues la forma en que usamos el lenguaje siempre nos posiciona identitariamente de ciertas maneras y nos permite desarrollar diferentes tipos de relaciones sociales con otros. Esta función interpersonal agrupa la construcción de identidades y de relaciones sociales con otros.

Lo que la perspectiva construccionista cuestiona es que el campo social constituya una estructura predefinida de divisiones entre grupos sociales y que los actos de categorización sean simples descripciones de algo que está realmente ahí (Wetherell & Potter, 1992). A contraposición de esta manera de conceptualizar la realidad, proponemos que no hay nada natural en las distinciones «nacionales», «raciales» y «culturales»; sino que estas categorizaciones constituyen ordenamientos discursivos que tienen orígenes históricos identificables y que están socialmente contruidos. Nos referimos, por ejemplo, a distinciones entre «quechuahablantes» y «no quechuahablantes», entre los que «saben quechua» y «no saben quechua», entre «ciudadinos» y «rurales», entre los que hablan quechua «bien» y los que hablan «mal», entre «chankas» e «incas», entre otras. Todas ellas son divisiones ideológicas que han sido contruidas discursivamente en Apurímac. Siguiendo a Hall (2010), la «naturalización» constituye una estrategia representacional diseñada para fijar la «diferencia» y asegurarla en el tiempo, así como un intento de detener el «resbalamiento» inevitable del significado con el objetivo de que se pueda garantizar la «cerrazón» discursiva e ideológica. Por lo tanto, lo importante es analizar el proceso discursivo a través del cual los grupos sociales se contruyen y se hacen «reales», creándose una subjetividad para unos y para aquellos definidos como «otros». Sin embargo, hay que volver a insistir en que estas formas identitarias que se actualizan en el discurso en un momento en particular tienen que ser vistas como la sedimentación de prácticas discursivas pasadas y siempre relacionadas con otras prácticas sociales.

En el marco de esta línea de trabajo, utilizaremos tres nociones que nos serán de utilidad a lo largo de todo el estudio y que son aportes de una perspectiva de análisis del discurso conocida como la psicología

discursiva (Edwards & Potter, 2000; Burr, 1995; Edley, 2001). Nos referimos al *repertorio interpretativo*, al *dilema ideológico* y a la *posición de sujeto*. El repertorio interpretativo hace referencia a una línea argumentativa culturalmente familiar compuesta de temas y lugares comunes, con formas relativamente coherentes de hablar sobre objetos y eventos en el mundo que echan mano de recursos lingüísticos específicos durante las interacciones (tipo de léxico, metáforas recurrentes, tipos de frases, formas de utilizar los campos semánticos, etc.). Los repertorios interpretativos forman parte del sentido común de una comunidad y proveen la base para el entendimiento social compartido. Esto significa que, cuando la gente habla o piensa sobre cosas, inevitablemente lo hace valiéndose de estos repertorios interpretativos que han sido construidos a través de la historia, que se consideran como válidos y que influyen sobre lo que la gente hace y dice. Ahora bien, cada vez que usamos el lenguaje no solo construimos repertorios interpretativos que han sido cultural e históricamente heredados, sino que también tenemos la oportunidad de desafiarlos a fin de transformar la propia realidad social y nuestras relaciones con ella. En este trabajo analizaremos, por ejemplo, el repertorio del quechua como «lengua ancestral» o lengua vinculada al pasado.

El segundo concepto, el de *dilema ideológico*, se relaciona con el hecho de que un repertorio interpretativo coexiste con otros repertorios alternativos de un «mismo» objeto social. Sabemos que las ideologías no son coherentes o integradas; sino que se caracterizan por la inconsistencia, la fragmentación y la contradicción. Vale decir que no hay un significado unitario para el sentido común y que las personas no cuentan con claras indicaciones sobre cómo deben pensar y actuar. Por lo tanto, la hegemonía de un repertorio no necesariamente implica consenso total. En este trabajo, veremos que una misma persona puede mostrar un discurso «inconsistente» y «ambivalente», en tanto es capaz de desplegar dos repertorios interpretativos sobre un mismo objeto, que compiten entre sí. Así, por ejemplo, una misma persona puede apoyar el repertorio del quechua como lengua ancestral, pero en otro momento también puede

defender la idea de que es importante apostar por un quechua «moderno». Esta perspectiva enfatiza que el uso del lenguaje es mucho más variable de lo que propone un modelo «realista», para el cual el discurso es solo un medio para transmitir creencias, acciones o eventos. Con la perspectiva construccionista, no se intenta «recuperar» creencias o procesos cognitivos consistentes del discurso de las personas entrevistadas; sino de analizar cómo el discurso o los recuentos son construidos durante la interacción y cómo la consistencia y la inconsistencia se usan como estrategias retóricas en el uso del lenguaje. El objetivo del análisis es cómo se organiza el discurso y qué está queriendo lograr cuando se emite de una determinada forma en una situación específica.

Ahora bien, la noción de *dilema ideológico* está estrechamente conectada con la noción de poder, en el sentido de que los repertorios interpretativos sobre un «mismo» objeto social compiten entre sí en una batalla por adquirir hegemonía. Después de todo, la realidad constituye una lucha de discursos y significados, encarnada en individuos y/o grupos sociales determinados. Como consecuencia de ello, ciertos *repertorios interpretativos* se percibirán como descripciones más certeras del mundo y se encontrarán más disponibles. Más aún, algunos de ellos ya no se conciben como una posibilidad entre varios; sino como verdades incuestionables que se han naturalizado a tal extremo que se ven como «normales» y objetivos. No obstante, como bien lo han precisado Laclau y Mouffe (2004), la hegemonía es una construcción discursiva que puede deconstruirse y, por tanto, siempre existe la posibilidad de construir nuevos discursos o, mejor dicho, nuevos repertorios interpretativos, desafiantes y alternativos del orden social existente.

Pasemos ahora a la tercera noción. Los *repertorios interpretativos* están estrechamente conectados con lo que se ha denominado «posición de sujeto» (Edley, 2001) o «posicionamiento» (Davies & Harré, 1990), noción que hace alusión a la categoría de identidad como situada en la interacción. De hecho, cada repertorio interpretativo proporciona una *posición de sujeto* correspondiente, en el sentido de que un enunciado

no solo construye una representación sobre algún aspecto del mundo, sino que también dice algo sobre la persona que lo emite. Precisemos que por «posición de sujeto» no estamos haciendo referencia a una personalidad unitaria y coherente que habita en la psicología de la persona; sino a un fenómeno producido socialmente y que se construye, se mantiene y se altera en el mundo social y específicamente en el terreno discursivo (Bucholtz & Hall, 2005; Benwell & Stokoe, 2006). Por lo tanto, siempre es importante estar alerta frente a quién está implicado en la producción de un repertorio interpretativo particular; en otras palabras: ¿qué es lo que dice un enunciado o grupo de enunciados sobre la persona que los ha emitido? Así, por ejemplo, cuando una persona construye un repertorio sobre el quechua como lengua ancestral, se está posicionando identitariamente de forma diferente a cuando construye un repertorio sobre el quechua como lengua moderna, o cuando es indiferente a la problemática.

3. LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA COMO CAMPO DE ESTUDIO

Este trabajo se enmarca en el campo de estudio de la política y la planificación lingüística (PPL), que se ha venido desarrollando desde hace más de un siglo y ha acumulado conocimiento a partir de experiencias y casos en diversos contextos. Las aproximaciones más tradicionales a la temática de políticas lingüísticas, que dominaron las décadas de 1960 y 1970, restringieron el campo de estudio a las decisiones e intervenciones en torno al lenguaje, que fueran deliberadas, concientes, instrumentales, técnicas, lineales, monolíticas y de arriba hacia abajo (o «*top down*»), en el marco de contextos nacionales (Fishman, 1979; Haugen, 1983). De este modo, los estudios consistían en enumerar los objetivos de la política lingüística y los pasos que se debían seguir para cumplirlos. Asimismo, estos enfoques plantearon una dicotomía entre la «creación» de la política lingüística y la «implementación» de la misma, asumiendo que aquellos en el poder dictaminan políticas que luego son implementadas por profesionales e ignorando el rol agentivo que los «implementadores»

muchas veces juegan en la apropiación de la política. La implementación supuestamente debía corresponder con lo que estaba estipulado en la política construida por expertos con autoridad en la materia. Se trataba de aproximaciones positivistas que han sido criticadas por su linealidad y por la falta de consideración del poder de las representaciones y de los contextos sociopolíticos en los que se desarrolla la intervención con relación a aspectos del lenguaje (Ricento, 2000).

Estos marcos teóricos iniciales han sido sustituidos por enfoques críticos que han cuestionado la forma en que las políticas lingüísticas (y los académicos que las han apoyado) han marginado las lenguas minoritarias, perpetuado sistemas de inequidad y promovido los intereses de grupos sociales dominantes desde miradas apolíticas y supuestamente objetivas, neutrales y técnicas (Ricento, 1998; Tollefson, 1991; Pennycook, 2006; Cooper, 1989; Ruiz, 1984). Desde esta perspectiva, se privilegió el documento de política como foco de análisis. Sin embargo, desarrollos más recientes en el campo han cuestionado estos enfoques por ser muy determinísticos; vale decir, por subestimar el poder de la agencia humana y por no capturar los procesos de la planificación lingüística (Ricento & Hornberger, 1996; Johnson & Ricento, 2013; Menken & García, 2010; McCarty, 2010).

Desde hace varios años, el campo de estudio de las políticas lingüísticas ha mantenido un posicionamiento crítico, pero ha añadido una perspectiva etnográfica. El foco de análisis ya no son solo los documentos de política oficiales. Ahora se asume la política como un proceso en múltiples niveles (Ricento & Hornberger, 1996) con muchos actores sociales que interactúan con ella en formas variadas y no predecibles (McCarty, 2010). Asimismo, esta nueva aproximación cuestiona las dicotomías tradicionales entre la «creación» y la «implementación» de las políticas y propone que diversos tipos de actores en contextos (o niveles) nacionales, institucionales e interpersonales constituyen intérpretes, apropiadores y creadores de la política. Por lo tanto, la legislación política desde arriba sería solo una parte del proceso continuo de la política, que permite

interpretaciones divergentes y hasta contradictorias de un documento oficial (Hornberger & Johnson, 2007). La forma en que las políticas son negociadas a través de los diferentes niveles determinará como estas se implementarán eventualmente.

Así, entonces, recientemente se ha empezado a reconocer que los efectos de las políticas dependen de grupos y de personas que las interpretan y se apropian de ellas en formas potencialmente no predecibles. Esto significa que el desarrollo de políticas lingüísticas debe concebirse como un proceso social dinámico —y no lineal— que dura en el tiempo y que reproduce —pero también desafía— discursos oficiales inscritos en valores hegemónicos. Puede suceder que las políticas oficiales «cierren» espacios ideológicos, pero que las acciones de implementación «desde abajo» «abran» las posibilidades de estos dictámenes formales (Canagarajah, 2005; Menken & García, 2010; Freeman, 2004). En lugar de enfatizar el poder hegemónico de las políticas oficiales, los estudios que han mirado este fenómeno han examinado el rol agentivo de los educadores (y de otros actores sociales) en la medida en que las interpretan e implementan. De hecho, la perspectiva crítica de la política lingüística se ha enfocado en las maneras en que las políticas a nivel macro pueden ser un instrumento de poder que marginan a las lenguas minoritarias y a las personas que las hablan. Sin embargo, como lo ha demostrado Hornberger (2000 y 2009), las políticas lingüísticas multilingües a nivel nacional también pueden «abrir» los espacios ideológicos y de implementación a favor de la educación bilingüe y la revitalización de lenguas indígenas en varios lugares del mundo, mientras que las políticas lingüísticas locales pueden restringir este tipo de educación y el desarrollo de las lenguas minoritarias. Sostenemos que esto es precisamente lo que ocurre en el contexto apurimeño. En este trabajo, presentamos un caso en el que las declaraciones oficiales «abren» espacios ideológicos en un contexto en el que el quechua se ha asociado históricamente con la marginación social y política, la pobreza y el bajo rendimiento educativo. No obstante, otros niveles del proceso de la política

(y las interpretaciones «desde abajo») tienden, más bien, a cerrar estas posibilidades abiertas desde la legislación.

De esta forma, podemos aseverar que la política, que está declarada en los documentos oficiales, en realidad es construida por los actores sociales a partir del uso lingüístico y de la interacción en el marco de relaciones de poder. Después de todo, el poder no solo reside en el Estado o en el documento de política lingüística (Pennycook, 2002 y 2006); sino también en otros actores que desarrollan prácticas discursivas en relación a algún criterio de autoridad, como intelectuales locales o maestros, quienes también son hacedores de política. Así, por ejemplo, la interpretación que hacen los maestros de aula de la política es en sí un acto de creación, pues tiene una influencia tremenda sobre cómo esta es entendida y apropiada. En este sentido, hay que tomar en cuenta la práctica dinámica y diaria de la política lingüística, que reside en actividades concretas, especialmente en la enseñanza (Lo Bianco, 2010). Desde esta lógica, se propone que todos los actores sociales hacen política, incluso los padres de familia en sus hogares cuando toman decisiones en torno al uso de la lengua originaria.

Aunque muchas de las acciones con relación a la lengua son inconscientes, otras pueden considerarse performativas o políticas, pues se desarrollan de modo consciente con el fin de cambiar el estado de cosas (Lo Bianco, 2010). Cuando un alcalde inaugura los carnavales hablando en quechua, cuando un joven habla en quechua por su celular en un medio de transporte público o cuando un funcionario de la DREA entra a su oficina y se dirige a todos sus compañeros en esta lengua ocurren actos de política lingüística performativa, en el sentido de acciones que buscan desestabilizar la situación dominante con relación al estatus de las lenguas. Spolsky (2010) se refiere a ellas como intentos de modificar las prácticas y creencias del lenguaje. En los últimos años, este tipo de actos han sido más comunes en la región apurimeña.

Esta perspectiva crítica (también etnográfica) reconceptualiza la política lingüística como un proceso generado y negociado a través de los textos y el debate público; pero también de las prácticas. Al respecto,

Ricento y Hornberger (1996) usan la metáfora de la cebolla para describir los múltiples contextos o niveles a través de los cuales la política lingüística se desarrolla y se mueve. Cada nivel contiene sus propias políticas lingüísticas, una multiplicidad de agentes que se comprometen con esas políticas y varios discursos dominantes y alternativos en competencia que crean tensiones y ambigüedades en la formación de la política. En otras palabras, cada contexto (nacional, regional, provincial, escuela, aula, etc.) y cada nivel (nacional, institucional e interpersonal) conlleva su propio conjunto de discursos dominantes y alternativos sobre la política, y entre ellos se permean e interactúan de formas múltiples y complejas en la medida en que desarrollan varios tipos, enfoques y objetivos de política lingüística. Se trata de niveles que juntos conforman el todo de la política lingüística. En la medida en que nos movemos de un nivel al siguiente, la legislación, el decreto judicial o la norma se interpreta y se modifica; además, la negociación en cada nivel crea oportunidades para la interpretación y la manipulación de la política. Después de todo, los textos no significan nada sin los agentes sociales que actúan como conductos interpretativos entre los diferentes niveles.

En este trabajo prestaremos atención a las ideologías sobre el quechua en Apurímac y a cómo las políticas y sus acciones encarnan estas ideologías lingüísticas, entendidas como valoraciones y sistemas de creencias en torno al lenguaje en general, a lenguas específicas, a variedades, o a maneras particulares de usar el lenguaje (Kroskrity, 2000; Woolard, 1998). Como mencionamos anteriormente, las ideologías lingüísticas no son realmente creencias o valoraciones sobre el lenguaje; sino que funcionan como mediadoras entre el lenguaje y las estructuras sociales más amplias, en el sentido de que ciertas maneras de pensar sobre el lenguaje se articulan con ideologías sobre otros fenómenos sociales y sobre las personas que hablan estas lenguas o variedades. Así, las ideologías en torno al lenguaje no solo constituyen sistemas culturales de creencias, sino que traen una carga de intereses morales y políticos; por tanto, están estrechamente vinculadas con el poder (Irvine, 1989). Un objetivo importante de la investigación

sobre las ideologías lingüísticas es comprender cómo aquello que parece ser parte del «sentido común» con relación al lenguaje en realidad reproduce jerarquías sociales.

Kroskrity (2000) identifica cinco «niveles de organización» o niveles de significado que caracterizan a las ideologías lingüísticas. En primer lugar y como lo acabamos de mencionar, las ideologías lingüísticas están vinculadas con los intereses sociales, políticos y económicos de grupos particulares. En segundo lugar, las ideologías lingüísticas no son uniformes en una sociedad o grupo sociocultural, sino que son múltiples y variables. Esto se relaciona con la noción de *dilema ideológico* discutida más arriba, en el sentido de que es bastante común que dos o más ideologías lingüísticas sobre un mismo objeto circulen en la sociedad y sean parte de intensos debates y luchas de poder. En el caso de Apurímac, veremos que muchas veces existen al menos dos representaciones sobre un aspecto específico del quechua, que circulan en la sociedad y que son apropiadas de diferente manera por parte de los actores sociales. El tercer nivel se refiere a que el grado de consciencia del hablante sobre las ideologías lingüísticas es variable dentro de una comunidad y entre ideologías. En algunos casos, estas ideologías se articulan y se defienden explícitamente, mientras que en otros estas emergen y se reflejan en la práctica; pero no están disponibles para un análisis consciente. En cuarto lugar, las ideologías lingüísticas median entre las estructuras sociales y las formas de habla, en el sentido de que son precisamente aquellas las que crean las relaciones indexicales (o de asociación) entre los fenómenos lingüísticos y los sistemas sociales³. Finalmente y en estrecha vinculación con lo anterior, las ideologías lingüísticas juegan un rol importante en la performance de la identidad. Hoy sabemos que las personas construyen una constelación de diferentes identidades que cambian con el tiempo y de acuerdo con el contexto.

³ Irvine y Gal (2000) identifican tres procesos ideológicos que son centrales en la asignación de significado social a la variación lingüística: iconización, recursividad fractal y borrado. Comentaremos estos conceptos a lo largo del análisis que aparece más adelante.

Estas identidades —como también las características que las indexan— están atadas a las ideologías del lenguaje, como cuando el quechua se asocia con el campesino de zona rural, el español en Estados Unidos con el latino, o el vasco con el hombre de zona rural (Leeman, 2012). Estas asociaciones contribuyen muchas veces a procesos de racialización que reproducen la desigualdad.

En este estudio nos hemos concentrado en estas creencias de la comunidad sobre el lenguaje y el valor de las variedades de la lengua. Al decir de Spolsky (2010), las creencias sobre el lenguaje o las ideologías lingüísticas «son fuerzas poderosas que pueden ser utilizadas para movilizar la acción». Estas creencias influyen sobre «el lenguaje en la práctica» o el comportamiento observable y las elecciones hechas por los miembros de la comunidad lingüística. Los «administradores del lenguaje» o los que diseñan la política lingüística deben saber (pero rara vez parece que lo saben) la fuerza que tiene no solo la lengua en la práctica, sino también las creencias populares de las lenguas y el precio de sus cambios deseados.

4. ESTADO, LENGUAS Y CIUDADANÍA

En esta sección propondremos algunas consideraciones sobre las imágenes del Estado que están presentes en la vida social apurimeña y la noción de ciudadanía como un conjunto de derechos que subrayan los derechos lingüísticos.

En la región Apurímac, el Estado está presente de muchas maneras, pero las percepciones que sus pobladores tienen de él varían según su ubicación geográfica y la forma en que los funcionarios públicos entablan relaciones con los ciudadanos. Por un lado, se percibe al Estado como una institución política con una base territorial y una identidad única, que reconoce derechos homogéneos para todos los ciudadanos (Parekh, 2005; Supiot, 2007) y ejerce dominio sobre ellos (Weber, 1974) a través de los gobiernos locales y la administración de la salud, la educación y la justicia, entre otros. Desde esta perspectiva, se asume que las poblaciones

periurbanas y rurales no cuentan con agencia y viven a la espera de la realización de proyectos de desarrollo y programas de asistencia social con la finalidad de mitigar los problemas que persisten en dichas regiones.

En un contexto como Apurímac, el Estado se presenta como una entidad todopoderosa, pero incapaz de resolver todas las demandas de las poblaciones. Del mismo modo, actúa como *mancharisqa*; es decir, como «asustado» ante el temor de perder el orden establecido por la acción de movimientos sociales organizados que cuestionan su institucionalidad y buscan transformarlo. Este temor al cuestionamiento de su autoridad lleva al Estado a tomar medidas asistenciales y represivas cuando percibe que los momentos de riesgo pueden ir contra determinados intereses considerados como nacionales (Remy, 2005).

Sin embargo, en los últimos años, en la región Apurímac, los espacios representativos del Estado, como los gobiernos regionales y los municipios, tienen autoridades que provienen de los sectores rurales y que no representan necesariamente el poder económico ni local ni nacional o internacional. Esta situación constituye un cambio sustancial en el escenario regional que ha sido interpretado por algunos sectores como una transgresión a las reglas tradicionales que sostenían que el poder local era casi exclusividad de los «señores» de la ciudad. Dicho de otro modo, la composición de la burocracia local ha ido cambiando en la medida en que muchos funcionarios de los diversos espacios de gobierno son ahora de origen rural y no están necesariamente ligados a poderes económicos.

Asimismo, la presencia del Estado ha ido cambiando aceleradamente en la medida en que el gobierno regional ha ido tomando conciencia de la pluralidad cultural y de la diversidad de recursos en la región. La nueva identidad de un Estado moderno regional ha implicado la necesidad de aceptar la diversidad social y cultural realmente existente en la zona y, con ello, la urgencia de reconocer las identidades y las maneras de presentarse ante el mundo externo (Taylor, 1993, p. 46). Desde esta óptica, la imagen de un Estado monocultural, que tiende a ver de manera homogénea a todos, ha ido diluyéndose para pasar a otro modelo de Estado que comienza

a reconocer las diversas manifestaciones sociales como «patrimonios culturales» locales en el nivel regional y nacional. En efecto, el accionar de diversas organizaciones de la sociedad civil ha propiciado el paulatino cambio de la imagen de un Estado despreocupado y poco interesado por los «valores locales» a un Estado que va incorporando, al menos discursiva y simbólicamente, los diversos componentes de su realidad, como cuando se proclama a Apurímac como una región «agroecológica, minera y turística», se usa el quechua para el lema de la región o se reconocen prácticas folklóricas como patrimonio cultural de la nación. Este discurso comienza a señalar una realidad más compleja, cuya articulación requiere de la participación y agencia de diversos sectores y grupos sociales, culturales y económicos que no quieren dejar su identidad (Kymlicka, 2003); pero que al mismo tiempo buscan ser miembros de una comunidad mayor (Gutiérrez, 2006).

En esta perspectiva, por ejemplo, el gobierno regional de David Salazar (2007-2011) promovió la elaboración de un PER, dentro del cual se contempló la generalización del quechua como un mecanismo para construir una unidad regional con la participación de los diversos sectores sociales locales. Con esto, el gobierno regional estaría avanzando hacia un tipo de gobierno que admite a grupos dotados de capacidades para promover el desarrollo de la región, aunque solo considerando los bienes naturales y culturales como los principales «valores» de la misma.

Sin embargo, en general, podríamos señalar que los gobiernos locales siguen reproduciendo un modelo de Estado que no responde a las demandas de las poblaciones plurales. Las sociedades actuales, como la región Apurímac, que buscan el reconocimiento de su identidad y el derecho a hacer uso de su lengua en la región, suponen otro modelo de Estado (Kymlicka, 1996). Para lograrlo, el Estado debe, por ejemplo, tomar en cuenta el conjunto de lenguas que hay en el Perú y pensar en reformar su propia estructura para no quedarse en una perspectiva monocultural como la que en la práctica se sostiene hasta ahora.

Para ello, se requiere un Estado de tipo multicultural que busque quebrar con la hegemonía de un grupo con pretensiones nacionales y proponga constituir una estructura fundamentada en el reconocimiento de los diversos grupos étnicos, quienes deben ser considerados como ciudadanos con todos sus derechos. Reconocer los derechos en este caso implicaría resarcir la injusticia que implicó ser históricamente sometidos y excluidos de los diversos espacios de participación social y política. De este modo, la propuesta de un Estado multicultural pretende reordenar la sociedad asumiendo a los diversos grupos realmente existentes y superar las perspectivas excluyentes o asimilacionistas propias de un modelo monocultural.

La perspectiva multicultural propuesta por Kymlicka (1996) entiende que la estructuración del Estado y la sociedad es un «proceso y proyecto social, político, ético y epistémico» (Walsh, 2009, p. 14), que tiene la pretensión de romper con formas de colonialismo, asistencialismo y centralismo político y de comenzar a reconocer realmente los derechos de las personas y de los grupos sociales existentes. Apuesta por la transformación de las estructuras de poder para que sea posible «con-vivir» con los otros y no solo «vivir con» los otros. En efecto, un modelo de Estado multicultural debería pasar no solo por el reconocimiento de los derechos de las personas y de los diversos grupos existentes, sino también por la construcción de un espacio social donde los diferentes actores sociales de la región participen como interlocutores válidos y artífices de un destino común. Ahora bien, para lograr esto se requiere de voluntades políticas y sociales que quieran construir concertadamente un poder con la participación de los actores locales (Arendt, 2007). Evidentemente, en la perspectiva del Estado multicultural, la existencia de las diferencias es factor de fortaleza y estabilidad, en la medida en que cada una de las partes constituye un aporte en el desarrollo y el sostenimiento de un ordenamiento justo y solidario.

Después de revisar someramente las imágenes de Estado que estarían presentes en un mismo contexto, pasaremos a considerar algunas

reflexiones en torno al concepto de ciudadanía, que implica necesariamente considerar los derechos de los individuos y de las comunidades. Debe señalarse que fenómenos como la globalización vienen ejerciendo mayor presión en las identidades locales, de tal modo que las culturas y las lenguas andinas, por ejemplo, van experimentando procesos ambiguos; pues hacia adentro pierden valor, pero a su vez tienden a obtener prestigio en el mundo externo. Si bien la propuesta de generalización del quechua puede parecer estar a contracorriente de estos fenómenos, resulta la única manera de garantizar los derechos lingüísticos individuales y colectivos de la mayoría de apurimeños.

De hecho, la gobernabilidad democrática no se restringe al funcionamiento administrativo de las instituciones públicas, sino que implica que el Estado garantice la posibilidad de que los ciudadanos puedan ejercer sus derechos fundamentales y, por lo tanto, enfrentar activamente las inequidades que impiden que un sector de la población pueda acceder a sus derechos. No obstante, también sabemos que los pobladores de las «zonas altas» de Apurímac no tienen sus derechos garantizados. Las asimetrías sociales y económicas son tan grandes que la noción de ciudadanía sigue siendo lejana y su nomenclatura no es un medio seguro para que el poblador andino sea reconocido como un ciudadano dentro de una estructura social con atributos jurídicos, políticos y culturales propios (Shnapper, 2001). La desigualdad y la existencia de profundas diferencias sociales están en contra de la gobernabilidad, más aún cuando un sector de la población está en condiciones de exclusión, lo cual es una amenaza latente para la estabilidad de la sociedad. Esta exclusión es lo que advertimos en millares de apurimeños, para los cuales el desconocimiento del castellano se suma a la discriminación por motivos raciales, sociales, geográficos, de género y generación. En efecto, la constitución de una sociedad democrática y plural debe considerar como ciudadano a «un individuo o comunidad de individuos *con derechos garantizados* por el Estado y con responsabilidades hacia la comunidad

política de la que forma parte» (López, 1997, p. 119; ver también Cortina, 1997, p. 39)⁴.

Ahora bien, aunque la gobernabilidad democrática debe implicar promover la igualdad de oportunidades, esta igualdad no significa que, para alcanzar dichas oportunidades, los individuos deben ser iguales. Ni siquiera significa que las oportunidades deben necesariamente ser las mismas para todos los ciudadanos. Determinadas diferencias, desde la orientación sexual hasta la cultura y desde los rasgos físicos hasta el idioma, deben ser respetadas, porque son características que emanan de la identidad particular de las personas.

En esta línea, uno de los derechos que busca respetar esta propuesta implica permitir a los apurimeños expresarse con libertad en el idioma propio en la vida cotidiana, sin sufrir discriminación o maltrato por ello⁵. El derecho al uso del idioma propio es parte del ejercicio de los demás derechos, como el acceso a la justicia, a la salud y a la educación. Esto quiere decir que la persona debe tener el derecho de poder emplear su idioma cuando quiere ejercer sus derechos fundamentales⁶ en toda circunstancia y no solamente ante las autoridades o un funcionario público. Más aún, todos estos derechos deben ser ejercidos por los ciudadanos independientemente del hecho de si manejan o no el idioma oficial o predominante: los derechos lingüísticos no se restringen a las personas que solamente hablan su lengua materna. El correlato de este derecho es que ser ciudadano implica ser atendido en su lengua (quechua o castellano) y, por tanto, que el propio Estado debe emplear estos idiomas al dirigirse a

⁴ Asimismo, para Cortina la ciudadanía «es primariamente una relación política entre un individuo y una comunidad política, en virtud de la cual el individuo es *miembro de pleno derecho* de esa comunidad y le debe lealtad permanente».

⁵ Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (DUDL), 3.1.

⁶ Este derecho ha sido reconocido por el artículo 2, inciso 19, de la Constitución, cuando señala: «Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete».

los ciudadanos, preparar a los funcionarios públicos para ello o contratar a personal que los maneje adecuadamente⁷.

Entonces, en una sociedad multilingüe como la apurimeña, el cumplimiento de todos los derechos lingüísticos implica que el Estado —como sucede con muchos derechos fundamentales, como el derecho al sufragio, a la salud, entre otros— debe promoverlos formalmente tanto a nivel oral como escrito. Los derechos lingüísticos deben ser ejercidos libremente por la sociedad, y apoyados y difundidos en diversos medios de comunicación y otros espacios por parte de las autoridades.

El proceso de «ciudadanización», por lo tanto, es también un ejercicio político que requiere de demandas expresas en contextos regionales como Apurímac. El reclamo por la lengua es una demanda por ser considerados como ciudadanos con todos los derechos dentro de un territorio no solo local, sino nacional. Desde esta óptica, la ciudadanía es un proyecto que debe considerar la «igualdad en la diferencia» (Zamora, 2009) dentro de una sociedad cada vez más abierta al mundo.

5. ANOTACIONES METODOLÓGICAS

Para el presente estudio, hemos intentando llevar a cabo una etnografía de la política lingüística en Apurímac. En ese sentido, no solo hemos realizado un análisis textual de documentos de política, sino que también hemos interpretado los detalles finos de las prácticas discursivas cotidianas teniendo en cuenta los marcos históricos y culturales más amplios de la región y del país.

Debemos señalar que cuando planificamos la investigación nos preguntamos por el nivel de los discursos, acerca de la política lingüística apurimeña y por el de su implementación; de este modo reproducimos

⁷ Ver DUDL y, con más detalle, el artículo 16: «Todo miembro de una comunidad lingüística tiene derecho a relacionarse y a ser atendido en su lengua por los servicios de los poderes públicos o de las divisiones administrativas centrales, territoriales, locales y supraterritoriales a los cuales pertenece el territorio de donde es propia la lengua».

la clásica distinción entre la «creación» y la «implementación» de la política. Sin embargo, a lo largo del proceso de la investigación, hemos comprobado que esta manera de ver el fenómeno en cuestión oscurece las formas impredecibles y variadas en que los diferentes actores de la política lingüística interactúan en el proceso. Como lo señalamos antes, ahora sabemos que una política lingüística no constituye una serie de intenciones lineales, homogéneas y claramente identificables; sino una práctica sociocultural procesual, dinámica y en movimiento con una heterogeneidad ideológica que se plasma a varios niveles en textos, discursos y prácticas. Después de todo, las políticas lingüísticas buscan descubrir las múltiples voces involucradas, las motivaciones encubiertas, las ideologías subyacentes y las consecuencias no planificadas (Hornberger & Johnson, 2010).

Nos gustaría señalar que la investigación fue abordada por profesionales de distintas ramas de las ciencias humanas con diferentes maneras de aproximarse al objeto de estudio en cuestión y diversos posicionamientos ante la problemática. A lo largo de toda la investigación, pudimos participar en algunas actividades organizadas por la región como parte del proceso de la generalización del quechua, mediante charlas, talleres y discusiones con los actores locales en diversos eventos. Estas actividades nos permitieron conocer más cercanamente el proceso que vive la región. Además, lo observado en estos eventos complementó los datos recogidos a través de técnicas más formales como las entrevistas y los grupos focales.

En la investigación, el uso del quechua fue fundamental para interactuar y generar un lazo de confianza con los interlocutores durante los diálogos, los talleres y las discusiones más formales. De hecho, el uso del quechua por parte de los integrantes del equipo produjo muchas reacciones en las personas de la región y contribuyó a facilitar la comunicación y a desestabilizar las representaciones existentes en torno al quechua como asociado únicamente a los campesinos de zona rural, los espacios íntimos y domésticos, la oralidad y las temáticas «ancestrales». Estos usos del quechua por parte de los miembros del equipo constituyeron actos performativos

conscientes de política lingüística (Lo Bianco, 2010), que tenían como fin desestabilizar y transformar la situación existente de marginación de la lengua.

Los datos para la investigación fueron recogidos en las siete provincias de Apurímac⁸. De este modo, nos aproximamos a variadas fuentes de datos con relación a una diversidad de actores de la región. En general, podemos señalar que hemos trabajado con tres tipos de datos: una diversidad de documentos publicados en la región; entrevistas de diferentes tipos (entrevistas semi-estructuradas, historias de vida y grupos focales) que ascendieron a cien aproximadamente; y observaciones en múltiples espacios (aulas de clase, talleres, eventos, entre otros). Asimismo, se aplicó una encuesta en las siete provincias de Apurímac, tanto en una institución educativa de la capital de la provincia como en una institución educativa de un distrito cercano de la zona rural, para recoger las percepciones sobre el quechua por parte de estudiantes de primaria y secundaria⁹. Los actores sociales involucrados fueron diversos: alcaldes, funcionarios de las municipalidades, autoridades educativas, docentes en general, expertos en quechua, intelectuales locales, promotores de la política, periodistas, representantes de la Cámara de Comercio, maestros de aula, policías, fiscales, niños y adolescentes y ciudadanos de distintos lugares de Apurímac

⁸ Las visitas empezaron desde febrero de 2011 y en octubre del mismo año se realizó un viaje por todas las provincias de la región. Así, se visitó Cotabambas, Challhuahuacho, Occacahuá, Progreso, Chuquibambilla, Antabamba, Mollebamba, Challhuanca, Caraybamba, Huancabamba, Andahuaylas, Uripa y Chincheros. Visitamos Abancay y Andahuaylas una mayor cantidad de veces. Estos últimos concentran la mayor parte de la población apurimeña y son también importantes centros de producción cultural.

⁹ Las instituciones educativas fueron: un colegio secundario y una escuela primaria de Abancay y Saywite (Curahuasi); Andahuaylas y Huancabamba; Antabamba y Mollebamba; Chalhuanca y Caraybamba; Tambobamba y Challhuahuacho; Chuquibambilla y Progreso; Chincheros y Ongoy. En total, se lograron aplicar 962 encuestas, de las cuales 476 fueron de las capitales de provincia y 456 de los distritos cercanos. En la primaria, se aplicaron entre el 3.º y 6.º grado; y en la secundaria, entre el 3.º y 4.º grado. De las personas encuestadas, 465 son de primaria y 497 son de secundaria. En total, fueron catorce escuelas primarias y catorce colegios secundarios.

(como taxistas, mozos, vendedores en las tiendas, etc.). Somos conscientes de que las etiquetas de «experto en quechua», «intelectual», «promotor de la política», entre otras, son construcciones nuestras que reflejan maneras propias de entender las dinámicas sociales de la región luego de nuestra participación en el proceso.

Es importante señalar también que en las actividades de devolución de resultados parciales que realizamos en varias oportunidades no solo fuimos interpelados en varios aspectos contemplados en la investigación; sino que también pudimos darnos cuenta qué discursos analizados eran más hegemónicos que otros y cuáles podrían ser más fácilmente desestabilizados. De esta manera, la interacción con los actores sociales potenció nuestra comprensión de lo que habíamos observado y recogido en las entrevistas.

A lo largo del estudio hemos sido conscientes de nuestros propios posicionamientos, experiencias, intereses y apuestas con relación a la situación del quechua en la región apurimeña. Al respecto, queremos explicitar nuestras propias miradas con relación al futuro del quechua, que de hecho se revelarán a lo largo del análisis. A pesar de la heterogeneidad en el equipo, todos asumimos que la riqueza de la lengua no se agota en el pasado y en la añoranza, sino que es posible reconstruir una lengua quechua moderna en la esfera pública y cotidiana. Es esto lo que, en parte, nos motivó a estudiar el proceso de generalización del quechua en Apurímac. No obstante, estamos seguros que el desarrollo del proceso es tarea de sus propios ciudadanos.

CAPÍTULO 2

APURÍMAC: POSIBILIDADES Y DILEMAS DE UNA REGIÓN

Apurímac es una región que desde hace un tiempo busca hablar como un sujeto empoderado; pero que todavía arrastra una historia marcada por el olvido, la pobreza y la discriminación. Sin embargo, algunos movimientos ciudadanos han ido fortaleciendo su presencia en el contexto local y han logrado hacer oír sus voces en varios lugares. En efecto, la propuesta de «generalización del quechua» en la región no nace fortuitamente, sino que emerge como parte de un proceso histórico en el que confluyen diversos factores políticos, sociales y culturales que han permitido la formación y la constitución de la propuesta como una política pública regional. En este capítulo queremos presentar brevemente el marco contextual a nivel nacional y regional. Empezaremos introduciendo un panorama breve de algunas iniciativas a favor del quechua que se desarrollaron durante el siglo XX a nivel nacional. Luego ofreceremos una pincelada de la historia apurimeña: su conformación como región, los antecedentes de movimientos a favor del quechua y algunos datos demográficos. Enseguida pasaremos a presentar el contexto de la elaboración del PER y algunos dilemas que han ido surgiendo en el proceso. Finalmente, señalaremos las condiciones favorables que existen en una región como Apurímac para una política de generalización del quechua, con la ayuda de algunos resultados de una encuesta que aplicamos a estudiantes de instituciones educativas de las siete provincias de la región.

1. LAS POLÍTICAS A FAVOR DEL QUECHUA EN EL SIGLO XX¹

Luego de la independencia, se vivió un largo período de invisibilización de la problemática lingüística. Como lo ha señalado Cerrón Palomino (1987), en los nuevos Estados hispanoamericanos no se debatió el problema de la lengua nacional, a pesar de que más del 90% de la población hablaba una lengua originaria. Los criollos asumieron que el español debía ser el único idioma oficial de las flamantes naciones. En el marco de un proyecto ilustrado, se consideró que lenguas como el quechua eran incapaces de ser utilizadas legítimamente dentro de la esfera pública y la cultura letrada. Este primer periodo fue de «negación» de la problemática, que continúa hasta hoy en algunos sectores de la población.

A partir del periodo de la «reconstrucción nacional» que sucedió a la guerra del Pacífico, surgieron una serie de reflexiones sobre el Estado nación en el Perú (Rénique, 2003). Con Gonzales Prada a la cabeza, los intelectuales de la época comenzaron a darse cuenta de la ausencia de un sentimiento de comunidad nacional y de la necesidad de construir un Estado que «integrara» a una población indígena que había sido excluida hasta ese momento. Esto trajo consigo la preocupación por convertir al indígena en un «ciudadano» que hablara español y que asumiera los valores del catolicismo y de la historia nacional.

De esta manera, ya en las primeras décadas del siglo XX, se desarrollan diversas iniciativas «a favor» del quechua, teniendo como marco el desarrollismo clásico y la teoría de la modernización. Se trataba de un proyecto monocultural y homogenizador «en el cual modernización y occidentalización eran prácticamente términos sinónimos» (Degregori & Huber, 2007). De esta manera, las acciones del indigenismo de la década de 1920 en el sur andino tuvieron un sesgo civilizatorio que colocaba la redención del indio en el libro y la cultura letrada oficial como la vía para acceder a la legitimidad como ser humano (Vich, 2000).

¹ Parte del contenido de esta sección ha sido extraído de Trapnell & Zavala, 2014.

Los alfabetos del quechua que se produjeron en esa época tenían como fin castellanizar a los indios de un modo sencillo y en su propio ambiente. Más adelante, durante el gobierno de Benavides, las brigadas de culturización indígena desarrollaron procesos de alfabetización en quechua para adultos, con el fin de castellanizar a partir de una perspectiva tutelar y desarrollista bastante explícita. Asimismo, el proyecto de los «núcleos escolares campesinos», impulsado por Luis Valcárcel durante el gobierno de Bustamante y Rivero, tuvo la misma tónica. De esta manera, los alfabetos en lenguas indígenas no se elaboraban con fines reivindicativos o de desarrollo de las lenguas, sino por la necesidad práctica de revertir las supuestas dificultades de alfabetización de los indígenas. Estas iniciativas no cuestionaban las relaciones coloniales entre el español y las lenguas indígenas y otorgaban, sin cuestionamientos, un estatus privilegiado al idioma español: «No se alteró la percepción generalizada que veía al español como la única lengua posible en el campo de la cultura letrada» (Vich, 2000). A diferencia del repertorio de la negación, el repertorio que primó durante esas décadas fue el de la lengua originaria como un problema para la tan anhelada «integración nacional» que había que «solucionar», entre otros mecanismos, con la castellanización.

El gobierno de Velasco constituyó un punto de quiebre en la ideología con relación a las lenguas indígenas y sobre todo al quechua, aunque no estuvo exento de ambigüedades. Por primera vez en la historia del Perú se empezó a pensar en una educación que respetara la diversidad lingüística y cultural. De esta manera, en 1975 se emitió el decreto ley 21156 que reconoció al quechua como idioma oficial, junto al castellano. La norma estipulaba que, a partir de 1976, el quechua debía ser enseñado en todos los niveles de educación; es decir, también en las zonas urbanas y a escolares que no sabían quechua, y que algunos de los ministerios serían los encargados de ejecutar la tarea. Ese mismo año también se emitió la resolución ministerial 4023, mediante la cual se aprobaba el «Alfabeto Básico General del Quechua» y su adecuación a cinco variedades. Sin embargo, meses después, con la caída del general Velasco, se produjo

un giro en la política del régimen militar que interrumpió la reforma. Más allá de la publicación de las gramáticas y diccionarios de todas las variedades del quechua por el Ministerio de Educación, en convenio con el Instituto de Estudios Peruanos (IEP), los esfuerzos para usar el quechua en los medios de comunicación y en otros espacios oficiales fueron sumamente aislados. Así, no se llegó a implementar una política sistemática para usar y desarrollar el quechua u otras lenguas originarias.

En la década de 1970, la legitimación de una lengua indígena como el quechua iba de la mano de la preocupación por los indígenas. Se buscaba convertir al indígena en ciudadano, lo cual significaba alterar las relaciones de producción del campo, quebrar su exclusión del discurso histórico-cultural oficial y permitirles el voto (Martín Sánchez, 2002). El proyecto de Velasco tenía un marcado carácter modernizador: su visión cuestionaba las relaciones de poder en la dimensión económica, pero no llegaba a problematizar de manera suficiente la dimensión cultural. Además, también existía cierto chauvinismo cultural que produjo algunas contradicciones y que se fundaba en la prédica nacionalista antiimperialista (Oliart, 2013). En esta época, sin embargo, se empezó a instaurar un nuevo repertorio en torno al desarrollo del quechua como parte de una reivindicación cultural, pero no cuajó lo suficiente.

Frente a estos antecedentes, la política lingüística apurimeña construye nuevos repertorios y dilemas ideológicos que se asientan en el contexto anterior; pero que a su vez tienen sus particularidades. A continuación, pasaremos a revisar datos demográficos y a presentar una breve historia regional.

2. APURÍMAC EN HISTORIA Y EN NÚMEROS

Apurímac fue creado como departamento en 1873 de un modo improvisado y por la presión de los grupos de poder locales². De hecho, Quintana sostiene que fue creado «sin estudio conveniente» (1967, p. 61). Por razones de «governabilidad» de la época, se dispuso anexar cuatro provincias pertenecientes al Cusco (Abancay, Aymaraes, Antabamba y Cotabambas) a Andahuaylas, que en su momento pertenecía a Ayacucho. Como consecuencia, estas provincias de la actual región apurimeña albergan diferentes variedades de quechua: el quechua denominado Cusco-Collao en las primeras provincias mencionadas y el quechua chanka en Andahuaylas y Chincheros³. Más aún, cuando se aprobó la creación del departamento de Apurímac en la Cámara de Diputados, se designó a la villa de Abancay como capital, en ausencia de los diputados andahuaylinos (Quintana, 1967). El Senado ratificó la designación después de un largo debate, en el que se reclamaba que Andahuaylas fuera la capital⁴.

² Sus provincias tienen fechas diferentes de creación. Las provincias de Aymaraes, Cotabambas y Andahuaylas fueron creadas por Simón Bolívar en 1825; Antabamba, en 1872; Abancay, en 1874; y Grau, en 1919. En 1983, la provincia de Andahuaylas fue dividida para crear la provincia de Chincheros.

³ En uno de los documentos oficiales (DREA, 2011), se plantea el dilema de la conformación de la región del siguiente modo: «Los apurimeños tenemos orígenes diversos, pero como buenos descendientes de Pachakapaq, dios creador del mundo andino, logramos convivir en armonía con la naturaleza y las deidades en épocas anteriores a la llegada de los españoles. Después de este acontecimiento empezaron nuestras penurias y vicisitudes, luego de largos años de vivir cada cual con lo suyo, los gobernantes criollos, nos unieron en una región. Es este nuevo contexto geográfico y político aprendimos a convivir, y ahora somos una región con muchos anhelos de lograr nuestro bienestar y desarrollo con identidad».

⁴ El 17 de abril de 1873 se puso en debate la fundación del nuevo departamento con el nombre de «Entre Ríos» en la Cámara de Diputados. Durante el debate, Ruiz propone que sea «Apurímac» y esta moción se aprobó sin la presencia de los representantes de Andahuaylas, como Luis Carranza y Leoncio Samanez —como propietarios— y Melchor Meléndez y Mariano León —como suplentes—. La aprobación implicó anexar una parte de Ayacucho y luego asignar a Abancay como capital del nuevo departamento y eso se hizo

Esta información muestra que las actuales rivalidades entre Abancay y Andahuaylas tienen largos antecedentes, dado que provincias sin ninguna conexión fueron obligadas a seguir un proceso juntas.

En 1989, Apurímac volvió a ser dividida durante el proceso de regionalización del primer gobierno de Alan García. Las provincias de Andahuaylas y Chincheros pasaron a formar parte de la región Los Libertadores-Wari, que abarcaba Ayacucho, Ica y Huancavelica; mientras que Abancay, Aymaraes, Antabamba, Grau y Cotabambas formarían parte de la región Inka. Tres años después, en 1992, durante el gobierno de Fujimori, se dispuso que Apurímac recuperara su anterior conformación; pues la Ley de Regionalización decretó que las regiones fueran articuladas de acuerdo a los antiguos departamentos.

Según el censo de 2007, la región de Apurímac tenía 438 782 pobladores⁵, el 45,9% de los cuales vivía en áreas urbanas, mientras que el 54,1% residía en el área rural. Datos comparativos permiten apreciar que la población rural ha disminuido en 29 529 habitantes, con una tasa de crecimiento poblacional de -0,9%. En cambio, la zona urbana ha tenido un incremento de 51 722 habitantes, con un crecimiento poblacional de 2,3%. Se evidencian, así, los procesos de migración hacia las ciudades. Las provincias que tienen más población rural son Cotabambas (73,3%), Chincheros (67,8%) y Grau (60,2%); y las más urbanas son Antabamba (29,8%) y Abancay (36,7%).

La región de Apurímac es considerada entre las más pobres del país y en el Índice de Desarrollo Humano de 2005 alcanza el 0,5209; lo que

en la sesión del 26 de abril de 1873. Dos días después, se dio el cúmplase a la ley aunque después se hicieron los modos posibles para que la capital fuese Andahuaylas, hasta que en la sesión del 12 de enero de 1875 se mantuvo que sea Abancay como capital. Como lo señala Quintana, «en la política de ese entonces, el Cuzco pesaba mucho e imponía condiciones; además, las provincias desmembradas de su circunscripción formaron un bloque contrario a Andahuaylas, que quedó huérfana por segregarse de Ayacucho» (1967, p. 66).

⁵ Todos los datos en la primera parte de este capítulo pertenecen a INEI. La presentación de los cuadros han sido elaborados por el equipo de investigación.

significa que ocupa el penúltimo lugar a nivel nacional. Según el Informe Técnico sobre Pobreza del INEI de 2007, el 69,5% de la población vive en situación de pobreza, con un ingreso promedio mensual de S/. 188. Los pobres extremos tienen gastos inferiores al costo de la canasta básica y alcanzan al 47,4% de la población (INEI, 2007b).

En el aspecto lingüístico, el 28,1% de los apurimeños tiene como primera lengua el castellano y el 71,5% el quechua (ver cuadros 1 y 2). La única provincia donde más habitantes tienen al castellano como primera lengua es Abancay. En cambio, Grau, Cotabambas y Chincheros tienen los mayores porcentajes de habitantes con quechua como primera lengua⁶.

Cuadro 1
Población según lengua y sexo

Lengua	Hombre		Mujer		Total	
	F	%	F	%	F	%
Quechua	130 378	69,7	135 958	71,4	266 336	70,6
Castellano	55 920	29,9	53 545	28,1	109 465	29,0
Otras	767	0,4	809	0,4	1576	0,4
Total	187 065	100	190 312	100	377 377	100

Fuente: datos del censo 2007 (INEI).

⁶ Según el INEI (2007), del total de personas que habla castellano como primera lengua, solo el 1,4% no ha alcanzado ningún nivel educativo y el 45,5% ha alcanzado un nivel educativo superior. Por lo contrario, del total de personas que habla quechua como primera lengua, el 26,4% no ha alcanzado nivel educativo alguno, mientras que solo el 7,1% ha alcanzado el nivel educativo superior. De los quechua-hablantes, han logrado culminar el nivel primario el 36,5% y, el nivel secundario, el 29,9%.

Cuadro 2
Población según lengua y provincia

Lengua	Abancay		Andahuaylas		Antabamba		Aymaraes		Cotabambas		Chincheros		Grau	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Quechua	43 425	48,1	98 774	73,5	8 771	77,1	19 754	71,1	38 091	90,2	38 563	80,4	18 958	81,3
Castellano	46 510	51,5	35 043	26,1	2 532	22,3	7 953	28,6	4 034	9,5	9 154	19,1	4 239	18,2
Otras	429	0,4	498	0,4	70	0,6	94	0,3	116	0,3	242	0,5	127	0,5
Total	90 364	100	134 315	100	11 373	100	27 801	100	42 241	100	47 959	100	23 324	100

Fuente: datos del censo 2007 (INEI).

El mismo censo permite observar una tendencia muy clara que ya está presente en el censo de 1993: el número de hablantes de quechua disminuye entre los adolescentes y niños, pues deja de haber transmisión intergeneracional (ver cuadro 3). En nuestras visitas a los diversos lugares de Apurímac también hemos comprobado que el castellano se viene convirtiendo en la lengua de comunicación más frecuente en las nuevas generaciones.

Cuadro 3
Lenguas según grupos de edad

	0-9	10-19	20-29	30-39	40-49	50-59	60-69	70-79	80-+	Total
Quechua	39 752	60 968	73 084	37 311	31 606	21 841	18 661	12 025	7088	266 336
Castellano	28 613	35 771	18 081	12 501	7491	3747	1881	973	407	109 465
Otras	259	284	238	262	179	133	104	82	35	1576
Total	68 624	97 023	55 403	50 074	39 276	25 721	20 646	13 080	7530	377 377

Fuente: datos del censo 2007 (INEI).

3. LOS PROCESOS CULTURALES Y POLÍTICOS DE APURÍMAC

El interés por el quechua y su uso en los espacios públicos en Apurímac forma parte de una corriente social y cultural que busca favorecer la identidad en términos culturales y ciudadanos. El uso del quechua promovido por el gobierno de Velasco fue un aliciente para motivar a los sectores quechuahablantes que buscaban fortalecer su identidad y sus derechos. Este proceso coincide con las movilizaciones campesinas que ocurrían en Apurímac en los años anteriores a la Ley de Reforma Agraria y especialmente con las tomas de haciendas en Andahuaylas (Sánchez, 1978). Las movilizaciones continuaron durante la Reforma Agraria y, después del gobierno de Velasco, se produjeron diversas manifestaciones de descontento social y reclamo al poder central con el fin de regular el precio de los productos y preservar la actividad agrícola (Casafranca, 2012). Estas acciones fortalecieron la identidad de los pobladores y los incentivaron a usar la lengua quechua entre ellos para comunicarse con mayor fluidez.

De hecho, el interés por el quechua tiene antecedentes importantes entre los intelectuales de la región. En la década de 1970, un grupo de profesionales y jóvenes universitarios de Andahuaylas se empezó a preocupar por la «apropiación» de José María Arguedas por parte de Puquio y por el hecho de que la imagen del escritor fuera «más puquiano que andahuaylino» (testimonio de un intelectual). En ese tiempo, el nombre de Arguedas estaba casi en el olvido y en Andahuaylas no había ninguna institución o calle con su nombre. Sin embargo, un grupo impulsor se enteró de que había escrito varias cartas antes de morir y que deseaba venir a Andahuaylas para recoger literatura oral y hacer una investigación sobre los carnavales. A partir de esta inquietud, un grupo de personas interesadas en estos temas empezó a promover la construcción del cine Antoon Spinoy en Andahuaylas, a desarrollar diversas actividades culturales y a editar la revista *Agua* en homenaje a Arguedas. Las reuniones continuaron en la década de 1980, aunque la aparición de Sendero Luminoso y la presencia de los militares en Andahuaylas generaron muchas tensiones y dificultades entre los organizadores.

En la década de 1980, surgieron grupos teatrales en Andahuaylas, donde funcionaron hasta doce grupos de manera permanente⁷. El XII Encuentro Nacional de Teatro, realizado en Andahuaylas por aquellos años, fue una oportunidad para reunir una muestra con el nombre de José María Arguedas. A partir del año 1987, se comenzó a realizar el trabajo de incidencia en torno al nombre de Arguedas y se desarrolló la muestra con presencia de intelectuales como Rodrigo Montoya, quien designó a Andahuaylas como «capital del teatro peruano». En 1988, la XIII Muestra de Teatro Peruano también se realizó en Andahuaylas, en momentos álgidos de la violencia política. A lo largo del tiempo, diversas obras de teatro usaban el quechua, lo que contribuyó a romper ciertos prejuicios locales en torno a la lengua, pues era ahora apreciada como parte de actividades culturales de prestigio.

El interés por la lengua y la cultura también se observa en los movimientos culturales de la región y en sus diversas manifestaciones y expresiones. Actualmente, las diferentes provincias tienen una vida muy activa ordenada por un calendario festivo religioso y cultural. Las manifestaciones folklóricas locales son espacios donde la lengua quechua es usada, pero ahora con más vehemencia y conciencia de su valor ante la sociedad mayor. Asimismo, la oposición al uso del quechua en las escuelas ha ido disminuyendo; pues ahora el quechua es utilizado en los festivales, en los trabajos de teatro, en la difusión en radios, en muchos discursos de las autoridades en diversas provincias y en la práctica de los pasacalles culturales de las instituciones durante sus aniversarios. En cierto sentido, estos pasacalles han ido reemplazando a los desfiles militares que se daban anteriormente.

⁷ En el año 1985, el INC organizó un concurso de cuento corto donde resultó ganador Luis Rivas con el cuento «Esperanza», que fue llevado al teatro y en quechua. Había antecedentes de esto en la figura de Víctor Zavala, quien había hecho teatro en quechua años antes. Aun así, la presentación de «Esperanza» en Andahuaylas proponía un teatro con una cosmovisión andina y con parlamento quechua.

Un ejemplo interesante es la reivindicación andina del Pukllay en la zona de Andahuaylas, donde «la reivindicación del uso del idioma quechua y de la identidad cultural» es un objetivo central (Pajuelo, 2006, p. 108). El encuentro festivo del Pukllay es reconocido a nivel regional y las provincias se preparan activamente en competencias internas para representar a su localidad. Asimismo, el otro movimiento que promueve el quechua es Todas las Artes, fundado también en Andahuaylas en el año 2000 y que ya llegó a su décimo segunda edición. En cierto sentido, la construcción de la identidad local debía pasar por capturar la imagen y el significado de José María Arguedas que supuestamente había sido «acaparado» por los «intelectuales limeños y capitalinos». Por esto, el traslado de los restos de Arguedas y las celebraciones por el centenario de su nacimiento fueron otros hechos que marcaron la identidad andahuaylina.

En el plano político, también hay antecedentes importantes a tomar en cuenta. En el año 2002, se realizaron los primeros comicios para elegir a un presidente regional, hecho trascendental que daba inicio a una mayor autonomía de la región. La descentralización generó la formación de diversas agrupaciones políticas locales que buscaban participar en los comicios electorales. En el nuevo contexto, los actores sociales querían mostrarse como el rostro de la región. Un grupo de profesionales formados en diversas universidades del sur andino y de Lima comenzó a organizar una red que permitiera articular las diversas zonas de la región. Michel Martínez, presidente de la FEDRA (Frente de Defensa Regional Agrario), encabezó las expectativas de un sector de los ciudadanos de la región, que «representaba más bien a una nueva capa de profesionales locales, que tenían como una de sus actividades la producción y comercialización de la papa andahuaylina en los mercados urbanos» (Pajuelo, 2006, p. 103).

Resulta sintomático que, en este escenario de vida política regional, participen por primera vez agrupaciones y movimientos políticos con nombres en quechua, lo que ha ido en aumento con el pasar de los años. En los comicios de 2002, de quince organizaciones, dos agrupaciones tenían alguna palabra quechua en su nombre (*Apu y Llapanchik*);

en 2006, de diecinueve agrupaciones, tres tenían alguna palabra en quechua (*Llapanchik*, *Kallpa* y *Kechwa*); y en 2010, de quince agrupaciones políticas, seis tenían palabras en la lengua originaria en su nombre (*Llapanchik*, *Kallpa*, *Tupay*, *Kaypi*, y *Ama sua*, *ama llulla* y *ama quella*). Debe señalarse que la mayoría de organizaciones han surgido en la zona de Andahuaylas, donde comenzaba a predominar el uso del quechua en los espacios públicos.

En 2003, Apurímac elige por primera vez a un presidente regional, Luis Barra, quien años después sería vacado y reemplazado por Rosa Suárez. Luego de las elecciones regionales de 2006, asume la presidencia regional David Salazar, de las filas del movimiento regional Llapanchik, con un discurso que busca promover el desarrollo autónomo y cultural de la región, en el marco de la descentralización.

El Frente Popular Llapanchik es una de las agrupaciones que más ha dinamizado la vida política regional. Se constituyó en Cotabambas en julio de 2002 con el compromiso de defender la identidad étnico-cultural de la población «para luchar por las reivindicaciones históricas de nuestras nacionalidades originarias, para defender en todo el Tahuantinsuyu las legítimas demandas e intereses de nuestras comunidades y pueblos» (declaración política de Llapanchik, citada en Pajuelo, 2006). Llapanchik ha sido una de las primeras agrupaciones en tratar de considerar al quechua como lengua de las «nacionalidades originarias», aunque la redacción de su propuesta programática se realizó en castellano y solo se incluyeron algunas palabras en la lengua originaria.

Es importante hacer notar que, paralelamente, los denominados «partidos tradicionales» comienzan a perder fuerza y representación en la región de Apurímac, mientras que aparecen organizaciones de carácter local que tratan de representar las demandas y las expectativas de la población. De esta manera, se abren espacios para ciudadanos provenientes de un sector social del que «nunca se había pensado que alcanzarían el sillón municipal». Julio Huaraca (de Andahuaylas), Marcelo Quispe (de San Jerónimo) y Odilón Huanaco (de Challhuahuacho) son alcaldes de origen

campesino. De este modo, en la cultura política de Apurímac aparece una etapa diferente de gobernabilidad. No obstante, las desconfianzas y los desprecios de las clases acomodadas mantenían el argumento de que un indio o un campesino no podía ser alcalde porque era ignorante. Así lo manifiesta también Pajuelo: «Los opositores a Llapanchik buscaron desprestigiar a sus miembros, y especialmente al alcalde, buscando transmitir la idea —de evidente carácter discriminatorio— de que por ser un campesino quechuahablante estaba incapacitado para ejercer con probidad el cargo de alcalde provincial» (2006, p. 107). De hecho, estos cambios no han modificado la situación de discriminación que se visualiza también en el propio sistema educativo, al compararse las malas condiciones en que estudian quienes asisten a los colegios de «indios» (donde el 90% son niños de la periferia) con las mejores condiciones de los colegios donde van los hijos de las familias de sectores altos y medios. Aun en este contexto, muchos otros candidatos a alcaldías se sumaron a este escenario político apurimeño e hicieron uso del quechua para llegar al sillón municipal con el apoyo de sus comunidades organizadas. De esta manera, Apurímac entra en un contexto diferente al de hace solamente unas décadas, lo cual permite que la lucha por la lengua sea un componente más de la lucha por la autonomía regional.

Las propuestas de profesores, las ONG y diversos intelectuales locales finalmente lograron la promulgación de la ordenanza regional 029-2007-CR-Apurímac, que reconoce al quechua como un elemento central de la cultura y la identidad apurimeña. Al año siguiente, fue promulgada la ordenanza regional 017-2008-CR-Apurímac —primera ordenanza regional en el Perú contra la discriminación—, donde el gobierno regional se compromete a promover la enseñanza del quechua en todos los niveles educativos. Asimismo, se dispone que en las dependencias del gobierno regional exista personal que hable quechua fluidamente, disponiéndose además que se adecúen los letreros de los locales, según la ordenanza regional 029.

Ahora bien, este interés por el tema cultural y lingüístico se inserta en una historia de la región con relativos conflictos entre algunas provincias, donde se sigue practicando la discriminación hacia los pobladores que son designados como indígenas. Esta situación se nota más en provincias donde se tiende a hablar más el castellano. Así, por ejemplo, se asocia la provincia de Abancay como una en la que ya no se habla quechua: «Ella se cree abanquina, ella se cree que no sabe nada de quechua» (docente).

4. EL PROYECTO EDUCATIVO REGIONAL Y SUS DILEMAS

En 2006, en el plano educativo, la región busca organizarse para formular su política educativa regional y local de forma «autónoma» y «participativa»⁸ en el marco del proceso de descentralización. La construcción del PER se inicia en el año 2003, en un contexto favorable, con la realización de una consulta a nivel de todas las provincias. Las muestras de entusiasmo y la movilización de actores sociales aumentaban cada vez más. Al decir de un docente, en sus comienzos el PER era como una «fiesta». Durante este periodo se instala el Consejo Participativo Regional (COPARE) con la participación de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac (UNAMBA), la Defensoría del Pueblo, la Asociación Tarpurisunchis y otras ONG que trabajaban en el tema educativo. Diversas actividades, como el Seminario Internacional sobre Educación en Abancay, reforzó el

⁸ En el plano educativo, debe destacarse la vinculación de lo que ocurre en Apurímac con un hito histórico: la Consulta Nacional por la Educación en el año 2001, la misma que fue conducida por la Comisión para un Acuerdo Nacional por la Educación. Este proceso se realizó a nivel nacional y movilizó a docentes, padres de familia, estudiantes e instituciones en 1253 foros, asambleas o cabildos y 102 consultas (Andrade & Martínez, 2007, p. 45). Del mismo modo, en el año 2003, la Ley General de Educación 28044 inicia un cambio en el enfoque en la política educativa peruana en tanto establece que la gestión debería ser: «Participativa y creativa, porque la sociedad interviene de forma organizada, democrática e innovadora, en la planificación, organización, seguimiento y evaluación de la gestión de cada una de las instancias de gestión descentralizada del sistema educativo».

interés de muchos a participar en un proceso inédito. En cierto sentido, se querían dejar de lado las prácticas asistencialistas y clientelistas de antaño hacia la población e iniciar un camino diferente que contara con los diferentes sectores de la sociedad apurimeña.

El 7 de abril de 2009, con la resolución directoral regional 0378-2009-DREA del gobierno regional de Apurímac, se conforma el equipo impulsor regional y los equipos provinciales del «Programa quechua para todos», en vista de la implementación del proceso de generalización de la lengua quechua en la región Apurímac. En julio del mismo año se lanza la «Propuesta de plan general: generalización del quechua en la región de Apurímac 2008-2021», cuyo objetivo era el de «contar con un documento de gestión participativa que oriente las acciones de motivación permanente, implementación, desarrollo y evaluación de la generalización del quechua en Apurímac».

Sin embargo, hacia finales de 2010, el PER había bajado el ritmo de su implementación y una parte del sector educación mostraba su oposición de diversas maneras. Muchas personas señalaban que «ya nadie habla del PER» y que sus lineamientos no habían pasado a las aulas: «cuando se dijo que pasara el PER a las aulas no pasó nada». ¿Qué había ocurrido?

Al inicio, por los años 2005 y 2006, las autoridades educativas lograron interesar al magisterio de la necesidad de una reforma educativa en Apurímac y los profesores habrían mostrado entusiasmo e interés en el proceso. En efecto, el SUTE de Andahuaylas, por ejemplo, bajo la dirección de Luis Rivas, junto con algunos SUTE de provincias, estuvieron entonces comprometidos en el proyecto y se ocuparon de la problemática pedagógica y la EIB. En varios lugares de Apurímac, el sindicato invitó a los maestros a participar de todas las actividades del PER. No obstante, con el pasar del tiempo estos intereses se fueron diluyendo y, en algunos casos, hubo rechazo y oposición. Es importante puntualizar que el SUTE apurimeño es uno de los pocos gremios organizados que hacen sentir sus decisiones en la estructura educativa y social de la región y donde participa

una buena mayoría de los docentes⁹. Sin embargo, aunque el SUTE tiene una política interesada en renovar la educación, sus acciones no logran constituir un aporte sustancial a la política regional en el plano educativo.

Los talleres provinciales que se desarrollaron al inicio del proceso se hicieron con un mínimo de apoyo logístico y económico. Sin embargo, la realización del PER requirió de alianzas entre el Estado (DREA) y una sociedad civil (ONG y agentes profesionales) que empezó a aportar económicamente, lo cual comenzó a generar cierto malestar en algunos sectores del gremio docente. El argumento era que las ONG habían desvirtuado la modalidad participativa y autónoma de la propuesta original. De acuerdo con las percepciones de algunos actores, «la participación se ha ido cayendo por algunos protagonismos que no se alineaban con los objetivos que buscaban» (docente). Vale decir que esta se fue «degenerando por las posiciones caudillistas de algunos grupos» (docente) y esto tuvo como resultado que las decisiones no fueran de consenso, sino de grupos más reducidos. Los actores se sintieron «desempoderados», hasta «utilizados», y comenzaron a declarar que el PER y el programa Quechua para Todos «no era lo que se esperaba»: la percepción era que algunos no habían sido convocados como actores y que los puestos habían sido repartidos entre los que estaban aliados con algunas ONG.

Finalmente, en el año 2007, el SUTE dejó de participar en el PER a nivel de Apurímac, dejando percibir su oposición y su decisión de no colaborar institucionalmente con las reformas educativas promovidas por el Estado y el gobierno regional. La visión que el SUTE de Abancay y de Chincheros tenía sobre la acción de las ONG en materia educativa se había extendido a otras provincias. Y las opiniones en torno al quechua y al programa bilingüe estaban divididas. Al comienzo en Andahuaylas, los profesores sindicalizados organizaron eventos en torno al quechua con

⁹ Durante nuestras visitas a Apurímac, no hemos podido entrevistar a los dirigentes del SUTE, a pesar de que en dos ocasiones se había concertado la cita. Por ello, este párrafo se basa fundamentalmente en las opiniones de nuestros entrevistados en diversas zonas de Apurímac.

el acuerdo mayoritario. Sin embargo, muchos otros maestros sostuvieron una oposición contraria al uso de la lengua o se mantuvieron indiferentes, sobre todo aquellos profesores que procedían de otras regiones del país y que no manejaban el quechua. La plataforma de lucha de este sector del sindicato de maestros seguía subrayando la reivindicación económica y dejando a un lado la problemática de la lengua y la cultura.

La presencia de organizaciones percibidas como «externas» (como las ONG) a la participación interna generó desconfianza por parte de algunos sectores del gremio, que comenzó a asumir que «alguien está jalando para su lado, alguien está queriendo aprovecharse de esto» (promotor del quechua, varón). De este modo, algunos maestros expresaron su rechazo al accionar de algunas ONG de la región¹⁰. Las protestas en algunas zonas se centraron fundamentalmente en la gestión privada de una ONG local, que administraba un colegio particular y se le acusaba —sin mucho fundamento— de que estaba «lucrando» con el PER. De hecho, el tema del dinero habría sido clave en las discusiones internas: percibido como un elemento «externo» a la cultura por reivindicar, según muchos actores, terminó siendo un factor que estaba «contaminando» el proceso local y, por tanto, tergiversando su desarrollo.

Aunque se sabe que en algunos sectores de la población hay oposición al quechua y que incluso muchos padres de familia en las comunidades campesinas no quieren que sus hijos aprendan en la lengua originaria, el conflicto con el PER no pasaba realmente por estar de acuerdo o en desacuerdo con la política a favor de la lengua. Por un lado, el manejo del dinero externo connota una suerte de oportunismo e incluso de deslealtad con las poblaciones pobres en un contexto en el que el quechua sigue asociado a ancestralidad, ruralidad, pobreza y sufrimiento (ver capítulo 3 para un mayor desarrollo de esto). Si la representación

¹⁰ Una profesora del SUTEP decía que una de las ONG estaba robando. Sin embargo, muchos otros opinaban que «nunca antes en Apurímac se había trabajado proyectos con colaboración de una ONG, la gente lo tiene mala observación a las ONG» (funcionario de la DREA).

del quechua imperante en la región es la de una lengua que connota pobreza y sufrimiento, la idea del disfrute del quechua unida a la presencia externa y/o estatal desafía esta representación. Más aún, se empiezan a criticar a aquellas autoridades que antes no hablaban quechua (y por tanto no «padecían» con él) y que solo empiezan a usarlo cuando ven que hay dinero de por medio en puestos de trabajo para revitalizar y desarrollar la lengua. La representación dominante del quechua como una lengua con la que se padece y no se disfruta chocaba con la idea de que «si hablas quechua te van a pagar». Así, la presencia del dinero (ya sea de agencias internacionales como del Estado mismo) se empieza a concebir como el dispositivo que «ensucia» las buenas intenciones locales con relación al desarrollo de la lengua.

Por otro lado, como el quechua también se asocia a un *ñuqayku* (o a un nosotros excluyente), el interés por la lengua por parte de otros no se percibe como sincero y muchas veces produce desconfianza, como si se repitiera el proceso colonial en que los sacerdotes aprendían el quechua para catequizar y terminar con las idolatrías. La diferencia es que ahora los «otros» son profesionales de otros lugares del Perú (o extranjeros), de quienes se sospecha. Lo primero que se piensa al interior de la región es que su intención probablemente no es revitalizar la lengua, sino aprovecharse de las fuentes de financiación para otro tipo de objetivos.

Muchos entrevistados, que son sobre todo docentes en diversas zonas de Apurímac, consideran que la oposición de profesores agremiados es parte del proceso social y político: «siempre en algún momento va a haber oposición, si no hay oposición tampoco va a haber desarrollo, el tema es que el SUTE quiere ser escuchado». La oposición es también a la gestión del Ministerio de Educación que «se equivoca cuando ha cubierto las plazas vacantes en Apurímac con docentes que habían aprobado de la costa, entonces el docente costeño necesariamente va a traer su cultura». En otras palabras, la práctica del gremio de profesores pasa por el derecho del ejercicio de oponerse («se oponía porque era su función oponerse como dirigente del SUTE»); pero esta acción no

significa necesariamente una oposición a los contenidos de la reforma, sino al tipo de relaciones de poder desiguales que se perciben desde una historia de opresión en la región.

5. UN MOVIMIENTO CULTURAL VINCULADO AL SECTOR EDUCATIVO

En relación al pasado, se puede señalar que hoy la situación del quechua en Apurímac se encuentra en condiciones más favorables para una política a favor de su fortalecimiento y desarrollo. En nuestras visitas a la región, hemos comprobado, por ejemplo, que las personas tienen menos vergüenza de hablar en la lengua y de visibilizar una identidad que se conecta con su uso. También nos ha sorprendido presenciar talleres sobre el quechua en quechua, donde los docentes no solo se saludaban y hacían bromas en la lengua, sino que realizaban presentaciones en quechua en un registro más formal. Ahora sabemos también que los políticos pueden perder las elecciones si no hablan quechua y si no lo usan durante sus campañas para comunicarse con la población. A diferencia de hace algún tiempo también, ahora se pueden ver carteles en quechua en las puertas de las oficinas de algunas UGEL y municipalidades. Más aún, en las pruebas de la DREA para el concurso de plazas docentes se han colocado algunas preguntas en quechua. Además, en algunas universidades como la Universidad Nacional José María Arguedas (UNAJMA) y la Universidad Nacional Micaela Bastidas (UNAMBA) se dicta quechua y, en algunas carreras, es un requisito para que los estudiantes logren titularse. Al decir de uno de los expertos en quechua: «Ahora en la UNAMBA ya no están hablando solo en español, cuando se encuentran conmigo sueltan el quechua para hablar, ellos también ya comienzan a hablar, poco a poco pues. Aparecen puestos de trabajo para especialista de educación bilingüe, entonces, “yo también sé!”, diciendo se identifican, se anuncian».

Pero una constatación desfavorable es que la política de generalización del quechua es parte de un movimiento cultural que no recibe apoyo

ni del sector político ni del económico y que además está sectorizado en educación. Esto no significa que pequeños sectores de la población no estén usando la lengua en la esfera pública, aunque todavía se trata de iniciativas aisladas.

En la política de generalización del quechua, ha participado una diversidad de actores, algunos de los cuales están a favor de dicha política, otros están en contra y otros no se interesan por el tema y se mantienen escépticos. Entre los que están a favor de la política se puede mencionar a los «promotores» de la política en general. Se trata de personas de distintas profesiones (periodistas, profesores de literatura, abogados, locutores de radio, entre otros) que apoyan y difunden la lengua porque son sensibles a la problemática. De hecho, un sector importante de estos promotores es el de los intelectuales locales que han nacido en la región. Sin embargo, también hay intelectuales que no han nacido en la región, pero que se sienten implicados en el proceso del proyecto por diversas razones.

Entre el grupo de intelectuales, encontramos a lo que hemos denominado los «expertos en quechua». Estos expertos constituyen una comunidad de práctica en un sentido amplio (Lave & Wenger, 1991; Eckert & McConnell-Ginet, 1992), que se ha venido construyendo a lo largo de los años desde los inicios de la EIB en el Perú, en las décadas de 1970 y 1980. Aunque en estas dos primeras décadas, hubo muchos expertos en quechua que podían provenir de Lima y no necesariamente tenían al quechua como lengua dominante, con los años muchas personas bilingües se convirtieron en expertos en quechua en las diferentes regiones. Así, esta comunidad de práctica está conformada por un grupo de personas que interactúa en diversos espacios (como talleres, reuniones o congresos) y que comparte una serie de aspectos: algún tipo de formación en lingüística o en EIB (en el Perú o en el extranjero); sentidos comunes sobre el quechua y la educación en el Perú; interacciones en quechua pero sobre todo *sobre* el quechua; manejo de la gramática y de la lectoescritura de la lengua; formas de participación alrededor de estas temáticas y maneras de vincularse con otras comunidades de práctica. Aunque siempre pueden surgir conflictos

entre ciertas posiciones de los miembros —y además existen miembros más centrales y otros más periféricos—, subyace un proyecto común con los que estos se identifican y que define la comunidad como tal. Hay muchos docentes de aula que quizás no podrían ser considerados «expertos en quechua», pero que reproducen muchas ideas de esta comunidad de práctica y que se encargan de difundirlas. En Apurímac, los «expertos en quechua» han tenido mucha autoridad e injerencia en el desarrollo de la política de generalización de la lengua.

Sin embargo, como acabamos de mencionar, el gran grupo de «promotores» de la política no cuenta con el respaldo ni del poder económico local y/o regional ni del aval del poder político regional. De hecho, el poder económico no parece ser un aliado de este movimiento regional. Por un lado, los medios de comunicación no se han comprometido masivamente en gran medida con esta política. En cada una de las «provincias altas» de Apurímac muchas veces solo funcionan dos emisoras radiales que tienen cortos horarios establecidos. En Abancay y Andahuaylas, donde está el mayor número de emisoras radiales, la ausencia del quechua en las transmisiones es notable, aun cuando varios de los programas lo usan cada vez más para hacer propaganda comercial o para interactuar con algunos de sus oyentes. La prensa escrita está aún menos comprometida con la causa. En Andahuaylas, por ejemplo, hay tres diarios (*Central*, *La Prensa* y *Expresión*¹¹). El diario *Central* ha publicado siete artículos referidos a la gramática quechua y cultura andina escritos por la Asociación Educativa Saywa; del mismo modo, el diario *Expresión* ha publicado treinta y tres artículos acerca de la gramática quechua y cultura andina también escritos por la misma asociación. En este mismo diario, la asociación Yachay también ha publicado artículos sobre el quechua. Todo sobre el quechua, pero nada en quechua. En la ciudad

¹¹ A estos se debe sumar la revista bilingüe *Likaykuy*, que tiene como director a Luis Rivas —activo profesor que promueve diversas actividades culturales en Andahuaylas—, que surgió alrededor de los festejos del centenario de José María Arguedas y que está conformado por profesionales locales.

de Abancay existen los diarios *El Chasqui* y *El Pregón*; pero, hasta donde hayamos indagado, no han difundido ningún artículo, noticia, comentario o reflexión en quechua, al menos en los últimos dos años. El caso de la televisión local favorece la presencia de la lengua aún menos que la prensa.

Por otro lado, el sector empresarial tampoco es un actor que apoya esta iniciativa¹². En Apurímac existen la Cámara de Comercio de Andahuaylas y la de Abancay, aunque esta última se presenta como Cámara de Comercio de Apurímac. No obstante, la Cámara de Comercio no parece estar involucrada en la política de generalización del quechua. En todo caso, su interés por el bilingüismo radica en la importancia del marketing y en usar la lengua nativa para llegar a un mayor número de consumidores, aunque tampoco se muestran muy interesados de promoverla para esos fines. Para el sector empresarial, la eventual generalización del quechua por mandato del gobierno regional: «Sería algo tirado de los cabellos, no todos hablan quechua y además sería darle la espalda a algo que es una realidad cada día mayor ¿no? Entonces ¿para qué construimos carreteras, para qué permitimos que ingresen aviones?» (miembro de la Cámara de Comercio, varón). Además, los empresarios mencionan que: «Nunca hablamos quechua, aunque alguna vez a manera de broma uno que otro hablará pero muy poco, tal vez, y eso puede estar justificado por el hecho de que esta es una organización que en este momento es ciudadano y yo me imagino que iremos a escenarios rurales que tendremos que tener presencia y es muy probable que ahí empecemos a incorporar a nuevos dirigentes» (miembro de la Cámara de Comercio, varón).

En ambas citas puede notarse que las carreteras, lo ciudadano y los aviones están totalmente disociados del quechua en el imaginario de

¹² El sector económico es importante en la vida de una región como Apurímac donde el capital regional está dinamizado históricamente por la economía local que se fundamenta sobre todo en la producción agrícola. Sin embargo, en los últimos años, la empresa minera ha comenzado a despuntar y su incidencia en la vida económica regional será descolante. De hecho, la empresa minera ha generado grandes cambios en la estructura social y personal de los pobladores en las zonas donde ya está actuando.

los informantes, como si hubiera una imposibilidad de que la lengua conviviera con esas realidades (al respecto, ver capítulo 3). En la opinión de varios entrevistados, las cámaras de comercio no estarían interesadas en la lengua quechua. En algunas ocasiones se «comprometen» discursivamente, pero no materializan sus declaraciones a favor de la lengua: «Todos apoyan de buena intención pero nadie invierte pues, si todos los sectores tu convocas priorizan educación en discurso y todo ¿no? pero no hay quién diga “aquí está la platita, hay que hacer esto”» (autoridad municipal, mujer). Sin embargo, en los últimos años, la presencia de las empresas mineras estaría no solo modificando el escenario social y cultural de las zonas altoandinas, sino demandando un perfil nuevo de profesionales que eviten los conflictos y maximicen la producción. Para ello, un conjunto de profesionales que se vinculan con las poblaciones debería tener un conocimiento fluido del quechua local.

En relación al sector político, sabemos que la política de generalización del quechua surgió durante la gestión de Salazar en el gobierno regional, pero que luego el apoyo decayó con las siguientes gestiones. Muchas veces hemos escuchado a los actores señalar que «a las autoridades no les interesa» y que «la DREA y las UGELES no son interlocutores válidos» en las iniciativas que generan los promotores de la política a favor del quechua. Por otro lado, muchos de los cambios constantes en la DREA se deben a situaciones de política partidaria. Así, por ejemplo, a pesar de que muchos de los directores de la DREA han sido dirigentes sutepistas, cuando toman el cargo encuentran rápida oposición por parte del otro grupo y deben dejar el puesto en corto tiempo. Durante los dos años de nuestra presencia en Apurímac, pudimos presenciar la constante rotación de puestos de dirección, lo que indica la poca sostenibilidad de las políticas a nivel de su implementación.

De esta manera, muchas de las iniciativas locales permanecen aún aisladas por indecisiones políticas y por el relativo escepticismo de sectores locales, y se agravan por las distancias geográficas entre los pueblos y el «desconocimiento» de la realidad regional. De hecho, en Apurímac,

no todas las iniciativas de la sociedad civil son canalizadas por los gobiernos regionales y locales, lo que no significa que los grupos denominados «subalternos» dejen de seguir demandando por el reconocimiento de sus derechos culturales y sociales en contextos complejos (Chatterjee, 2007). De este modo, por ejemplo, el Pukllay —encuentro nacional folklórico en Andahuaylas—, promovido por el gobierno local y reconocido por el gobierno regional después de un largo proceso de consolidación, es una actividad que ha sido construida por grupos e intelectuales de la sociedad civil que bregaron por crear ese *tinkuy*; es decir, un espacio de encuentro de lo heterogéneo y plural, convocando tácitamente la participación de los grupos de la esfera económica local. No obstante, hay muchas iniciativas valiosísimas que no se apoyan con firmeza desde el Estado y por lo tanto se diluyen. Sabemos que la sociedad civil es la que debería estar promoviendo la relación entre la economía y el Estado, vale decir que los movimientos sociales y sus diferentes formas de organización deberían tener un rol central en la constitución de un Estado regional solvente (ver Cohen & Arato, 2000). Sin embargo, no es el caso de la sociedad civil en el contexto apurimeño. Aunque la sociedad civil tiene iniciativas interesantes, no cuenta con la apuesta del sector empresarial local y menos de otras zonas.

Finalmente, queremos señalar que la política de generalización del quechua está muy restringida al sector educación y no ha logrado incorporar a los otros sectores (como salud, justicia y seguridad) donde los derechos ciudadanos pasan principalmente por el uso de la lengua originaria en amplios sectores de la población. Cuando nos acercamos a las comisarías, en varias provincias y distritos, pudimos constatar que los policías no sabían nada sobre la política a favor de la lengua. Más aún, a los propios actores del sector educación les cuesta conceptualizar una política que atravesase todos los sectores y más bien asocian la generalización del quechua con una mejor EIB o, incluso, solo con la enseñanza de la lengua en el sistema escolar.

En resumen, entonces, se trata de un movimiento cultural de profesionales de clase media y no de un movimiento campesino. De hecho,

al conversar con la población hemos notado que los campesinos también suelen estar desinformados de este movimiento.

6. UNA ENCUESTA QUE ABRE PREGUNTAS

La encuesta que aplicamos en veintiocho instituciones educativas de la región (cuatro instituciones en cada provincia) explora las percepciones que los niños y los adolescentes de 3.º y 6.º grado de primaria y de 3.º y 4.º grado de secundaria tienen de sus lenguas. Es importante puntualizar que las respuestas a las preguntas no reflejan ni la forma en que los estudiantes usan el quechua ni la situación «real» en su familia o en la escuela con relación a la lengua, sino solo sus percepciones al momento de la aplicación. Naturalmente, estas percepciones estuvieron condicionadas por la visita repentina de los encuestadores¹³ y por una expectativa con relación a lo que estos deseaban recoger en la encuesta. Aunque se podrían analizar muchos aspectos de los resultados que arrojaron las encuestas, en esta sección queremos comentar solo algunos puntos que nos permiten confirmar las condiciones favorables que existen en la región para una política en favor de la lengua originaria.

Ahora bien, para el 73,9% de los niños y adolescentes encuestados sus padres son bilingües y para el 68%, sus madres también. El monolingüismo quechua de los padres estaría presente en el 7,2% y, el de las madres, en el 17,9% de los encuestados; el monolingüismo castellano de los padres estaría en el 7,3% y, el de las madres, en el 4,7% de los encuestados. Hay que considerar también que una quinta parte de los encuestados revela ser migrante, ya sea de Lima o de regiones como Cusco, Ayacucho o Puno, donde también se habla la lengua originaria. En todo caso, es importante constatar que, según los estudiantes, el 81,1% de los padres y el 85,9% de las madres conocen alguna variante del quechua de la región (ver cuadro 4).

¹³ En muchos casos, era la primera vez que los niños y adolescentes recibían en su aula a personas de Lima.

Cuadro 4
Idioma hablado por el padre y la madre

Idioma	Padre		Madre	
	Casos	%	Casos	%
Solo quechua	69	7,2	172	17,9
Solo castellano	70	7,3	45	4,7
Quechua y castellano	711	73,9	654	68,0
Incluye aimara	8	0,8	5	0,5
No sabe/No precisa	104	10,8	86	8,9
Total	962	100	962	100

Fuente: encuesta realizada por el equipo de investigación de la PUCP (elaboración propia).

A pesar que el nivel de escolaridad de los padres y madres de los estudiantes es relativamente alto (la formación de los padres por encima de la secundaria llega a 44,7% y, de las madres, a 30,8%), un alto porcentaje de encuestados señala haber aprendido quechua de los padres, abuelos u otros parientes y solo un 11,4% precisa que «no lo aprendió», cifra que podría corresponder con la población migrante de lugares donde no se habla la lengua originaria (ver cuadro 5). Es más, el 73,5% y el 60,8% de los niños y adolescentes encuestados señala que habla fácilmente el quechua con la madre y con el padre, respectivamente (ver cuadro 6). Aunque una encuesta de este tipo no nos permite saber exactamente qué significa haberlo aprendido y cuál es el dominio de la lengua que tienen estos estudiantes, la cifra que consigna haberlo aprendido y aquella que consigna que se habla (aun a nivel de una percepción) es bastante alta si consideramos que se trata de escuelas «urbanas» y que la población encuestada es joven (de 8 a 18 años)¹⁴.

¹⁴ Pareciera que muchos niños tienen al castellano como primera lengua o como lengua dominante. El 67,4% dice tener un castellano «bueno», mientras que un 26,4% señala que tiene un castellano «regular». Si entendemos que bueno y regular se refiere a que

Cuadro 5
El niño dice: «Antes de ir a la escuela yo aprendí quechua con...»
(respuesta múltiple)

Familiares	Casos	%
Mamá	643	65,9
Papá	521	54,2
Hermanos	284	29,5
Hermanas		
Abuelas	528	54,9
Abuelos	400	41,6
Tíos	240	24,9
Tías		
Hermanastros	62	6,4
Hermanastras		
No respondió bloque	4	0,4
No aprendí/Hablo quechua	110	11,4

Fuente: encuesta realizada por el equipo de investigación de la PUCP (elaboración propia).

domina lo suficiente para comunicarse, podríamos pensar que más del 90% tendría como lengua dominante el castellano. El porcentaje (6,2%) de los que dicen que su castellano es malo o los que no precisan podría corresponder a los que tienen al quechua como lengua dominante. Otro indicador de esto se revela en la sección de la encuesta donde se pidió a los niños traducir al castellano diez palabras quechuas y viceversa, pues más del 70% no logró escribir el significado de las diez palabras. Aunque este resultado podría estar mostrando la dificultad que los niños y adolescentes tienen para escribir el quechua (sobre todo con relación a la traducción del castellano al quechua), también se puede pensar que, cuando los estudiantes señalan que sí aprendieron el quechua y sí lo hablan, realmente están haciendo alusión a un conocimiento pasivo de la lengua y a un uso de ella que puede restringirse a saludos, bromas o solo al nivel de la comprensión. Estas son solo algunas preguntas tentativas que tendrán que desarrollarse más a partir de otros estudios.

Cuadro 6
El niño dice: «Yo hablo quechua fácilmente con...» (respuesta múltiple)

Familiares	Casos	%
Mamá	707	73,5
Papá	585	60,8
Hermanos	448	46,6
Hermanas	405	42,1
Abuelas	568	59
Abuelos	515	53,5
Tíos	435	45,2
Tías	431	44,8
Hermanastras	114	11,9
Hermanastros	93	9,7
Padraastro	114	11,9
Madrastra	99	10,3
Compañeros de colegio	342	35,6
Profesores	263	27,3
No respondió bloque	5	0,5
No aprendí/Hablo quechua	102	10,6

Fuente: encuesta realizada por el equipo de investigación de la PUCP (elaboración propia).

Otro punto que llama la atención se vincula con los impedimentos que podrían existir en la población con relación al que habla quechua y que aparecen constantemente de manera dramática cuando muchos informantes nos contaron historias sobre su niñez. En la encuesta se les preguntó a los estudiantes a quién de su familia «no le gusta que hable quechua» y la respuesta más alta —que correspondió al padre— fue de 19% (ver cuadro 7).

Cuadro 7
El niño dice: «No le gusta que hable quechua a mi...»
(respuesta múltiple)

Familiares	Casos	%
Mamá	138	14,3
Papá	183	19
Hermanos	33	3,4
Hermanas	35	3,6
Abuelas	136	14,1
Abuelos	137	14,2
Tíos	82	8,5
Tías	74	7,7
Hermanastros	32	3,3
Hermanastras	30	3,1
Padrastra	170	17,7
Madrastra	154	16

Fuente: encuesta realizada por el equipo de investigación de la PUCP (elaboración propia).

La encuesta también muestra la buena disposición de los estudiantes ante la lengua. Al 64,9% de los niños y adolescentes les gusta que la gente les hable en quechua (ver cuadro 8). Más aún, el 90,4% de los estudiantes encuestados señala que, si enseñaran el quechua en el centro educativo, les gustaría aprender más (ver cuadro 9). Incluso opinan que no solo se debería usar para cantar (70,4%), recitar poesías (66,2%) o leer textos (54,8%); sino también para que se «explique la clase en quechua» (47,5%). Un porcentaje similar reclama la escritura de composiciones en quechua (46,3%, ver cuadro 10). Además, la intención de conocer el quechua tiene algunas motivaciones interesantes, como la que consigna en un alto

porcentaje que el quechua puede ofrecer más oportunidades de trabajo (ver cuadro 11). Finalmente, las tres cuartas partes de los estudiantes opinan que el quechua debería ser usado en espacios públicos como las municipalidades, los colegios y los hospitales, aunque en menor proporción en espacios letrados como periódicos (ver cuadro 12).

Cuadro 8

El niño dice: «A mí me gusta cuando me hablan en...»

Lengua	Casos	%
Quechua	624	64,9
Quechua y castellano	247	25,7
Castellano	85	8,8
Aimara	0	0
No precisa	6	0,6
Total	962	100

Fuente: encuesta realizada por el equipo de investigación de la PUCP (elaboración propia).

Cuadro 9

Si enseñaran quechua en tu escuela o colegio, ¿te gustaría aprender más?

	Casos	%
Sí	870	90,4
No	87	9
No respondió	5	0,5
Total	962	100

Fuente: encuesta realizada por el equipo de investigación de la PUCP (elaboración propia).

Cuadro 10
En clases, se debería usar el quechua para... (respuesta múltiple)

	Casos	%
Cantar	677	70,4
Recitar poesía	637	66,2
Leer textos	527	54,8
Explicar la clase	457	47,5
Escribir composiciones	445	46,3
No precisa	168	17,5

Fuente: encuesta realizada por el equipo de investigación de la PUCP (elaboración propia).

Cuadro 11
**El niño dice: «Creo que si conociera mejor el quechua sería útil para...»
 (respuesta múltiple)**

	Casos	%
Comunicarme con mis abuelos	815	84,7
Enseñar a quienes no saben	782	81,3
Comunicarme con gente del campo	773	80,4
Sentirme bien con mi cultura/connmigo mismo	745	77,4
Tener más oportunidades de trabajo	679	70,6

Fuente: encuesta realizada por el equipo de investigación de la PUCP (elaboración propia).

Cuadro 12
El niño dice: «En mi provincia deberíamos usar el quechua en...»
(respuesta múltiple)

	Casos	%
Radio	722	75,1
Colegios	700	72,8
Hospitales	677	70,4
Municipalidad	673	70
Comisaría y juzgados	650	67,6
Universidades	599	62,3
Letreros de calles	550	57,2
Televisión	533	55,4
Periódicos	526	54,7
Otros lugares	287	29,8

Ahora bien, lo que los niños opinan con relación al uso de la lengua en el espacio escolar representa un porcentaje bastante bajo con relación a lo que opinan sobre el uso de la lengua en el ámbito doméstico. Sin embargo, los porcentajes tampoco son muy bajos. Por ejemplo, el 35,6% de los niños y adolescentes dicen que hablan quechua fácilmente con sus compañeros de la institución educativa; mientras que el 27,3% señala hablar la lengua con sus profesores (ver cuadro 6). Por otro lado, el 48,3% de los estudiantes encuestados señala que habla castellano en el salón de clases; el 39,5%, quechua y castellano; y el 10,4%, solo quechua (ver cuadro 13). Finalmente, cuando se les pregunta a quiénes no les gusta que se hable quechua en la escuela, el porcentaje más alto (que se refiere a los compañeros) es solo de 22,8% (ver cuadro 14).

Cuadro 13
El niño dice: «En el salón yo hablo...»

Lengua	Casos	%
Quechua	100	10,4
Quechua y castellano	380	39,5
Castellano	465	48,3
Aimara	1	0,1
No precisa	16	1,7
Total	962	100

Fuente: encuesta realizada por el equipo de investigación de la PUCP (elaboración propia).

Cuadro 14
A los que no les gusta que se hable quechua (respuesta múltiple)

Actores	Casos	%
Profesor	161	16,7
Profesora	192	20
Compañeros	219	22,8
Compañeras	175	18,2
Director	141	14,7
Tutores	80	8,3
Auxiliares	64	6,7
Vendedores	80	8,3
No sé hablar	25	2,6
Otros	74	7,7

Fuente: encuesta realizada por el equipo de investigación de la PUCP (elaboración propia).

No tenemos datos cuantitativos de hace varias décadas sobre la situación del quechua en este tipo de escuelas; pero sí información cualitativa de historias de vida de muchos informantes, quienes narraron experiencias dramáticas de censura de la lengua con castigos y reprimendas muy duras por parte de autoridades educativas y docentes. Aunque no estamos asegurando que no existan situaciones similares hoy en día, nos atrevemos a pensar que la coyuntura actual es de mayor apertura hacia el quechua en las instituciones educativas de la región.

CAPÍTULO 3

ANCESTRALIDAD Y AUTENTICIDAD EN LAS IDEOLOGÍAS SOBRE EL QUECHUA

1. INTRODUCCIÓN

Las ideologías lingüísticas, como sistemas de valoraciones y creencias en torno al lenguaje en general, incluyen —entre otros aspectos— nociones sobre la valía de las lenguas, el uso «correcto» de las mismas, lo que grupos particulares de personas «deberían» hablar en ciertas circunstancias, la compatibilidad entre las lenguas minorizadas y el ejercicio de la ciudadanía, y si uno «realmente» puede pertenecer a un grupo étnico sin hablar la lengua que se asocia con él (Leeman, 2012). En este capítulo, nos concentraremos en el tema que plantea este último punto. Específicamente, indagaremos sobre cómo las ideologías lingüísticas se relacionan con el tema de la identidad.

Comencemos con una anécdota. En una oportunidad, una profesora de quechua como segunda lengua de una institución educativa del sur andino fue a un distrito cercano a dictar un taller sobre lectoescritura quechua a un grupo de profesores de la zona. En ese taller, algunos profesores le dijeron que ella no tenía la autoridad de enseñar lectoescritura quechua, básicamente porque no hablaba el quechua como lengua materna, no había nacido en una comunidad campesina y por lo tanto «no conocía realmente la cosmovisión andina». Las personas que emitieron esta declaración asumieron una relación supuestamente intrínseca

entre el quechua y una cultura ancestral vinculada con la vida en las comunidades rurales y, de esa manera, lograron desautorizar a la profesora cuando ella intentó conducir su taller. Más aún, al posicionarla como quechuahablante «ilegítima» (o «inauténtica»), se construyeron a ellos mismos como más legítimos por oposición.

Woolard (2007) hace referencia a dos ideologías que se encargan de sostener la autoridad lingüística y que se pueden encontrar en los debates en torno al valor de las lenguas: el sistema ideológico del anonimato y el de la autenticidad. Mientras que algunas lenguas (como las variedades denominadas estándares, por ejemplo) construyen su autoridad sobre la idea de que no están ancladas en ningún lugar y por tanto son supuestamente universales y anónimas, otras —como en el caso del quechua— se inscribirían en una ideología de la autenticidad, pues sitúan su valor en su asociación con una comunidad concreta y como expresión de su espíritu (Woolard, 2007, p. 131). En el caso que nos ocupa, el quechua «verdadero» se tiende a asociar con el que hablan los campesinos «netos» que viven en las comunidades de altura o en las punas donde supuestamente se halla la pureza rural. De esta manera, en la consciencia de los hablantes entrevistados, la voz «auténtica» del quechua se construye como profundamente arraigada en un determinado ámbito geográfico. Así, el quechua queda legitimado a partir de esta ideología de la autenticidad.

Sin embargo, el quechua «auténtico» no solo queda anclado en un espacio o lugar, sino también en una cultura que tiene características «ancestrales» y está asociada al pasado. De esta manera, se desarrolla una asociación entre lengua y cultura que no es intrínseca ni natural, sino que se ha construido ideológicamente. La bibliografía más reciente sobre bilingüismo como práctica social ha rechazado las asociaciones que se realizan entre una lengua en particular, por un lado, y una cultura, una identidad o una comunidad específica, por otro, como si se trataran de unidades delimitadas que se corresponden directamente (Heller, 2007). En el caso del quechua, esta lengua no solo se asocia con un grupo social de la zona rural que desarrolla ciertas prácticas culturales ancestrales, sino

que se percibe como la proyección de un campesino del mundo rural detenido en el tiempo. Así, esta asociación resulta en una representación icónica, como si la lengua reflejara la naturaleza o esencia inherente de un grupo social específico ligado al pasado (Irvine & Gal, 2000). Desde esta asociación es casi imposible, por ejemplo, imaginar a un joven vestido a la usanza moderna de Abancay —con polo, jeans y lentes oscuros— hablando quechua por celular. En el quechua estaría la esencia de un tipo de identidad y práctica cultural ligadas al pasado y, si esto no se respeta, se le estaría violentando.

A continuación, examinaremos el repertorio interpretativo que conecta el quechua con una cultura andina ancestral. Este repertorio está muy presente en los «expertos en quechua»; pero ha irradiado a maestros (sobre todo de la línea de EIB), funcionarios y población en general. Ahora bien, esto no significa que ese sea el único repertorio existente sobre el tema. Como anotamos en el primer capítulo, siempre se encuentran dilemas ideológicos en torno a dos repertorios que compiten entre sí, aunque la mayoría de las veces uno de ellos está más extendido y gana más aceptación entre la población. En los documentos oficiales donde se explica la política de generalización del quechua también aparece un deseo de modernizar la lengua y de usarla para funciones que van más allá de las prácticas culturales rurales: «La aspiración de generalizar nuestra lengua quechua implica recuperar y ampliar sus usos y funciones en todos los aspectos socioeconómicos, culturales y políticos de la comunidad apurimeña»; «Es deber nuestro que los quechuahablantes nos fortalezcamos en el uso oral y escrito de nuestro idioma, haciendo de nuestra lengua un instrumento funcional y prestigiado»; «El objetivo es hacer que el quechua vuelva a tener múltiples usos y funciones, y sea el marcador distintivo más importante de nuestra región apurimeña» (DREA, 2011). Sin embargo, a pesar de estas declaraciones sobre el deseo de ampliar los usos del quechua, el repertorio dominante lo «ancestraliza» y esto tiene una serie de consecuencias a nivel de la implementación de la política, que refuerzan acciones que ya podrían estar superándose

de acuerdo con los discursos planteados en los documentos. Por ancestralizar, entendemos la práctica social de ubicar el valor de un elemento cultural en el terreno de los ancestros míticos con un significado fijo y anclado en el pasado. Es importante mencionar que el término «ancestral» surge recurrentemente en los testimonios de los diferentes actores para asociar la lengua con los antepasados.

Muchos discursos de revitalización lingüística en otros contextos nacionales e internacionales también se han enmarcado en una perspectiva romantizante de las lenguas y las culturas, en la que se produce una esencialización a partir de una relación intrínseca entre lenguaje, cultura y territorio. La noción de «autenticidad» (o de quién cuenta como un «auténtico» andino o quechuahablante, en el caso que nos ocupa) se vincula con la vestimenta tradicional y prácticas culturales particulares de un pasado atemporal, que se convierten en las únicas formas «legítimas» de indigeneidad (Patrick, 2007). En ese sentido, es importante tomar en cuenta que las tendencias en Apurímac se enmarcan en procesos más globales de revitalización de lenguas.

2. UNA LENGUA Y UNA IDENTIDAD ANCESTRAL

Cuando muchos funcionarios y profesores hablaban sobre el quechua, lo hacían desde una visión de la lengua anclada en el pasado, «porque además el quechua tenemos que mantenerlo porque es propio de nuestros antepasados». Como veremos en la información que presentaremos, el quechua indexa o señala una identidad ancestral que se vincula con significantes como «antiguo», «ruina», «Machu Picchu», «antepasados», «antecesores», entre otros. Se trata de un repertorio interpretativo muy extendido que consiste en recursos para hacer evaluaciones, construir versiones de los hechos y realizar acciones particulares con relación a la lengua originaria.

Los repertorios interpretativos consisten en grupos de términos delimitados, descripciones y figuras del habla que se juntan generalmente

alrededor de metáforas e imágenes vívidas. En este caso, veremos que el uso de metáforas vinculadas con restos arqueológicos es una característica de este repertorio interpretativo. Así lo revela el testimonio de una autoridad municipal que conocía limitadamente el quechua: «El quechua es, se podría decir, es el Machu Picchu del Perú, porque es de nuestros pasados, de nuestros antecesores ¿y eso qué cosa vamos a rescatar? su idioma, lo que han dejado, Machu Picchu, la ruina, etc. es parte de la historia del Perú, eso hay que mantenerlo». Otra autoridad municipal lo puso en los siguientes términos: «Nosotros estamos bien identificados con nuestra cultura, eso estamos pensando, primeramente reconocer como patrimonio cultural de la nación nuestra ropa, nuestra cultura, toda la vivencia, igual que el idioma quechua». Por último, un maestro impulsor del quechua también hizo alusión al mismo repertorio: «Hablar de quechua o interculturalidad para ellos (los maestros) es signo de atraso pero el tema no pasa por ahí, no es signo de atraso, si no no tendríamos la cultura que hemos tenido, la construcción de Machu Picchu, Sacsayhuaman, entonces un poco por desconocimiento de los propios maestros. Eso es el tema».

Ahora bien, un punto importante a considerar es que, en los discursos recogidos, la ancestralidad de los incas, de las ruinas y de los antepasados tiene continuidad en los pobladores rurales de la actualidad. Así, el quechua no solo se asocia con los antepasados, sino también con una vida comunal idealizada en el contexto rural. Es esto a lo que denominaremos la «ruralización» del quechua o la asociación que se establece entre la lengua y una cultura ancestral actual que pervive en las comunidades y que se asume como una especie de paraíso perdido. De hecho, cuando hemos mencionado el uso urbano del quechua, los entrevistados se han sorprendido, pues esta «ruralización» está naturalizada. Así respondió un funcionario cuando le preguntamos si se utilizaba el quechua escrito en la municipalidad donde trabajaba: «Ahí si me agarró profesor, yo francamente, esa parte sí me agarró, pero mi secretaria es quechua, tiene todo de quechua, es apellido en quechua, es enfermera, es secretaria, es todo, su apellidos también es quechua, pero más allá no he puesto

ni una palabra en quechua, salvo que tenga algunos mensajes en quechua de algunos proyectos o programas que nosotros manejamos en convenio con otras instituciones».

Más aún, cuando las personas hacen alusión a «nuestra identidad» o «nuestro pueblo», se están refiriendo a la identidad que se vincula con el campesino «neto» de zonas rurales de altura: «Si usted se penetrara más adentro (en el sentido de la zona más rural y alejada) hay una cultura viva adentro que lo conservamos, hemos visto que es una de las riquezas, de repente muchos pueblos quisieran tenerlos. Bueno, el Perú es rico en cualquier rincón pero cada pueblo tiene lo suyo y tratamos de que eso salga adelante» (autoridad municipal, varón). Entonces, la identidad y la cultura vinculada con el quechua es aquella que está «adentro» y que se debe «conservar». Es aquella que se asocia con los «netos que mantienen todavía su tradición» y que, según muchos actores, se encuentran en «las partes rurales» de las «zonas altas», que supuestamente no han sido modificados por los cambios sociales.

Aunque los actores entrevistados reconocen una identidad más urbana, la que pesa más es la «ancestral». Así lo planteó una autoridad municipal cuando contó que a veces usa poncho y sombrero cuando trabaja en la municipalidad: «Claro, eso implica que nosotros vengamos con un poncho, con un sombrero y a veces dicen “pareces payaso” ¿no? pero si se da una vez por año *hay que hacer sentir que nuestra identidad es esa*, claro acá nuestra identidad es más mestizo» (énfasis nuestro). Incluso sugirió que en la Pontificia Universidad Católica del Perú se instituyera «un día de identidad» en el que todos los alumnos vayan vestidos de «hombre andino». Nuevamente podemos notar que esta identidad —y aquello que se denomina «andino»— hace referencia al campesino de comunidades de altura que supuestamente conserva la cultura ancestral.

La vinculación del quechua con los campesinos «netos» de comunidades rurales de altura también se puede apreciar cuando las personas que han migrado a la ciudad vuelven a las comunidades para las fiestas y «performan» —en el sentido de «actúan»— esta identidad.

Una autoridad municipal lo señaló de la siguiente manera: «Si, yo creo que más bien como quechuahablante es importante hablar de las raíces de nuestra tierra, nuestras costumbres, nuestras culturas, qué cosa la gente por ejemplo cuando de Lima vuelven a su pueblo, gozan de su infancia de la forma como ha venido, cómo cantaban en quechua y es esto, *recién en este momento te pones pe a cantar en quechua*, arpa y violín ya está, así es ¿o no?» (énfasis nuestro). Del mismo modo ocurre en el contexto de los carnavales, en los que las personas que van de la ciudad al campo adoptan esa identidad ancestral mientras dura el evento: «Todos están vestidos con esa ropa y eso hace a que siga *y todos hablan en quechua*, llegan a Ticapama, *se han olvidado un poco del castellano ese rato* y eso me gusta porque en otras zonas ya no hay, está bajando» (funcionario de la DREA, énfasis nuestro). En ambos casos podemos notar que el quechua solo surge cuando se performa o actúa esa identidad de campesino «neto». Cuando se deja esa identidad, se pasa nuevamente al castellano.

Valga otra anécdota para ejemplificar esta ligazón entre el quechua, prácticas rurales ancestrales y la identidad de campesino «neto». En una reunión que organizó el Ministerio de Educación en Lima para elaborar de manera participativa una política nacional de lenguas originarias, se juntaron grupos de trabajo, uno de los cuales congregó a apurimeños de diferentes estratos sociales. Así, había formadores de docentes de extracción urbana y también un maestro de aula de extracción campesina que había asistido a la reunión con ropa tradicional. Cuando se acabó el tiempo del trabajo en grupo, se discutió quién de los asistentes se encargaría de socializar los resultados en la plenaria. En ese momento se sugirió que fuera el maestro con vestimenta más indígena. Uno de los formadores de extracción urbana le dijo: «Hazlo tú, tú eres auténtico, hablas quechua neto». Esta afirmación naturaliza la conexión entre el quechua «verdadero», un tipo de práctica cultural y un tipo de identidad y, al hacerlo, legitima ciertas prácticas y deslegitima otras. Lo que se puede notar aquí es la construcción de relaciones de identidad que pasan por procesos de autenticación y desnaturalización (Bucholtz, 2003). De esta manera,

se establece una diferencia entre una identidad genuina y creíble y una identidad inauténtica, artificial y no creíble, que en este caso es asumida por el hablante que emitió el anterior enunciado. Sabemos, sin embargo, que son las prácticas sociales de autenticación las que crean la autenticidad —y al sujeto auténtico— y que la autenticidad como tal no existe de forma natural.

Esta manera en que se construye la identidad se relaciona con uno de los imaginarios que estudia Víctor Vich (2010) sobre la sierra. Se trata de una representación de los Andes como si fuera «estático», resistente a la noción de cambio o de modernidad y situado en un orden temporal diferente. Como lo señala este autor, el presente de la sierra (y en el caso que nos ocupa, el presente de la identidad andina o quechua) «ha sido por lo general una especie de pasado y el futuro ha aparecido poco porque siempre ha terminado colonizado por el peso de su tradición».

Asimismo, estamos ante una concepción de cultura como «herencia», que se construye como antigua y estática. De manera similar a lo ocurrido en otros contextos (ver Wetherell & Potter, 1992, para el caso de los Maori en Nueva Zelanda), se alude a un tiempo dorado e intachable de rituales y valores: «[...] para nosotros los andinos, la naturaleza y las comunidades divinas tienen vida, con ellas convivimos y somos equivalentes y el trato es de mutuo respeto»; «De acuerdo a nuestras raíces culturales inmemoriales, pertenecemos a la estirpe de hombres indómitos y sabios» (DREA, 2011). Como la cultura es vista como parte del pasado (y no del presente o del futuro) la repuesta que corresponde es la preservación, el rescate y la conservación, y las emociones que emergen son la nostalgia, la añoranza y la pena por la pérdida: «El proceso de generalización de nuestra lengua será de gran ayuda para recuperar y revalorar nuestros saberes ancestrales»; «muchos apurimeños, amantes de nuestras tradiciones, añoramos estas prácticas, pues la mayoría de los agricultores, en la actualidad, han olvidado cómo producir la tierra respetando la cosmovisión y la racionalidad andinas»; «Ya es hora pues de rescatar, valorar y vigorizar las prácticas culturales de nuestra cultura para una convivencia en armonía

con la naturaleza y el cosmos». Se asume que «en casi todos los apurimeños aún está presente el pensamiento andino» y que precisamente hay que ir al rescate de ese «pensamiento andino», asumido como único, estático y delimitado¹.

3. PREDOMINIO DE LA ANCESTRALIDAD EN LA ENSEÑANZA DEL QUECHUA

Este repertorio en torno al quechua como lengua ancestral que se asocia al «otro» de comunidades de altura también ha influido sobre las iniciativas que se están desarrollando en la región para enseñarlo como segunda lengua a niños en instituciones educativas o a adultos que trabajan o quieren trabajar en diversos sectores del Estado. Sabemos que las políticas pedagógicas, las prácticas en las aulas y los materiales que se utilizan dan luces sobre cómo las ideologías lingüísticas se reproducen en la instrucción. Detrás de los objetivos de los cursos, de las lecturas y de los temas incluidos, se transmiten ideologías sobre qué constituye la lengua, qué tipo de quechua vale la pena enseñar, qué es lo que los estudiantes deben aprender, cómo se lleva a cabo el aprendizaje de la lengua y qué tipo de conocimiento (lingüístico, metalingüístico y cultural) es importante (Leeman, 2012). También podemos observar el discurso sobre el tipo de estudiante que se asume como «típico» y sobre las razones que este tendría para aprender la lengua.

Si bien se trata de iniciativas muy valiosas que no existían décadas atrás, los cursos de quechua que se dictan a adultos no están realmente orientados a que una persona aprenda a expresarse en el idioma para diferentes propósitos comunicativos, sino que tienen como fin que el estudiante aprenda la lengua para hablar con este «otro» campesino (ver capítulo 4 para más detalle sobre este punto). En uno de los manuales que se utilizan en los cursos se plantea, por ejemplo, lo siguiente: «La lengua, en el nivel

¹ Todas las citas anteriores provienen de DREA, 2011.

básico, está orientada para el desarrollo de las capacidades comunicativas orales, fundamentalmente, para la cotidianidad, y así puedan mejorar en sus desempeños en relación a los pobladores quechuahablantes»; «Amigos y amigas, esperamos que este manual te sirva de ayuda y te permita mejorar tus capacidades comunicativas con los quechuahablantes y en tu desempeño cotidiano; y permita también fortalecer nuestra identidad cultural como Nación Chanka» (Rodas Antay & otros, 2010). Resulta interesante que, en estos extractos, los «quechuahablantes» equivalgan a aquellos pobladores que viven en las comunidades alejadas y que tienen que ser atendidos en esta lengua porque no dominan el castellano, a pesar que también existen muchos quechuahablantes en las zonas urbanas de la región. Así, no solo se asocia la «cultura andina» o «lo andino» sobre todo con las prácticas de las comunidades rurales de altura, sino que también se hace lo mismo con los significantes de «quechua» y «quechuahablante». Vale decir que «quechuahablante» resulta más bien un eufemismo para referirse a quien no habla castellano. «Vienen niños de la zona rural cuyos padres son quechuahablantes», señalaba un funcionario del gobierno regional.

Asimismo, varios documentos construyen una división entre «nosotros» y «ellos» sobre la base de una dicotomía entre lo «urbano» y lo «rural». En este mismo manual se propone, por ejemplo, desarrollar: «Procesos de reafirmación cultural y la revitalización de la lengua quechua, y así disminuir la brecha de la inequidad entre los andinos quechuahablantes y la población urbana castellanohablante». Aquí se puede ver nuevamente esta distancia entre un «nosotros» que se asume como castellanohablante (a pesar de que un gran porcentaje de la población urbana de la región es bilingüe) y un «ellos» que serían los «verdaderos» quechuahablantes y portadores de la «cultura andina». Esta dicotomía se construye a pesar de que en los documentos oficiales se hace alusión a un «nosotros» quechuahablantes («en la región somos la gran mayoría los que hablamos quechua»; «casi todos somos quechuahablantes y bilingües»), que en las encuestas aplicadas en las instituciones educativas en ciudades de

las siete provincias la gran mayoría de estudiantes declaró que se hablaba quechua en su entorno del hogar y hasta de su escuela (ver cuadros 8 y 13)² y que constatamos bilingües emergentes o hablantes del quechua como «lengua de herencia» (y no como primera o segunda lengua) en escuelas de la zona urbana. Volveremos sobre esto en el último capítulo del libro.

Pareciera que ha ocurrido un fenómeno que busca borrar (Irvine & Gal, 2000) lo «andino» y lo «quechua» en zonas urbanas. El borrado constituye un proceso mediante el cual se invisibiliza la información que resulta inconsistente con una representación ideológica particular. En el ámbito apurimeño y en general en los Andes sureños (Zavala & Córdova, 2010), la diferencia y la discriminación se construye a partir de la variable geográfica. Esta racialización de la geografía (Orlove, 1993) se refiere a la creencia de que a mayor altitud geográfica en el origen de una persona, menor es su estatus social relativo y mayor su cercanía a la categoría de «indio». De esta manera, el territorio (así como también la raza, la cultura o la nación) no son fenómenos naturales, sino categorías construidas que sirven para identificar límites entre grupos y categorizar a las personas y a las colectividades (Wetherell & Potter, 1992). La dicotomía entre «nosotros» (castellanohablantes de la ciudad) y «ellos» (quechuahablantes de la zona rural) reproduce una representación dominante de larga data: la inferiorización de estos «otros» frente al «nosotros» y el quechua como asociado a la pobreza, la falta de instrucción, la ruralidad, etc.

Podemos constatar, además, que se suele enseñar quechua en el marco de prácticas rurales tradicionales, como si la relación entre la lengua y un tipo de cultura fuera algo natural e intrínseco. Al respecto, un maestro que trabaja en una ONG acotó que «cada idioma tiene su cosmovisión» y que aprender el quechua significa hacerlo desde «la praxis en quechua»: «En estos tiempos de crisis climática, estamos usando el quechua porque es un idioma de una filosofía profunda

² Aunque lo que los estudiantes contestaron en la encuesta no puede reflejar el uso real de la lengua, sí mide la manera en que ellos perciben su presencia en los contextos urbanos.

y una ética profunda de los relacionamientos con la naturaleza, saramama madre maíz, Pachamama madre tierra». Así, en los cursos de quechua para adultos de zona urbana, se contemplan capacidades como las siguientes: «Escucha y narra sus vivencias de interrelación con los seres del ayllu»; «Lee textos sobre cosmovisión andina compartiendo sus saberes y vivencias (ayni)»; «Escribe textos de vivencias rituales (tinka, samay, haywanakuy, uriwa)»; «Escucha e interpreta canciones de siembra»; «Escribe textos narrativos sobre la crianza del agua»; «Escucha con atención y dialoga sobre el uywanakuy»; «Escribe textos narrativos sobre la crianza andina» (DREA, s/f). Más aún, en el manual de Saywa (Rodas Antay & otros, 2010) se habla sobre «el mundo andino» en singular y sobre una serie de prácticas culturales que serían parte de él: «el ayllu del mundo andino», «la organización social del mundo andino», «el trabajo en el mundo andino», «la música, la danza y el baile en el mundo andino», «las señas en el mundo andino». El uso de los artículos determinados (el, la, los y las) favorece la categoricidad y transmite la idea de que lo andino solo está representado en algunas prácticas culturales del mundo campesino. En otras palabras, el mundo andino —nada urbano por cierto— sería una especie de mundo imaginario construido como paraíso perdido. Este mensaje se transmite en un contexto en el que la población urbana es cada vez mayor en Apurímac en detrimento de la población rural (ver capítulo 2). Entonces, los cursos de quechua se convierten en cursos sobre el conocimiento de la cultura campesina rural y no conducen necesariamente a los objetivos que se trazan en los documentos oficiales sobre ampliar los usos y funciones de la lengua originaria.

A esta asociación entre el quechua y las prácticas culturales tradicionales se le añade la idea de que el quechua se «desvirtúa» si se le utiliza para prácticas culturales que no son «esencialmente» quechua (como «para vender helados Donofrio o Kolinós», acotaba un profesor). El argumento que está detrás de esta posición sería el siguiente: si usaron lo nuestro (léase quechua o cultura andina) para oprimirnos, engañarnos y traicionarnos («nos han cristianizado con nuestro quechua», señaló un maestro),

¿qué garantía existe para creer que no seguirá pasando lo mismo? Se trata entonces de un repliegue o una reacción defensiva ante el riesgo de que en el contacto con prácticas culturales occidentales el quechua siempre salga perdiendo en el contexto de una relación de poder desigual. Si bien existen otras propuestas de enseñanza del quechua (sobre todo de ONG «externas»), estas no son bien recibidas por parte de personas que se identifican con el quechua y creen firmemente en la asociación entre la lengua y la «cosmovisión andina». Tampoco son bien recibidas las noticias sobre la enseñanza del quechua en el extranjero, pues se piensa que el quechua se ha vuelto una mercancía y se usa solo «para seguir colonizándonos y dominándonos»³. Se trata de un caso en el que se desacredita a la lengua minoritaria por su falta de autenticidad cuando se la intenta usar para funciones generales y públicas que requieren su desarrollo y elaboración (Woolard, 2007).

En algunos documentos oficiales, se enfatiza el dinamismo de las culturas y el hecho de que no hay lenguas ni culturas puras y, de esta manera, se visualiza un repertorio interpretativo alternativo al que venimos discutiendo: «Consideramos que no hay culturas ni pueblos “encerrados”, menos aún en estos tiempos de flujos migratorios permanentes»; «No podemos encerrarnos en concepciones etnocéntricas, separacionistas, ni resignarnos a la asimilación, o convivir y sufrir con la segregación cultural»; «En la mayoría de casos, las fronteras de las sociedades actuales son mucho más abiertas, tolerantes y permeables, y posibilitan flujos migratorios muy dinámicos. Situación que ha generado en el contexto mundial la formación de sociedades pluriculturales muy complejas y diversas, siendo uno de sus efectos la desaparición de culturas cerradas y lenguas puras» (DREA, 2011). No obstante, el repertorio más extendido

³ Este fue un comentario de una persona en el Congreso Nacional e Internacional de Educación Intercultural Bilingüe que se llevó a cabo en Abancay en el año 2013. Lo interesante fue que cuando la persona expresó esta idea, el público aplaudió y muchas personas que estaban a mi alrededor opinaron que tenía razón en lo que estaba argumentando.

y que se enfatiza más es aquel del repliegue hacia lo ancestral y rural como reacción a una historia de opresión. Ya hemos planteado que los dilemas ideológicos ocurren con frecuencia y más aun considerando que la política de generalización del quechua está en una fase inicial y que sus actores están preparando el terreno para su implementación a largo plazo. Con el tiempo, estas contradicciones se irán definiendo mejor para que el discurso de los documentos oficiales y las prácticas de la población guarden más coherencia con relación a lo que se espera con el quechua.

Este segundo repertorio más extendido se detalla de la siguiente manera en los documentos oficiales: «Como miembros de la cultura quechua sabemos que en el pasado hemos sido fuertemente golpeados»; «Desde la invasión, los quechuas padecimos muchas penurias. Nuestros antecesores fueron despojados de sus tierras fértiles y valles y fueron desplazados y arrinconados hacia las quebradas y punas agrestes»; «Desde que invadieron nuestras tierras, los españoles impusieron su cultura, su lengua, y otras formas de ver y entender el mundo»; «Esta forma de vida fue interrumpida por prácticas culturales foráneas, traídas por los españoles y europeos, generando un desequilibrio en el mundo andino»; «Los invasores redujeron los valores ético morales del pueblo andino, de acuerdo a sus intereses» (DREA, 2011). Nos interesa puntualizar que esta alusión a una opresión histórica está vinculada a un «otro» ajeno y en muchos casos externo (como el hacendado en el primer caso y los españoles, en el segundo). Sin embargo, es de notar que también se hace alusión a una opresión contemporánea, en el sentido de «la intromisión de prácticas culturales foráneas». En estos casos, esto está vinculado a la construcción de un «otro» que esta vez es interno. A continuación, presentamos un par de extractos de un documento oficial sobre la generalización del quechua (DREA, 2011):

Han aplastado las lenguas y culturas nativas con la lengua del colonizador. Esta tendencia continúa, pues la occidentalización de nuestras vidas y la castellanización están al día, y cada vez con más fuerza. Desde que llegaron los colonizadores a nuestras tierras hasta

la actualidad, a los grupos de poder poco o nada les ha interesado nuestra historia.

En nuestras comunidades quechuas, aún están vigentes algunas de las prácticas culturales andinas. Sin embargo, en los últimos años hay una fuerte y progresiva intromisión de prácticas culturales foráneas. Nuestras familias, peligrosamente, están olvidando las buenas prácticas andinas que armonizaban tanto entre los hombres, como con la naturaleza. Ya es hora pues de rescatar, valorar y vigorizar las prácticas culturales de nuestra cultura para una convivencia en armonía con la naturaleza y el cosmos.

Estos extractos construyen la presencia de prácticas culturales actuales y del castellano como negativas para la vigencia de aquellas consideradas como más tradicionales, cuando en realidad los enunciantes están inmersos en las prácticas culturales actuales y usan el castellano en mayor medida que el quechua en su vida cotidiana. Es decir, hay una tendencia a satanizar el ser contemporáneos (léase actuales y modernos), bajo la justificación de que se trata de una occidentalización y castellanización que sigue oprimiendo a la manera de una colonización «intrometida» que a su vez rompe con la supuesta armonía de los que practican la cultura andina.

El problema de asumir esta ancestralización y ruralización del quechua como reacción a siglos de opresión es que, por su carácter de señal de autenticidad, la lengua tiene un alcance limitado para posibles nuevos hablantes. Como el quechua se asocia a «quechuas de verdad» o a aquellos que desarrollan prácticas culturales ancestrales, esto restringe el rango de posibles aprendices de la lengua porque también se tiende a convertir lo «andino» en una suerte de catecismo que hay que saber. Esto es aún más riesgoso para los jóvenes que han tenido al quechua como lengua materna y que ahora son bilingües y están en contacto permanente con la ciudad. Estas personas terminan negando que saben quechua como una manera de evadir la acusación que se les hace de estar contaminando o traicionando su propia cultura, que en el imaginario dominante se restringe a la cultura andina ancestral de las comunidades rurales.

Así, por ejemplo, con frecuencia notamos que existe un rechazo hacia la práctica de la música que es de la preferencia de los jóvenes (rap, reggae, rock, etc.) con el argumento de que son prácticas ajenas que irrumpen con la armonía de las melodías andinas tradicionales. Por lo tanto, este tipo de actor es construido como un «otro» desde los protagonistas de la política de la generalización del quechua en Apurímac. Nos preguntamos si esta actitud favorece el logro de los objetivos planteados y más aún el fortalecimiento y desarrollo de la lengua originaria.

4. LA ANCESTRALIDAD Y LA PUREZA DEL QUECHUA

Durante nuestras visitas a Apurímac, encontramos cuatro tipos de quechuahablantes o de «conocedores del quechua» y queremos empezar esta sección proponiendo una clasificación al respecto. Como toda clasificación, somos conscientes de que no es exhaustiva y que podría ampliarse con más información. Asimismo, reconocemos que cada grupo es a su vez heterogéneo y que los límites entre ellos no son siempre claros y que más bien pueden haber cruces y coincidencias.

Un primer tipo son aquellos que dicen que saben quechua; pero que en realidad no conocen, sino un quechua básico. En numerosas oportunidades, intentamos hablar en quechua con funcionarios y algunos profesores; pero estos generalmente respondieron en castellano o, en el mejor de los casos, saludaron en quechua de manera protocolar y luego pasaron al castellano. Por lo general, usaron una serie de frases y términos que les sirve para aparentar que «saben» la lengua. Muchas de estas personas hablan sobre el quechua y su importancia, pero no hablan en quechua en su vida cotidiana y, por lo tanto, no lo han desarrollado con fluidez. Como no lo usan, han perdido una serie de términos y formas de comunicación y se sienten inseguros de poder expresarse en la lengua. Lo interesante es que declaran saber hablarlo como si no importara el valor referencial de la lengua (o el valor que tiene la lengua para comunicarse con otros), sino solamente su valor simbólico o como un índice de la ancestralidad

de la cultura andina. En este grupo también existe la creencia de que, si todos los presentes en una situación particular conocen el castellano, no hay necesidad de comunicarse en quechua.

Un segundo grupo corresponde a un conjunto bastante grande de ciudadanos que más bien dicen que no saben quechua a pesar de que sí lo hablan fluidamente. Muchos profesores y también personas en general señalan que no saben y lo fundamentan argumentando que no saben escribir (ver capítulo 5 sobre la escritura), que no saben la gramática (porque no la han aprendido de manera formal) o que no conocen el quechua «puro», sino solo el que ya está «mezclado» con el castellano. Más aún, muchos argumentan que «solo lo hablan» como si el hablar constituyera una competencia inferior a leer o escribir. Estos hablantes se muestran inseguros frente a una persona que ha construido autoridad sobre el quechua sobre la base de los aspectos mencionados (ver cuarto grupo) y por eso prefieren decir que no saben. Esta representación de «no saber» tiene consecuencias concretas; pues las personas optan por no usar la lengua en su vida cotidiana, o al menos en algunos espacios, y hacen uso del castellano aunque no lo dominen y no logren transmitir sus ideas con claridad.

Un tercer grupo es aquel que está compuesto por personas que son conscientes de que no hablan el quechua, sino que solo «lo entienden» y pueden expresar frases cortas o palabras sueltas, pero que están interesadas en apoyar la política de generalización del quechua y en participar en su implementación. Sin embargo, se sienten excluidos por aquellos que han construido autoridad sobre la lengua sobre la base del conocimiento de las reglas gramaticales y las reglas de la lectoescritura (ver grupo 4), pues, en el discurso dominante, el «entender» quechua te ubica en el grupo de los que «no saben» y no en el de los que saben. Estas personas generalmente contestan en castellano al quechuahablante que les habla en quechua. La exclusión de este sector de la implementación de la política de generalización del quechua merma su interés de aprender el quechua como segunda lengua.

El cuarto grupo es el que más nos interesa para el argumento que estamos desarrollando en este capítulo. Nos referimos a aquel que declara saber quechua con mucha seguridad y que se siente empoderado al hablarlo, sobre todo en los últimos tiempos en que hay mucho menos vergüenza de hablar la lengua en espacios en los que antes no se utilizaba. Se trata de un grupo de expertos en quechua que dedica su vida a enseñarlo, a capacitar en la lengua, a producir materiales, entre otras actividades. Estas personas no solo saben quechua, sino que hacen muchos esfuerzos por saber más y de esta manera lo estudian y lo practican diariamente hablándolo no solo con el «otro» campesino, sino con personas de la ciudad que también hablan castellano. Varias personas de este grupo optaron por concedernos entrevistas en quechua, algunas de las cuales fueron enteramente en esta lengua. Al hacer el esfuerzo por hablar en quechua durante toda la entrevista, actuaron o representaron una identidad de experto en quechua a partir de la cual se posicionaron como tal ante su interlocutor y construyeron una representación en torno a saber quechua como algo prestigioso y loable. Estas personas dominan la gramática y la lectoescritura quechua y son aquellos que construyen su autoridad sobre la base de estos aspectos y que muchas veces generan inseguridad en las personas de los grupos 2 y 3. Muchos trabajan en ONG y pertenecen a lo que podemos llamar tentativamente «comunidad de especialistas», una comunidad de práctica de personas involucradas con la temática de la EIB desde hace décadas que proyectan la identidad de «expertos» en lengua y cultura quechua en diversos espacios y actividades. A veces hemos escuchado a algunas personas referirse a estos expertos del quechua como *quechua yachaq*.

Nos gustaría puntualizar que, por lo general, las personas que forman parte de este grupo tienden a añorar un quechua «puro» que supuestamente se encuentra en las comunidades rurales de altura y que no estaría «contaminado» por el castellano. Desde esta postura del aislamiento lingüístico, para la cual las lenguas serían entidades autónomas y distintas entre sí (Bucholtz, 2003), se suele sancionar

el quechua que muchas personas utilizan en las ciudades y especialmente en los medios de comunicación, y se pone el tema de la pureza por encima de la importancia de utilizar el quechua en nuevos espacios comunicativos. En uno de los módulos de enseñanza del quechua a profesores aparece, por ejemplo, un capítulo titulado «El uso del quechua en la sociedad», donde se le pide al alumno que escuche un extracto en quechua producido por una radio de Apurímac, señale el «quechua incorrecto» y proponga el «quechua correcto» (DREA, s/f). Aunque nos parece válido reflexionar sobre la castellanización del quechua en estos nuevos espacios, creemos que el ejercicio debe ir más allá de esta satanización. La política de generalización del quechua debería apoyar el uso de la lengua en los medios de comunicación aunque sea de manera crítica. Después de todo, estos medios cumplen funciones muy importantes y cada vez más quechuahablantes los escuchan cuando se dan cuenta que se usa su lengua. Está claro que el quechua que defienden estas personas «expertas» no corresponde con el quechua que la gente habla en la actualidad, pues se trata de un sector que construye expresiones desde la academia, muchas veces artificiales, que no genera confianza ni identificación en la población. Con razón una señora campesina señalaba que el que habla quechua estudiándolo lo habla «*qayma*» o «*chawa*», en el sentido de «razonado»; pero también de «desabrido» y «crudo». Por lo tanto, este quechua ancestral que solo escribe «bien» un puñado de expertos muchas veces está alejado de la población y la obsesión con el tema puede ser un obstáculo para que la política pueda plasmarse en una implementación exitosa. Este fenómeno se ha observado también en otros contextos como el ecuatoriano (King, 2001).

Un punto que nos gustaría comentar se refiere a las representaciones que circulan con relación a lo que significa «saber quechua», «saber castellano» y «ser bilingüe». En este grupo 4, existe un ideal de bilingüe coordinado que no corresponde con la mayoría de personas que ha aprendido quechua y castellano a lo largo de sus diferentes trayectorias de vida e historias de bilingüismo. Muchas de estas personas del grupo 4

son bilingües de cuna, se posicionan como el ideal del bilingüe y desde este observan a aquellos que han adquirido ambas lenguas desde otras trayectorias: «todos los días debemos hablar quechua los que hablamos bien quechua y castellano»; «el idioma castellano se debe hablar correcto»; «nuestros colegas no hacen... como digo! No hablan bien el español, para que hablando enseñen!»; «Pero si todos los que hacen EIB desde antes, hablando bien el quechua, hablando bien el castellano, a todos nuestros colegas... hubiéramos enseñado bien, entonces! No hubiera sido difícil»; «que exista lo que se dice EIB para bien y realmente bien, eso sí que debe haber profesores bilingües, eso para que enseñen en quechua a los niños quechuahablantes». Incluso, en uno de los manuales para enseñar quechua a adultos, se hace alusión al motoseo como una «deslealtad hacia el quechua», como si se tratara de un «error» o un «defecto» que el bilingüe produce de manera consciente. Sabemos que el motoseo constituye un fenómeno de interferencia fonológica completamente normal en cualquier proceso de adquisición de segunda lengua, pero que se ha ideologizado y sirve para culpar al quechuahablante por no tener voluntad de «superar» un supuesto «problema» (Zavala & Córdova, 2010).

También se construye la asociación entre tener al quechua como primera lengua y contar con la «cosmovisión andina». De esta manera, se excluye a un amplio sector de bilingües que podrían aportar a la implementación de la política, pero que no se conciben como «bilingües legítimos»: «*umachanqa manataq runasimipichu, sunquchanqa manataq runasimipichu, chayqa yachachiq haytasqa*»⁴; «no estamos acostumbrados a pensar y a sentir en quechua, del jardín a la universidad... claro es fácil que teorizamos sobre el quechua, es facilísimo, y tenemos todos los textos del mundo que conocemos ¿no?» (experto en quechua). Es este fenómeno precisamente lo que ilustra la anécdota con la que empezamos este capítulo.

⁴ «Su cabecita/pensamientito no está en quechua, su razonamiento no es en quechua, entonces el profesor está bloqueado».

Todas estas representaciones se enmarcan en las «ideologías monolingüistas» (Heller & Martin-Jones, 2001) que construyen al bilingüe ideal como aquel individuo que actúa como un monolingüe en cada lengua y no como aquel que cuenta con un rango de recursos y prácticas multilingües que se distribuye socialmente y que está ideológicamente definido. En los últimos años, la discusión académica ha problematizado el «mito» del hablante nativo y ha planteado que este mito reproduce la desigualdad (Amin, 1997; Leung, Harris & Rampton, 1997; Lin, Wang, Akamatsu & Riazi, 2002). Más aún, la llamada «teoría de la complejidad» en las investigaciones sobre segundas lenguas (Larsen-Freeman, 2007) ha señalado que los aprendices no progresan en estadios de desarrollo de una manera consistente y que incluso la noción de «lengua meta» es problemática porque la «meta» siempre está moviéndose. A pesar de todo esto, en el discurso dominante se sigue asumiendo que todas las personas se encuentran en las mismas condiciones para acceder al «castellano estándar» o al quechua «puro» o «correcto». Desde esta lógica «monolingüista», en el que la ausencia de un rango «completo» se concibe como un déficit que debe ser reparado (Heller, 2007), el sujeto que pretende ser bilingüe se frustra en el camino porque se da cuenta que jamás llegará al ideal del bilingüe perfecto.

Finalmente, nos gustaría enfatizar que este repliegue hacia el quechua «puro» y la desconfianza hacia lo «occidental» y el castellano también se revelan en las reacciones de rechazo hacia el apoyo que ha recibido el PER y la política de generalización del quechua por parte de las ONG y de personas que no son naturales de Apurímac (ver capítulo 2). Desde esta misma lógica, se construye un legítimo promotor de la política versus otro ilegítimo, que conlleva a una tendencia al repliegue hacia adentro y a una visión del «otro» como un posible enemigo: «[...] según mi parecer, nuestros enemigos están soltando miles de dinero para que el quechua desaparezca» (docente). La desconfianza es tal que se asume que el interés por el quechua por parte de «otros» no puede ser sincero. Ante esto, «otros impedimos, otros tenemos miedo, otros atajamos» (experto en quechua).

5. CONCLUSIONES

Aunque existen repertorios alternativos al tema de la ancestralidad, esta manera de ver la lengua está muy naturalizada entre la población. De hecho, en las reflexiones durante la devolución de los resultados parciales de la investigación, el cuestionamiento que se hiciera a la ancestralización de la cultura andina y del quechua no fue totalmente aceptado. Como ya lo mencionamos, el repliegue a una cultura andina ancestral identificada con la que supuestamente se practica en las comunidades campesinas, se explica a partir de una historia de discriminación. A diferencia de un sector que trata de negar sus orígenes, culpa a su cultura de su condición servil y asume fácilmente las nuevas prácticas más occidentales, hay otro sector (que suele estar identificado con la política de generalización del quechua) al que le cuesta reconciliarse con aquello que lo ha oprimido y discriminado. Por esta razón, admira y añora una identidad rural, pero siente culpa por el contacto y la mezcla cultural. Desde esta lógica, la cultura andina y el quechua supuestamente «se desvirtúan» o diluyen cuando interactúan con prácticas culturales más occidentalizadas. Asimismo, las propuestas de alguno sectores de la sociedad civil para desarrollar una «modernidad andina» no suelen recibir mucho apoyo en la población.

El fenómeno de la esencialización de identidades y culturas ha sido ampliamente debatido en las ciencias humanas y sociales. Se trata de una posición en la que los atributos o las conductas de grupos socialmente definidos son determinados y explicados haciendo referencia a características culturales y/o biológicas que se consideran inherentes al grupo (Bucholtz, 2003). Más aún, se asume que los grupos pueden delimitarse claramente y que los miembros del grupo se parecen entre ellos. Ahora bien, el esencialismo puede constituir un posicionamiento deliberado para forjar una alianza política a partir de la creación de una identidad común. Estos usos del esencialismo han recibido la denominación de esencialismo estratégico (Spivak, 1988) y funcionan como un arma para reorientar relaciones de poder cuando un grupo

estigmatizado forma una identidad oposicional con el fin de enfrentar ideologías negativas.

Ahora bien, aunque la esencialización de lenguas y culturas se comprende desde la lógica anterior, también es importante reconocer que puede tener un efecto negativo en ellas. Cuando las lenguas originarias se sitúan en un pasado utópico y esto se realiza a expensas de representaciones más contemporáneas, los hablantes quedan «encerrados» en identidades y espacios fijos y se desconoce y deslegitima a otros hablantes que se han movido más en contextos de contacto cultural (Patrick, 2007, p. 127). En el caso revisado, se ha construido una representación de lo «andino» y de lo «quechua» que deslegitima aquello que no encaja en esta representación y que a su vez «borra» de los imaginarios (Irvine & Gal, 2000) las prácticas andinas y el uso del quechua en zonas urbanas. Por lo tanto, el esencialismo puede desempoderar a mucha gente a la que se excluye a priori de ciertos grupos en los que podrían funcionar como miembros desde otros criterios.

La ideología de la autenticidad se asocia hoy en día con las lenguas minoritarias y en muchos casos ha contribuido a la sobrevivencia de variedades estigmatizadas como el inglés de los afroamericanos en Estados Unidos y de lenguas subordinadas como el francés canadiense. De hecho, la autenticidad étnica puede ser un soporte ideológico para contribuir a la sobrevivencia de las lenguas en condiciones de subordinación. En estos casos, la autenticidad ha facilitado la conservación de estas lenguas, pues se han convertido en símbolos de identidad y en requisitos para que un individuo sea reconocido como auténtico miembro de la comunidad (Woolard, 1998). Sin embargo, en Apurímac, el quechua se suele situar en un pasado utópico y los quechuahablantes de las ciudades, que se refieren a su importancia desde una ideología ancestralizadora, generalmente no lo usan en su vida cotidiana. A pesar del fluir de culturas e identidades, este sector imagina culturas auténticas, tradiciones inmemoriales e identidades inmutables.

Ahora bien, nos preguntamos qué efecto puede tener esta ancestralización de lo andino y del quechua en cursos que se están organizando

en la región para maestros ciudadanos que no conocen mucho la lengua. Si el mensaje que se recibe es que el quechua solo sirve para hablar de lo rural o de lo ancestral, muchos de los participantes que no se identifican con ello probablemente no se sientan muy motivados para desarrollarlo en su vida cotidiana. Después de todo, si el quechua es para hablar con el «otro» o para hablar de prácticas que ellos no viven en su vida cotidiana, ¿por qué tendrían que comprometerse en desarrollarlo en nuevos espacios «no rurales» y «no ancestrales»? Este repertorio también obstaculiza la posibilidad de que se enseñe quechua en instituciones educativas de zonas urbanas. Un profesor, por ejemplo, cuestionaba el uso del uniforme en escuelas rurales y en este cuestionamiento se percibía la fuerte asociación que se produce entre el quechua y la ruralidad. Si usan uniforme, se preguntaba, ¿entonces qué quechua van a hablar? Nuevamente notamos la asociación entre la lengua originaria y solo ciertas prácticas culturales. Deberíamos pensar, más bien, que los estudiantes de zonas urbanas, con uniforme, sí podrían hablar el quechua. Entonces, el valor particularista que pone el acento en la identidad ancestral puede ser un factor limitador cuando el objetivo es la adquisición y el uso por parte de una población más amplia.

El repertorio dominante analizado en este capítulo cierra la posibilidad que se abre en los documentos oficiales sobre la generalización del quechua: «el uso generalizado de la lengua», «el uso masivo del runasimi para convertirlo en lengua multifuncional» y una «comunidad urbana y rural empoderados de la necesidad de la revitalización del quechua en la región». Es fundamental que las representaciones dominantes se transformen para que estos deseos puedan llevarse al nivel de la implementación. Sabemos que estas asociaciones que se realizan entre lengua, identidad y territorio no son naturales e intrínsecas, sino que constituyen constructos históricos que la historia y los sujetos también pueden deconstruir con el tiempo (Heller, 2007). Después de todo, «lo andino» y «lo quechua» no es solo lo rural y lo campesino; sino también lo urbano, lo local y lo global, la generación joven y los flujos y contactos culturales constantes.

CAPÍTULO 4

EL QUECHUA ES PARA HABLAR CON EL «OTRO»: DILEMAS EN TORNO A DEBERES Y DERECHOS

—*Y los funcionarios en la municipalidad, ¿usan el quechua para hablar con las personas de las comunidades?*

—*Sí, claro. Siempre tenemos que hablar **nuestro** quechua.*

—*Qué bueno.*

—*Tienes que hablar su idioma. Si no, no llegas.*

(Conversación con un funcionario municipal)

1. PUNTO DE PARTIDA

A pesar de que los documentos oficiales presentan un repertorio interpretativo en el que el quechua es visto como «nuestra» lengua para la integración regional, en general los actores entrevistados reproducen otro repertorio muy extendido en torno al quechua como una lengua ancestral que es importante usar solo cuando se interactúa con el «otro» o con el quechuahablante «neto» de comunidades de altura. Sin embargo, a pesar de que este segundo repertorio parece ser el dominante entre los actores entrevistados, estos no dejan de reproducir el primero en algunas circunstancias. De este modo, se genera un dilema ideológico entre dos repertorios que entran en contradicción, incluso en el habla de un solo informante: el quechua como la lengua de un «otro» carente que hay que «incluir» y el quechua como «nuestra» lengua para la integración regional.

En el caso de los funcionarios públicos, el primer repertorio parece ser el dominante. Estos repertorios se inscriben en una estructura colonial ambivalente de la sociedad apurimeña, en la que el quechua se asocia con personas que viven en las zonas rurales a los que se inferioriza y desprecia; pero al mismo tiempo constituye una lengua que seduce y atrae. En otras palabras, aunque el quechua se concibe como una lengua de un «otro» carente y necesitado, al mismo tiempo los funcionarios la valoran como parte de «nuestra cultura» y, en ese sentido, se identifican con ella.

Hace casi treinta años, Richard Ruiz (1984) escribió sobre las orientaciones de la planificación lingüística para hacer alusión a un complejo de disposiciones hacia el lenguaje y su rol en la sociedad. En ese trabajo, distinguió tres orientaciones hacia la lengua vernácula o minoritaria: a) la lengua como problema, b) la lengua como derecho, y c) la lengua como recurso. Se trata de disposiciones muchas veces inconscientes que están en el nivel más fundamental de los argumentos sobre el lenguaje. Para nuestro caso, veremos que en Apurímac se suelen entremezclar las miradas de la lengua como problema, como derecho y como recurso en el marco de procesos históricos de la región. Enriqueceremos la propuesta de Ruiz con la discusión latinoamericana en torno a la ambivalencia del discurso colonial y las prácticas representacionales de la «diferencia» y la otredad (Hall, 1997; Bhabha, 2002).

Para este capítulo, nos hemos centrado sobre todo en las entrevistas realizadas a autoridades y funcionarios del Estado (alcaldes, teniente alcaldes, funcionarios de las municipalidades, entre otros) y a algunos maestros de las siete provincias de la región apurimeña. Los «expertos en quechua» son los actores que más cuestionan este repertorio en torno al quechua solo para hablar con el «otro» de comunidades de altura; pues, además, algunos de ellos se plantean usar más el quechua en su vida cotidiana y enseñarlo en los espacios urbanos. Es fundamental mencionar nuevamente que hoy en día muchos alcaldes y funcionarios de las municipalidades ya no provienen de élites urbanas (como ocurría hace varias décadas), sino de sectores más populares y hasta de extracción rural.

Es más, debido a los procesos de movilidad social que se han desarrollado en la región, en Apurímac ha habido casos de campesinos que han sido elegidos como alcaldes, fenómeno que hubiera sido imposible hace varias décadas. En este nuevo contexto, constatamos que la mayoría de funcionarios entrevistados hablaba quechua, aunque contaban con diferentes tipos de capacidades con relación a la lengua.

2. EL DISCURSO DE LA INCLUSIÓN: EL QUECHUA COMO UN DEBER

Esta concepción del quechua como ancestral, atado a una cultura «antigua» y a una cultura comunal y campesina contemporánea «neta» (véase el capítulo 3), está presente en muchos funcionarios, quienes piensan que el quechua es importante para «atender» a la población rural que habla quechua y no puede comunicarse en castellano. Esta idea se desarrolla en el marco de un discurso a favor de la «inclusión» y en una coyuntura en la que las autoridades locales y regionales están manejando mucho más recursos que antes y es más factible realizar obras y promover una mejor infraestructura aún en los lugares antes considerados aislados. Precisamente, los nuevos programas asistenciales, los mayores recursos y la mayor posibilidad de obras han implicado un mayor acercamiento a los habitantes de las zonas rurales y un mayor protagonismo de los quechuahablantes, quienes ya no son indocumentados y emiten un voto que ahora es considerado fundamental.

Es importante mencionar también que en los últimos cinco años se han emitido diversas ordenanzas en algunas regiones del Perú que contemplan el uso oficial de las lenguas originarias y establecen que los funcionarios públicos deben manejarlas para interactuar con la población campesina quechuahablante¹. Algunas de estas ordenanzas incluso

¹ En la región de Apurímac se promulgaron tres ordenanzas contra la discriminación en el año 2008 y en algunos de los artículos se contempla el uso del quechua por parte de los funcionarios públicos. El artículo 11 de la ordenanza regional de Apurímac señala:

señalan que el manejo de estas lenguas será un requisito para trabajar en la municipalidad y que se promoverá su aprendizaje entre los empleados que las desconocen. Aunque sabemos que las valoraciones que han sido construidas en torno a las lenguas no dependen exclusivamente del estatus legal u oficial que les confiere el Estado, estas ordenanzas constituyen un soporte oficial para los cambios que se vienen desarrollando a nivel de las prácticas.

En ese contexto, las actuales autoridades están empezando a concebir que el empleo del quechua es un elemento inherente a su función y ahora asumen como natural la importancia que tiene interactuar con la población en la lengua originaria: «¿Cómo uno que no entiende quechua, además no habla, cómo va a interactuar con la población?» (autoridad municipal, mujer). Hoy en día algunas municipalidades de la región han desarrollado políticas de atención al público en quechua, aunque en la práctica todavía

«En todas las dependencias del Gobierno Regional de Apurímac se contará con personal que hable fluidamente el idioma quechua, disponiéndose la adecuación de los locales de conformidad con la ordenanza regional 029-2007-CR-APURÍMAC» (ordenanza regional 017-2008-CR-Apurímac). El artículo 4 de la ordenanza de la municipalidad provincial de Andahuaylas afirma: «En todas las instancias de las municipalidades distritales y provincial; asimismo en todas las dependencias de las instituciones públicas y privadas; autoridades y funcionarios darán atención especial de respeto y cordialidad a las personas que tradicionalmente se discrimina, dialogando en el idioma materno, el quechua o runasimi, cuyo uso es oficial. Los documentos de identidad serán exigidos solamente para la realización de trámites en los que se requiera acreditar la identidad de la persona, pero no para impedir el ingreso a las dependencias públicas o privadas» (ordenanza municipal 018-2008-CPA-MPA). Finalmente, la ordenanza municipal de la provincia de Abancay plantea: «En todas las dependencias de la municipalidad provincial, se contará con personal que hable el idioma quechua. Paulatinamente, se promoverá que este sea un requisito para ser contratado y que los funcionarios y servidores públicos que no hablen este idioma puedan aprenderlo» (ordenanza municipal 002-2008-A-MPA). Recientemente, en setiembre de 2013, el concejo provincial de Andahuaylas emitió la ordenanza municipal 024-2013- MPA para promover el uso del quechua en los espacios públicos. Uno de sus artículos dice: «Disponer el uso oral obligatorio del idioma quechua por parte de todos los trabajadores de todas las instituciones públicas y privadas de la provincia de Andahuaylas, siendo inexcusable todos los días viernes de cada semana, bajo la supervisión de los responsables de las entidades».

se puede constatar, por ejemplo, que muchas de las secretarías que interactúan diariamente con la población no hablan la lengua. Lo cierto es que la mayoría de las personas que atienden a la población no utiliza el quechua para relacionarse con los visitantes.

En el extracto que aparece a continuación, podemos ver claramente la lógica causal que establece una autoridad municipal entre el mantenimiento de la cultura ancestral y la necesidad de utilizar el quechua con la población proveniente de zonas rurales: «nuestro objetivo es mantener nuestra cultura [...] entonces por eso muchos de los funcionarios [...] hablan quechua y castellano»:

Pero acá nuestro objetivo es mantener nuestra cultura porque parte de nuestra cultura es el quechua ¿no? entonces, por eso muchos de los funcionarios que trabajan acá en la municipalidad, que interactúan diariamente con la población fundamentalmente en área social, digamos de la gerencia de promoción social por no decir 100% hablan quechua y castellano [...] participación ciudadana, la demuna, de vaso de leche, de programas transferidos, etc. hablan quechua (autoridad municipal, varón).

La atención de la población campesina en quechua es concebida con un deber que ahora tienen los funcionarios del Estado, quienes están empezando a asumir una nueva identidad: «La idea es que cuando viene la población, ¿no cierto?, se manifiesta en quechua, habla en quechua, *tienes la obligación de* responder, entender y atenderlo en quechua para que la otra persona que viene a la institución no se vea desatendido o disminuido, no entendido en este caso» (autoridad municipal, varón); «En todas las áreas *están obligados* a poder absolver sus dudas, brindarles servicios, como decía el señor alcalde, en la lengua que ellos más dominan» (funcionario municipal, varón); «los funcionarios *tienen que* saber el quechua como una de las prioridades para poder comunicarse con el usuario» (autoridad municipal, mujer, énfasis nuestro). La construcción de un repertorio en el que hablar quechua se asume como una obligación del funcionario posiciona al enunciador —en este caso el funcionario—

en una nueva identidad. Hoy en día, ser un buen funcionario implica ofrecer un trato especial a la población con el fin de que pueda «fortalecerse la comunicación entre la población y las autoridades locales» (funcionario municipal, varón). El mandato de utilizar el quechua para ofrecer una «buena atención» a la población y poder «servirla» mejor se construye a partir de dispositivos lingüísticos que revelan modalidad deóntica: ahora el funcionario «tiene que» hablar en quechua con la población quechuahablante, pues de otro modo no sería visto como un buen funcionario.

Más aún, casi todos los alcaldes entrevistados declararon haber utilizado el quechua en sus campañas políticas y precisaron que las contracampañas que se suelen hacer muchas veces se apoyan en el argumento de que el candidato no sabe quechua. Para tener apoyo, señalaron, «hay que demostrar que hablas los dos idiomas». Una de las autoridades municipales lo puso de forma más contundente: «Para mí el quechua es una oportunidad. Yo gracias al quechua he sido Alcalde, he sido Gobernador, he sido Sub Prefecto, Juez Mixto, casi todos los cargos yo he ocupado en el pueblo». Este mismo alcalde nos contó que, cuando asumió el cargo, «es la primera vez que un alcalde dice cuánto gasta, cuánto gana». Ante esto, le preguntamos en qué lengua hablaba en esas asambleas y nos respondió un poco sorprendido: «Obviamente en castellano». Por lo tanto, a pesar de que los candidatos usan el quechua más que antes, una vez que son elegidos suelen usar el castellano en su despacho y en otros espacios.

3. EL QUECHUA COMO UN DERECHO «PROBLEMÁTICO»

Este uso del quechua como un «deber» por parte de los funcionarios coincide con una mirada un tanto ambivalente del quechua como un derecho de los hablantes. Aunque los actores afirman que la población tiene «derecho» a hablar su lengua, esta concepción de «derecho» está impregnada de la noción de «necesidad». Vale decir que, mientras que

alguien sea supuestamente tan «desdichado» por no hablar castellano, se le debe atender en quechua. Sin embargo, el derecho no se aplica a aquella persona que ya habla castellano, pero que prefiere o se siente más cómoda de usar la lengua originaria en algunas circunstancias. Por esta razón, podemos plantear que no existe un derecho a hablar quechua en abstracto, como el que podría reclamar un flamenco o un catalán al querer expresarse en su idioma, sino solo un derecho a hablar la lengua originaria para quienes no poseen otra forma de comunicarse. Una vez que alguien supera sus «limitaciones» (es decir, aprende castellano), entonces parece carecer de sentido que hable el idioma originario. Actualmente, para las autoridades más progresistas o comprometidas, existe una noción sobre determinados derechos que los campesinos tienen, como el derecho a la tierra, a la salud o a la justicia. No obstante, el quechua en sí mismo no es concebido como un derecho, sino solo como un instrumento que les permite a los quechuahablantes satisfacer sus demás derechos mientras que no dominen la lengua de poder. La convicción de «tengo derecho a hablar mi idioma» no existe.

Esta concepción ambivalente del quechua como un derecho de los hablantes se inscribe en relaciones desiguales al interior de la sociedad apurimeña, que son parte de una estructura de tipo colonial. Así, cuando se hace alusión al derecho que tienen los campesinos de hablar en quechua al acercarse a las oficinas del Estado, se transmite una concepción de la lengua como un «problema» que tiene este «otro» supuestamente carente: este «otro» tendría la necesidad de que le hablen en la lengua que más entiende. De otro modo, el poblador rural no podrá desenvolverse bien en la ciudad: «para poder *ayudar* al ciudadano que llega al Municipio, es más quechuahablante, y *conducirlo* a que área tiene que ir, qué gestión tiene que realizar» (funcionario municipal, varón); «la Municipalidad es un centro donde los usuarios vienen de la *parte rural mínimos servicios*, cuando preguntan y viene un profesional que no comprende quechua no le va poder absolver» (autoridad municipal, varón).

En los siguientes extractos podemos confirmar esta concepción de la lengua originaria como un problema que hay que superar y de sus hablantes como parte de un discurso del déficit, lo que nos recuerda el «problema del indio» tan discutido durante el siglo XX (Degregori & Huber, 2007):

Cuando vas al campo, mayormente las mujeres, las mujeres en su mayoría, los varones si mayormente ya son letrados, casi el 90%. Nosotros tenemos una tasa de analfabetismo pero el mayor porcentaje son mujeres, son mayormente mujeres, entonces en esa necesidad dicen, expresan: ¿por favor podrían hablar en quechua? Dicen, si hablamos con ellos ¿no? es más cuando estamos en la comunidad, no necesitamos que nos pidan (autoridad municipal, mujer).

Nosotros utilizamos el quechua si vemos que las personas van a entender mejor en quechua lo hacemos en quechua. En las escuelas, igual los niños así como se enseña hoy por hoy los niños de inicial casi un 99% ya habla castellano, entonces esos son facilidades que ya tenemos desde antes. Acá como Municipio, por ejemplo, nosotros si vemos que hay comuneros que no entienden castellano lo hacemos en quechua, dominamos el quechua. Solo hay un problema que no podemos escribir, yo puedo hablar quechua dos horas pero no escribo (autoridad municipal, varón).

Luego de la lectura de estos dos extractos (y de los del párrafo anterior), surgen varios puntos para discutir. En primer lugar, se puede notar que el ciudadano que supuestamente tiene el derecho a hablar en su lengua es representado como carente y necesitado. Como viene de la zona rural donde hay «mínimos servicios» y es generalmente analfabeto, el funcionario está obligado a «ayudarlo» y «conducirlo». Más aún, esta necesidad que supuestamente tienen los pobladores rurales se grafica muy bien en la cita directa que el informante incluye en el primer extracto para hacer hablar a una persona analfabeta («Por favor, ¿podrían hablar en quechua?»), donde, a partir del «por favor» y del verbo modal («podrían»), se construye una identidad de este «otro» como alguien que suplica que se le atienda en su lengua originaria. En segundo lugar, podemos darnos

cuenta que se construye un ideal de monolingüe castellanohablante como un estado al que hay que llegar y que a su vez resuelve un «problema» que se asocia con la lengua originaria. Por eso, en el segundo extracto se tipifica como «facilidad» el hecho que de los niños de educación inicial de la ciudad «casi un 99% ya habla castellano», razón por la cual ya no necesitarán una educación bilingüe. El quechua solo sirve como un paliativo mientras haya un «problema» por solucionar; es decir, mientras haya «comuneros que no entienden castellano». Cuando el «problema» —o la supuesta «discapacidad»— se «cura» con el castellano, ya no se entiende por qué la persona sigue hablando el quechua. Esta ideología la hemos observado también cuando la congresista cusqueña Hilaria Supa exigía hablar en quechua en el congreso de la república y la gente se preguntaba: «Si ella ya sabe castellano, ¿por qué sigue hablando así? ¿Por qué nos hace quedar mal?». El hecho de que los ciudadanos de zonas rurales, Hilaria Supa u otras personas que viven en la ciudad se sientan más cómodos hablando en quechua a pesar de poder comunicarse en castellano no está contemplado como parte del derecho.

Una autoridad municipal quechuahablante relataba la situación de su padre, campesino de una comunidad: «Estadísticamente por ejemplo, mi papá cuando viene acá va a hablar con la secretaria en español, no en quechua, porque ya entiende pues, se da cuenta, mi papa es quechuahablante pero va a venir acá a hablar en español pues [...] raras veces son los que se expresan en quechua acá, raras veces ¿no?». Asimismo, otra autoridad municipal señalaba: «Voy a mi comunidad y hablo en quechua, pero ya todo mi pueblo ya están listos retornantes ya son pe», aludiendo a que las personas ya saben español y que ya no es necesario hablarles en quechua. Además, resulta curioso que entender español esté asociado a un «darse cuenta» que parece ir más allá del aspecto comunicativo.

El uso de las lenguas como parte de prácticas sociales siempre se inscribe en un juego de posiciones de sujeto que no solo ubican temporalmente a las personas en determinadas identidades, sino que establecen ciertas relaciones sociales entre ellas. Durante el transcurso

de la investigación, miembros del equipo que dominan el quechua intentaron hablarles en esta lengua a algunas personas en diversos contextos urbanos, pero usualmente estas contestaron en castellano. La respuesta a este fenómeno puede encontrarse en el tipo de relación que se construye en una situación como esta y en la discusión sobre deberes y derechos que hemos venido presentando. Si solo se le habla en quechua al comunero cuando se sabe que este no habla castellano y de esta manera se establece una relación tutelar con él, entonces al hablarle en quechua a una persona de la ciudad —a un taxista, a un mozo de un restaurante o a un vendedor de una tienda— se construye este tipo de relación y se posiciona al interlocutor como alguien que no entiende el castellano y, por ende, como inferior, carente, problemático, etc. Los actores locales lo explican de la siguiente manera:

Entrevistador: Yo entro a los restaurantes y me despido de las personas que atienden comida en quechua y me contestan en castellano, ¿cómo interpretas eso?

1. Autoridad municipal: Son esquemas de hablar el quechua, si eso no se ha esperado de hablar el quechua, esas personas que están trabajando en los restaurantes son personas que vienen del campo y para ellos superarse es hablar el castellano y si hablan en quechua están menoscabando su personalidad, entonces ellos tratan, aunque están hablando mal el castellano, tratan de hablar en castellano no en quechua, si tú le hablas en quechua te contestan en castellano ¿por qué? porque se siente hasta ofendida que tú le estás diciendo que no entiendes el castellano ¿no? pero tú hablas también

así en la reunión, empiezas a hablar en quechua, te dicen, «sí entendemos el castellano» (mujer).

2. Autoridad municipal: Tendría que vestirse igual que ellos para que le puedan entender, eso es el problema, como decía la otra vez el trauma que ellos tienen (varón).

En el primer extracto, el funcionario de la municipalidad lo plantea claramente cuando alude a que las personas contestan en castellano «porque se siente hasta ofendida que tú les estás diciendo que no entiendes el castellano». En el segundo, el funcionario lo señala de manera más indirecta. Argumenta que para que la persona conteste en quechua «tendría que vestirse igual que ellos»; es decir, tendría que estar en su misma situación con relación a la falta del dominio de la lengua de poder. Aquí se hace una clara asociación entre vestir como campesino y no dominar el castellano.

En esta concepción del quechua solo para hablar con el «otro», los funcionarios pueden tener una genuina percepción del propio rol como autoridad que cumple las demandas de los más olvidados, aunque también sabemos que esto se suele inscribir en una relación tutelar de corte colonial. No obstante, en el desarrollo de este argumento en torno a la noción de «derecho», nos gustaría añadir un elemento más. Es fundamental notar que la misma autoridad que con paciencia escucha las quejas de una mujer de la zona rural, puede sentir que es absurdo dirigirse a un colega en quechua, aunque ambos manejen el idioma. Esto significa que el funcionario quechuahablante no siente que tiene derecho a hablar en quechua con otros funcionarios o con sus amigos que son bilingües y manejan ambas lenguas. Por lo tanto, los funcionarios asumen la problemática de la lengua como un deber para interactuar con los «otros», pero no como un derecho de ellos mismos para hablar con otros. Es por esto que, en muchos casos, los mismos quechuahablantes que promueven una política

de generalización del quechua se sienten violentados cuando se pretende que ellos hablen en quechua fuera del contexto tradicional; es decir, con quienes sí hablan castellano. Es interesante, por ejemplo, observar las respuestas que dan muchos de los funcionarios cuando intentamos desafiar el repertorio interpretativo dominante o cuando preguntamos si es que se hacían reuniones de consejo en quechua en la municipalidad. A continuación, presentamos cuatro interacciones:

1. Entrevistador: Las sesiones de Concejo por ejemplo
Autoridad municipal: Las sesiones de Concejo no hemos tenido la necesidad hasta ahora de realizarlo en quechua.
Entrevistador: ¿Por qué razón?
Autoridad municipal: No han exigido las personas que están presentes, siempre son, también hablan el español y no ha habido necesidad, pero sí tenemos reuniones en comunidades constantemente para hablar sobre sus proyectos, sobre sus requerimientos. Las visitas en las comunidades los centros poblados ahí si se habla netamente quechua. Si se realizara alguna sesión descentralizada posiblemente sí se haría en quechua, pero hasta la fecha no ha habido la exigencia. Hay dirigentes que vienen a participar en las sesiones pero como hablan castellano también no ha habido necesidad pero si en ese caso hubieran ciudadanos que pidieran, que no entienden el castellano y quisieran quechua no habría ningún problema, especialmente el Alcalde, el Alcalde sabe

- muy bien el quechua, como le decía ¿no? hasta sus discursos son más nutridos en quechua que en castellano (mujer).
2. Entrevistador: ¿Nunca han pensado en ese tema verdad?
Autoridad municipal: No, la verdad que no hemos pensado pero si el alcalde, en las salidas como le digo hay reuniones, cuando va un regidor y no habla quechua y dice yo no sé qué harás pero ahora tienes que hablar en quechua y la reunión va a ser en la comunidad tal y en quechua (varón).
3. Entrevistador: ¿Alguna vez han hecho sesión de Concejo Municipal en quechua?
Autoridad municipal: No hemos intentado, pero buena propuesta, buena idea, ahí tendría que ser mucho más abierto y por radio para que sepan cómo hablamos (varón).
4. Entrevistador: ¿Alguna vez han tenido la iniciativa de hacer una reunión de consejo en quechua aquí?
Autoridad municipal: No, mire, eh, cuando, digamos nuestras sesiones es abierto, público, no es cerrado, entonces viene una comunidad ¿no cierto? no necesariamente en castellano puede hablar, en quechua y nuestro secretario general de la municipalidad que lleva las sesiones de consejo sabe quechua, habla, entonces no hay ninguna dificultad en eso, entonces, y yo también hablo y entiendo muy bien el quechua,

entonces viene una petición, habla en quechua ¿no cierto? porque a la municipalidad vienen abiertamente las poblaciones a hacer una petición y lo habla en quechua y nosotros entendemos y viabilizamos, no hay ningún problema (varón).

Estos extractos muestran que el repertorio del quechua solo para hablar con el poblador rural que no sabe castellano está tan extendido en este sector que no se concibe la posibilidad de que esta lengua se use también entre personas que sí saben castellano, pero para funciones que van más allá de las «bromas»: «No claro, yo en quechua les bromeo, hablo en quechua, o sea no hay ningún tipo de complejo, mis padres hablan quechua, y hablamos quechua» (autoridad municipal, varón). En el primer extracto citado, se reitera varias veces que «no hay necesidad» de usar el quechua en las reuniones de consejo porque las personas «también hablan el español». En los otros tres extractos, el entrevistador pregunta por las reuniones de consejo y los entrevistados siempre contestan en función a las salidas que se hacen a las comunidades, a las comunicaciones por radio que se dirigen a las personas de las comunidades o a las sesiones abiertas y públicas donde asisten estas poblaciones que son más quechuahablantes. En el extracto 4, el interlocutor produce una serie de mitigadores («No, mire, eh, cuando, digamos») al introducir una respuesta no preferida (Pomerantz, 1984) o una que no se alinea con la pregunta formulada. Se sabe que las mitigaciones o los silencios que aparecen en el segundo elemento de un par adyacente (como el de pregunta-respuesta) anticipan la inminente producción de una respuesta no preferida, como aquella emitida por el alcalde. Más aún, este repertorio dominante está tan asentado que incluso los entrevistados malinterpretan las preguntas desde este sentido común y no se les ocurre pensar que se les ha preguntado por las reuniones de consejo donde asisten solo los funcionarios.

En el extracto 3, por ejemplo, el entrevistado cree que se le ha preguntado otra cosa y contesta en función del repertorio dominante que estamos discutiendo.

4. ¿A QUIÉN LE CORRESPONDE FORTALECER EL QUECHUA?

En vista de que el quechua indexa o se asocia a una cultura ancestral o una cultura actual de pobladores «netos» de comunidades de altura, la responsabilidad de que esta lengua no desaparezca también se atribuye a estos actores y no se asume como algo propio por parte de funcionarios más ciudadanos y de incluso aquellos que tienen origen rural. Además, si la mayoría de personas piensa que el «verdadero» o «auténtico» quechua se habla en las punas², entonces son las personas de esos contextos quienes supuestamente son los responsables de que se siga utilizando y no desaparezca. Cuando hemos preguntado si el quechua podría desaparecer, muchos entrevistados argumentan que esto sería absurdo, básicamente por lo siguiente:

Porque tenemos gente, tenemos comunidades que si bien es cierto [...] entonces es una forma de revalorar de buscar su identidad, entonces justamente lo que usted decía se puede dar esa tendencia de castellanizar al Perú, yo lo veo imposible ¿por qué? porque la gente tiene su idiosincrasia, tiene su forma de vivir, es como que de acá a 15 años ya no vamos a tener personas que cocina con sus leñas, en sus tullpas, lógicamente van a ir produciéndose cambios, esos cambios son pues, si no el quechua hubiese desaparecido hace tiempo porque el quechua es ancestral, entonces no tanto como que se va perder pero si hay que darle la importancia debida con las estrategias adecuadas para la utilización, eso más o menos es hablar del quechua,

² Para el 68,6% de los estudiantes encuestados, los que hablan el quechua verdadero viven en las punas o lugares alejados de un supuesto centro o de la zona baja. Para el 10,4%, los que hablan el verdadero quechua viven en las quebradas o pequeños valles. En las ciudades y valles también se habla el verdadero quechua para el 8,8% de los niños y adolescentes encuestados.

es compleja. Hemos trabajado sobre educación bilingüe intercultural, las comunidades adoptan mal, o sea tienen una falsa percepción, ellos dicen para que nos van a enseñar quechua si ya sabemos el quechua (autoridad municipal, varón).

Por ejemplo, eso es lo que más me gusta el compadres, comadres en esos tiempos dice era bonito hacer acá en esas zonas hacían sus comadres, antes de los carnavales y esas cositas cuando tú les avisas ellos ya están recordando, y eso dice siempre hay que estar haciendo. Por ejemplo, si habían cuentos de años atrás hay que seguir contando los cuentos de generación en generación para que ellos no se olviden, para que ellos sigan contando a sus nietos, a sus bisnietos, si en tu familia había cuentos de años atrás tienes que seguir contando para que ellos no se olviden, solo así nuestra cultura no va a morir (docente, varón).

La conservación o pervivencia del quechua se atribuye a estos «otros» que seguirán hablando la lengua porque ellos son los que supuestamente mantienen también la «verdadera» cultura quechua. La relación causal que se establece es clara: el quechua no desaparecerá «porque la gente tiene su idiosincrasia, tiene su forma de vivir, es como que de acá a 15 años ya no vamos a tener personas que cocina con sus leñas, en sus tullpas». La lógica del discurso es que solo si mantienes esa cultura ancestral seguirás hablando la lengua ancestral. Como hemos mencionado anteriormente, la asociación entre lengua y un tipo de prácticas culturales andinas se concibe como natural e intrínseca. Es por eso que cuando un alcalde afirma que sí habla quechua, lo hace siempre en función de estas prácticas culturales asociadas a las comunidades campesinas: «Sí, están trabajando, porque aquí no es extraño hablar quechua ni manifestarlo. Es como en los carnavales, en quechua cantamos, hay canciones en quechua» (autoridad municipal). Vale decir que los funcionarios utilizan el quechua cuando actúan como «ellos».

Podemos también abordar el juego de identidades que se produce en los extractos anteriores. Por un lado, los informantes construyen

una distancia considerable con el quechuahablante que supuestamente tiene la responsabilidad de preservar el quechua. Para tal fin, utilizan una serie de dispositivos lingüísticos: el pronombre de sujeto en tercera persona «ellos» («ellos ya están recordando», «para que ellos sigan contando a sus nietos»), «la gente» («la gente tiene su idiosincrasia, su forma de vivir»), el posesivo en tercera persona «su» («es una forma de revalorar, de buscar su identidad»), el verbo «tener» para expresar posesión de este «otro» de forma tutelar («tenemos gente»). Por otro lado —y de manera simultánea a esta distancia construida entre «nosotros» y «ellos»—, también se usan estrategias discursivas para posicionarse como parte de esta responsabilidad: «siempre hay que estar haciendo», «hay que seguir contando los cuentos», «hay que darle la importancia debida con las estrategias adecuadas para la utilización». Es más, el uso alternado entre ambas formas en una sola frase es contundente: «*tienes* que seguir contando para que *ellos* no se olviden». Es importante notar, sin embargo, que el uso de este tipo de modal deóntico («hay que...») tiene una forma impersonal y no sugiere mucho involucramiento del sujeto en las acciones representadas.

Homi Bhabha (2002) ha planteado que la estructura del discurso colonial es siempre ambivalente, pues el «otro» es simultáneamente un sujeto de desprecio que se inferioriza y un sujeto de deseo que seduce. En este sentido, se produce una frontera difusa entre colonizador y colonizado. En el caso analizado, a pesar de que los funcionarios toman distancia del sector campesino y le atribuyen la responsabilidad de conservar el quechua, también se identifican con esta lengua y se sienten atraídos por una cultura que es «Otra», pero también «Nuestra». Aunque se usa un modal deóntico impersonal, al final del segundo extracto el informante señala que «solo así nuestra cultura no va a morir» y así construye un «nosotros» inclusivo luego de haber tomado distancia con los dispositivos antes mencionados.

En el siguiente extracto, un profesor de quechua de una universidad de la zona discute la situación de la lengua con otros colegas durante un trabajo en grupo en un taller en Lima. En él, construye una división

entre un «nosotros» de «la clase pequeño burguesa» y un «ellos» asociado al «campesinado» y concebido como «usuario de lengua originaria». En esta división, el «nosotros» no se concibe como «usuario de lengua originaria» y toma distancia de esta categoría:

Nosotros somos la clase pequeña burguesa que estamos trabajando temas del campesinado, temas de la gente que es nativa usuario de lengua. Entonces nosotros pensamos acá en nuestro esquema qué cosa sería bueno para eso. Por eso decía qué interesante sería pues aquí en nuestra reunión, qué siente el mismo campesino que es usuario de lengua originaria, es como si siempre se hace literatura infantil, los maestros hablan de literatura infantil, literatura infantil tiene que ser con los mismos niños, con los mismos niños que protagonizan con sus propias producciones. Los mayores escriben y nosotros estamos haciendo una medida para un sector de población social que a lo mejor ni piensa ni saben lo que estamos haciendo (profesor universitario de quechua).

Este profesor presenta una analogía para explicar el fenómeno que le interesa: así como «la clase pequeño burguesa» habla por el campesinado cuando se trata de hacer políticas sobre «su lengua», los adultos escriben literatura infantil y hablan por los niños sobre sus temas y problemáticas. La analogía que se desarrolla entre «la clase pequeño burguesa» y los adultos, por un lado, y el campesinado y los niños, por otro, revela la relación tutelar que caracteriza al discurso colonial ambivalente antes mencionado.

Resulta revelador que en esta distancia que se construye con el «otro» rural también se involucre a la EIB, que se asume claramente para «ellos» y no para «nosotros» y resulta un campo donde no se produce mucha ambivalencia. De esto nos ocuparemos en el siguiente acápite.

5. LOS DILEMAS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Este repertorio interpretativo sobre el quechua que hemos comentado está directamente relacionado con el repertorio dominante que circula en

torno a la EIB y sus propósitos. Podríamos señalar, entonces, que el análisis realizado nos permite entender mejor los dilemas de la EIB y sus múltiples paradojas (Hornberger, 2000; Aikman, 2003; García, 2008; Garcés, 2009; Howard, 2007; Oliart, 2011; Valdiviezo, 2009; Zavala, 2012). Un primer aspecto que nos llamó la atención durante la investigación es que, cuando les preguntamos a los funcionarios y a algunos docentes de aula sobre la política de generalización del quechua, casi todos nos respondieron en función de una EIB solo para zonas rurales. Cuando mencionaron acciones a ser realizadas fuera de la escuela, solo hicieron alusión a la necesidad de desarrollar «escuelas de padres», pues «los papás tienen que entender de que sus hijos tienen que aprender en su propia lengua». De esta manera, redujeron el espectro de acción de una política lingüística que debería atravesar todos los sectores y estar fundamentalmente fuera de la escuela.

Entrevistador: Y hay un programa específico que se llama «Quechua para todos». ¿Ud. sabe eso?

Profesora: Sí en la UGEL tenemos un profesor, creo que va hasta Lima a capacitarse en educación bilingüe y él es el encargado que tenemos acá.

El siguiente extracto también resulta revelador al respecto:

Entrevistador: ¿Y qué información tiene de ese programa, qué cosa le han contado, qué le han dicho, cuáles son sus objetivos?

Profesora: Bueno en nuestra zona acá en Cotabambas, primeramente con la educación bilingüe, bueno con la identidad cultural, casi todos nos identificamos ¿no? Con las vivencias de nuestra zona, todo eso, pese que casi los cursos de capacitación de EBI

no son tanto que entre con fuerza acá, sino es el esmero de cada docente que pudiera trabajar en su institución educativa. Bueno cada uno ponemos de nuestra parte porque en toda esta zona tenemos niños, tanto también como padres de familia netamente quechuahablantes, tenemos, todavía acá se habla puro quechua, entonces por todo eso, es por las costumbres más que nada, es rico Cotabambas, por ahí que a uno contagia que sigas cultivando nuestro idioma, que no se pierda nuestra lengua madre y bueno EBI «Quechua para todos» no casi trabaja con todas las instituciones, creo que en sí por lo menos una vez al año nos actualizan, nos dicen «deben trabajar, deben hacer».

- Entrevistador: ¿Y cuáles son los criterios de esa selección?
- Profesora: Uummm bueno, unidocentes, bueno ven uno por Institución Educativa, unidocente por instituciones, esos son los criterios más que nada en zonas rurales, por ejemplo acá urbano no se capacitan.
- Entrevistador: ¿No se capacitan acá?
- Profesora: No, no se capacitan
- Entrevistador: Y ¿por qué?
- Profesora: Porque no hay unidocentes, no son rurales.

Aquí se muestra claramente que la EIB se concibe como una educación remedial y compensatoria a implementarse solo en escuelas unidocentes de las zonas rurales donde supuestamente todavía se pueden encontrar niños y padres de familia «netamente quechuahablantes». La relación causal que se establece es explícita: «cada uno ponemos de nuestra parte (o “intentamos implementar una EIB”) porque en toda esta zona tenemos niños, tanto también como padres de familia, netamente quechuahablantes, tenemos, todavía acá se habla puro quechua, entonces por todo eso, es por las costumbres más que nada». A pesar de que algunos docentes hacen alusión al derecho que tienen los niños y niñas a ser educados en su lengua («Es un derecho elemental que esos chicos requieren educarse en sus lenguas»; «lo único que hacemos es cumplir el derecho que tienen los pueblos indígenas»), no se considera que este derecho les correspondería a todos los apurimeños, sino solo a aquellas personas de comunidades campesinas alejadas que tienen dificultades para manejar el castellano. Es más, a pesar de que el quechua es hablado por muchos de los informantes entrevistados, estos se suelen referir a esta lengua como de «ellos»:

Si nos ha dicho, que primero debemos integrar el quechua y después pasar al castellano, que no nos debemos olvidar que para ellos su lengua es primero ¿no? Que dulce se comunican con el quechua, porque si le van a entrar al castellano y cuando ellos hablan quechua están errando, sí nos ha dicho todas esas cosas (docente, mujer).

Un último punto que queremos enfatizar es la asociación que se hace entre la EIB y solo ciertas prácticas culturales tradicionales, tal como sucedía con las representaciones que se construyen en torno al quechua:

No, no, casi superficialmente así como algo de vergüenza tendríamos del quechua algo así nomás es, no es así como allá no? Porque se cocina las ollitas de barro, porque la vestimenta, porque el criado de los niños, así como ellos los crían todo, tantas cosas que hay en EBI ¿no? La alimentación que se da a nuestros niños con nuestros propios productos, es algo que te hace sentir ¿no?,

que es tu pueblo, tu tierra, así eran los cursos de capacitación que nos daban (docente, mujer).

Más allá del uso simultáneo de «ellos» y «nosotros» («como ellos los crían todo» versus «se da a nuestros niños con nuestros propios productos»), este ejemplo muestra la asociación entre la EIB y ciertas maneras tradicionales de cocinar, de vestir y de criar a los niños, como si «lo andino» fuera una cultura congelada en el tiempo y en el espacio, y como si la EIB implicara abordar solo esas prácticas más rurales. Es seguramente a esto a lo que muchos padres de familia reaccionan cuando argumentan que no quieren una EIB para sus hijos. Sabemos que el Perú es hoy mayoritariamente urbano y también que la migración ha jugado un papel decisivo en la redefinición de las identidades étnicas, lo cual no necesariamente ha implicado la aculturación. La EIB podría ser una apuesta educativa menos replegada en lo rural, que construya peruanidad y ciudadanía intercultural desde múltiples espacios.

6. DISCUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

En este capítulo hemos visto que el quechua se asocia con una lengua ancestral que es importante utilizar sobre todo para hablar con el campesino «neto» de zonas alto andinas, y que en esta representación se combina la lengua vista como problema, como derecho y como recurso en el marco de relaciones coloniales. Las personas entrevistadas no muestran un desprecio explícito con relación a este «otro» rural y a la cultura con la que se le vincula. Aunque expresan una distancia con este «otro» y construyen una división entre «nosotros» y «ellos», también se identifican con esta cultura andina ruralizada y la asumen como suya. Esto también se puede apreciar claramente en la interacción que aparece reproducida en el epígrafe de este capítulo, donde el funcionario se refiere al quechua como «nuestra» lengua y como la lengua del otro («su» lengua) de manera simultánea.

Este repliegue hacia el pasado y esa desconfianza hacia la «cultura occidental» obedecen a una historia de discriminación tanto a nivel regional como a nivel de los individuos específicos que reproducen este repertorio. Si bien muchas de las personas entrevistadas se han insertado de forma «exitosa» en las ciudades, por lo general fueron «expulsadas» de la zona rural porque, en términos generales, salieron de ella de forma involuntaria (para ir a la secundaria o a la educación superior, por razones de violencia política, entre otras). Las experiencias dolorosas por las que pasaron al migrar a las ciudades han generado cierto rechazo hacia una identidad citadina asociada a prácticas culturales occidentalizadas. De esta forma, imaginan un mundo rural supuestamente armónico y añoran una identidad de alguna manera esencializada: «nosotros los andinos nos relacionamos con la naturaleza. Los seres son vivos, creemos en los Apus»; pero, como hemos discutido, si bien la añoran y la desean, también la desprecian y la inferiorizan hasta cierto punto.

A pesar de que el repertorio interpretativo dominante es aquel del quechua como lengua ancestral para hablar con el «otro» de comunidades rurales y de altura, surgen dilemas con repertorios alternativos. Hemos señalado que los repertorios interpretativos, como líneas argumentativas que son parte del sentido común de las comunidades, influyen en lo que la gente dice y hace en contextos particulares. Sin embargo, también hemos precisado que, si bien los repertorios interpretativos dominantes son los que están «más disponibles», siempre existen otros que «les hacen competencia» y que se encargan de cuestionar —y de perforar poco a poco— el sentido común más extendido. De hecho, en los documentos oficiales sobre la generalización del quechua se plantea que esta política «implica recuperar y ampliar sus usos y funciones en todos los aspectos socio-económicos, culturales y políticos de la comunidad apurimeña» (DREA, 2011). También se señala de manera contundente que: «El tema del quechua no es un problema rural. Es un asunto que atañe a todos los apurimeños. Entonces, todos tenemos que hablarlo» (DREA, 2011). Existe además un nivel reflexivo sobre el tema: «En la actualidad

la mayoría de la población considera el quechua como patrimonio de la zona rural, de los pastores, de los agricultores, de los abuelos, de los padres y madres, de los hijos e hijas del ámbito rural, y de los pobres». Más aún, los mismos actores, sobre todo aquellos que forman parte de sectores intelectuales de la región o de los «expertos en quechua», cuestionan este repertorio dominante del quechua como lengua que solo sirve para hablar con el «otro» rural. En los extractos que aparecen a continuación, podemos ver cómo dos personas cuestionan el repertorio que hemos estado discutiendo hasta el momento:

Todas las personas y la gente que queremos el quechua tenemos que practicar, es decir, en cualquier situación, así como hemos visto ¿no?, pero en realidad lo que se ve es que los profesionales tienen que aprender el quechua solo para poder realizar el servicio, es decir, atender aquellos que hablan quechua, solamente por necesidad ¿no? pero no por gusto, o sea por el gusto de querer hablarlo ¿no? (periodista).

Es verdad que muchas veces se asocia el quechua a ser pobre, entonces si digo que cincuenta años se seguirá hablando quechua y sí claro seguirá habiendo pobres. Pero conforme alguien mejora su condición económica se va olvidando del quechua y también es interesante lo que se acaba de decir, que hay personas que aprenden el quechua pero para hablar con los pobres pero no para usarlo con sus amigos, no para pensar en quechua (experto en quechua).

En estos comentarios realizados luego de ver un documental sobre el quechua³, podemos notar que estas personas están cuestionando el uso de la lengua solo para hablar con el «otro» de la zona rural y están proponiendo usarlo con los «amigos» y «por el gusto de querer hablarlo». De hecho, cuando presentamos los resultados parciales de la investigación en un taller para formadores de quechua, muchas personas reaccionaron frente a extractos de entrevistas donde se podía observar la sutil inferiorización

³ Nos referimos a «Los quechuas del Perú», video realizado por la PUCP.

de este «otro» rural. Es importante, entonces, cuestionar el repertorio dominante para que lo postulado en los documentos oficiales se pueda llegar a implementar. Como señala uno de ellos: «Los apurimeños hispanohablantes deberán aprender la lengua quechua, se apropiarán y respetarán la cultura regional». Más aún, usar el quechua «en todos los quehaceres de nuestra cotidianidad es deber y derecho de los apurimeños» (DREA, 2011). Deberes y derechos que no deberían estar mediados por las ambivalencias de un discurso colonial.

CAPÍTULO 5

BATALLAS POR LA ESCRITURA: SOBRE IDENTIDADES, AUTORIDADES Y DIFICULTADES

Por el bien de nuestro quechua ya superemos esto.

(Docente)

1. INTRODUCCIÓN

La bibliografía reciente sobre política y planificación lingüística ha reconocido la naturaleza ideológica de las elecciones y prácticas ortográficas y la necesidad de prestar atención a esta dimensión para poder entender mejor los debates en torno al tema. De hecho, en el marco de los múltiples estudios sobre ideologías lingüísticas, se han desarrollado muchos que se enfocan en la ortografía y que han analizado debates en torno a la estandarización de lenguas sin tradición escrita, reformas de aquellas que ya han sido estandarizadas oficialmente, prácticas ortográficas específicas y usos creativos de la ortografía en la construcción de identidades culturales (Jaffe, Androutsopoulos & Sebba, 2012). En Apurímac, el debate sobre aspectos ortográficos nos brinda importantes luces sobre el proceso general de la producción y la recepción de la política de generalización del quechua.

En este capítulo, discutiremos el debate ortográfico que se desarrolla como parte de esta política, desde el marco teórico de las ideologías lingüísticas (Kroskrity, 2000; Schieffelin, Woolard & Kroskrity, 1998). Como lo hemos detallado al principio del estudio, las ideologías

lingüísticas constituyen un conjunto de ideas y creencias sobre la relación entre lo lingüístico y lo social, que están en la base de las evaluaciones que realizamos en torno a aspectos del lenguaje y sus hablantes. Estas ideas y creencias se articulan en la práctica, son cultural e históricamente específicas y están asociadas a grupos particulares de interés (Woolard, 1998). Por lo tanto, no se trata de fenómenos «abstractos», sino del «trabajo» (o de las acciones) de personas y colectividades que se encargan de construirlas, reproducirlas, modificarlas o resistirlas. Además, las ideologías lingüísticas se articulan de manera más explícita en coyunturas de «debates ideológicos sobre el lenguaje» (Blommaert, 1999), que se hacen públicos y pueden generar resistencia en algunos sectores de la población. Tal es el caso de la política de la generalización del quechua en Apurímac.

Es importante señalar que solo un modelo ideológico provee las herramientas para comprender las prácticas y políticas ortográficas y los debates «apasionados» que usualmente se derivan de ellas. En este marco, la ortografía se concibe como una práctica social (y no como una técnica neutral) que está inserta en las prácticas sociales y culturales de un grupo o una sociedad. Como tal, la ortografía puede convertirse en un foco de lucha sobre la identidad y el poder y adquirir significados simbólicos que van mucho más allá de consideraciones sobre temas de aprendizaje y representación fonémica (Sebba, 1998). Por lo tanto, la ortografía como práctica social puede usarse para construir simbólicamente identidades culturales, sociales, étnicas y nacionales, al crear, mantener o resistir procesos de identificación o diferenciación (Schieffelin & Doucet, 1998). Como lo afirmó Fishman (1977) hace ya más de tres décadas, las consideraciones en torno a qué alfabeto construir distan mucho de ser «racionales»; más bien se relacionan con preguntas en torno a ¿quiénes somos?, ¿qué es nuestro?, ¿quién nos controla?, ¿qué lealtad debemos para la tradición y generaciones pasadas?, ¿qué tipo de futuro perseguimos? A pesar de que se intenta mantener argumentos «científicos» durante los debates, está claro que la presión social sobrepasa todas las demás consideraciones (Fishman, 1977). Por lo tanto, los temas de escritura

y ortografía, por lo general, constituyen la fachada de cuestiones mucho más profundas en torno a temas ideológicos y de identidad (Jaffe, Androutsopoulos & Sebba, 2012).

Al igual que con otras declaraciones oficiales en torno a la generalización del quechua, los deseos que se explicitan sobre la escritura de la lengua hacen alusión a un «nosotros» y a una unidad de «apurimeños». En los documentos de política se propone construir la existencia de un «mismo pueblo» y se contempla la «imperiosa necesidad que consensuemos y convengamos sobre una única escritura» (DREA, 2011). A pesar de que se reconoce la existencia de «variedades dialectales del quechua» y de «dos grandiosas nacionalidades» («chanka» e «inka»), se enfatizan las semejanzas y no las diferencias: «No obstante el transcurrir del tiempo nuestras variedades no se separarán, pues las diferencias son mínimas. Prueba de ello, es que cuando hablamos nos entendemos sin ningún problema»; «Los apurimeños tenemos variedades dialectales del quechua pero en cuanto a nuestra manera de comprender y entender el mundo, todos los pobladores andinos tenemos una sola identidad [...] los saberes y prácticas del mundo andino son las mismas en todas las comunidades de nuestra región» (DREA, 2011). Esto se enmarca además en un deseo de que «como culturas hermanas, siempre vivamos en verdadera unión fraterna y por tanto humana» (DREA, 2011). El desafío planteado es que el quechua sea la «lengua franca» de la región (DREA, 2011).

No obstante, a pesar de este deseo de unificación y del énfasis puesto en las similitudes y no en las diferencias en los documentos oficiales, las divisiones surgen constantemente cuando los diferentes actores —sobre todo aquellos vinculados al sector de «expertos» en quechua— interpretan la política y discuten sobre la temática ortográfica y escrituraria de la lengua. En estas interpretaciones de la política, se construye un «nosotros» en oposición a un «ellos» y se generan relaciones subalternas al interior de la sociedad apurimeña. Así, lo que queremos plantear es que la escritura en quechua está implicada en el ejercicio de relaciones de poder y en la formación de identidades y subjetividades excluyentes (Collins, 1995).

De hecho, el potencial emancipatorio de la literacidad como un agente de empoderamiento de la lengua y la cultura indígena puede quedar restringido debido a una serie de dinámicas sociales en algunos contextos (McCarty, 2013). El contexto de la sociedad apurimeña sería un ejemplo.

2. LA LUCHA ORTOGRÁFICA DEL QUECHUA EN EL PERÚ

Los debates en torno a la creación de un sistema escriturario para el quechua son de larga data. El congreso más antiguo que consideró un sistema escriturario para esta lengua fue el Tercer Concilio Limense (1582-1583). En el periodo republicano, el primer intento estatal para legislar un alfabeto quechua fue el *Alfabeto de las lenguas aborígenes*, preparado por la comisión que lideró el arqueólogo Julio C. Tello y que se aprobó en diciembre de 1931 y fue publicado en 1932 por el Ministerio de Instrucción Pública. Más adelante, en 1946, Luis Valcárcel, como Ministro de Educación del presidente Prado, aprobó el sistema único de escritura para las lenguas quechua y aimara, que tuvo influencia de iniciativas que se desarrollaron en Bolivia en el II Congreso Indigenista Interamericano. La Academia Peruana de la Lengua Quechua del Cusco⁴ adoptó este alfabeto para sus publicaciones. En 1975, durante el gobierno de Velasco Alvarado, se desarrolló el *Alfabeto básico general del quechua* como parte de la política de oficialización de esta lengua. Todos estos alfabetos mencionados contemplaban las cinco vocales.

Es importante señalar que, hasta antes de la oficialización del quechua en 1975, no había mucho debate en torno a los alfabetos para el quechua, pues estos no se elaboraban con fines reivindicativos o de desarrollo de la lengua, sino por una necesidad eminentemente práctica de revertir las supuestas dificultades de alfabetización de los indígenas. Por esta razón, se recomendaba el uso de un alfabeto para el quechua o el aimara que

⁴ En 1990, fue creada como organismo descentralizado con la denominación de «Academia Mayor de la Lengua Quechua».

tuviera la mayor cantidad de grafías del castellano y esto incluía las cinco vocales. Esta posición no solo muestra nuevamente una clara ideología de la castellanización, sino también una representación del indígena como un ser inferior que es incapaz de aprender dos sistemas alfabéticos distintos sin caer en serias dificultades (Trapnell & Zavala, 2014).

La década de 1980 representó el comienzo de la polémica sobre las vocales en el alfabeto del quechua. Este tema se convirtió en el foco de un debate «apasionado» que se llevó a cabo en una serie de reuniones y publicaciones. En octubre de 1983, se desarrolló el primer Taller de Escritura en Quechua y Aimara en Lima, que fue organizado por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga. De acuerdo con Hornberger (1995), los temas que salieron a la luz en las ponencias y discusiones en el taller sobrepasaron las consideraciones técnicas y lingüísticas sobre la escritura. Según esta autora, los debates giraron en torno a los roles sociales, culturales y políticos de los hablantes de quechua y aimara en la sociedad peruana. En 1985, se emitió la resolución ministerial 1218 que normaba el uso de las tres vocales.

Sin embargo, este encuentro no generó un consenso, pues, si bien el Ministerio de Educación normaba el uso de las tres vocales, algunas instituciones seguían proponiendo el uso de cinco. Es así como en el año 2007 se emite la resolución directoral 0155 a partir de la Mesa de Diálogo para la Normalización de la Escritura Quechua que se llevó a cabo en Lima con la finalidad de evaluar la aplicación de la resolución ministerial de 1985, particularmente con relación al uso de las vocales. Esta nueva resolución directoral del año 2007 autorizó, «de manera experimental, el uso educativo de las vocales “e” y “o” en la lengua quechua, en los casos que la comunidad educativa de las Instituciones Educativas lo requieran y soliciten». El periodo experimental debía comprender «tres años calendario contados a partir de la fecha de emisión de la presente resolución». No obstante, no se hizo ninguna evaluación con relación a la aplicación de esta norma. Como acotó un experto en quechua:

«Pasó los tres años de experimentación y como ninguna institución ha pedido, ni se ha validado ni evaluado esto le devuelve la vigencia a las tres vocales».

Es importante tomar en cuenta, además, que este debate se sitúa fundamentalmente en el sector educación, en el que participan los «expertos en quechua» y muchos otros profesores que están al tanto del tema. En otros sectores, como el de seguridad y justicia, por ejemplo, nadie ha escuchado nunca sobre este debate. Es más, algunos líderes que participan de las discusiones señalan: «Los padres de familia se enteran que *nosotros los que reflexionamos sobre el quechua* nos estamos peleando» (experto en quechua, énfasis nuestro); lo cual sitúa la agencia en los «expertos» —o en «los que reflexionamos sobre el quechua»— y no en la población campesina que es mayoritariamente quechuahablante.

3. ESCRITURA E IDENTIDADES

Si bien algunos actores de la región cuestionan esta discusión de larga data entre la escritura con tres o con cinco vocales, el debate continúa⁵. Es más, permanentemente se construye una división entre el quechua chanka y el quechua cuzqueño, entre «nosotros» y «ellos», entre los trivocálicos y los pentavocálicos, entre los que prefieren el «*yaku*» y los que prefieren el «*unu*», etc. Esta división del quechua contrasta con las declaraciones planteadas más arriba sobre la unidad de la lengua y las semejanzas entre las variedades. El siguiente extracto reproduce una interacción durante una clase de un profesor de quechua en una universidad de la región⁶. Los alumnos eran jóvenes que llevaban el quechua como requisito para titularse:

⁵ Uno de los argumentos a favor de las cinco vocales en lugar de tres es que evita el motoseo. Un profesor de quechua lo plantea de la siguiente manera: «Es que da mucha pena que por no usar las cinco vocales nos hacen la discriminación, las personas. Entonces, mejor es emplear las cinco vocales para no tener esas interferencias lingüísticas».

⁶ Profesor con conocimiento y experiencia en la enseñanza del quechua. Enseñaba en la universidad y en otros espacios. Falleció en el año 2013.

- Profesor: El río Pachachaka, ¿por qué es interesante? del río Pachachaka para el norte. Ah, este es para el sur, este es para el norte, del río Pachachaka para arriba está el dialecto...
- Estudiantes: Chanca.
- Profesor: Ah, para el norte está el dialecto...
- Estudiantes: Chanca.
- Profesor: Ayacucho Chanca, para el norte. ¿Cuántas vocales usan?
- Estudiantes: Tres.
- Profesor: i, u, a. ¿Y los del sur? del río Pachachaka para el sur.
- Estudiantes: Cosco.
- Profesor: Cuzco, Cosco Collao ¿no? Cosco, aquí esta Abancay también, Cosco Collao. ¿Cuántas vocales?
- Estudiantes: Cinco.
- Profesor: Cinco, i, u, a, y los prestamos ¿cuáles son? e, o. Estos son trivocálicos y estos son pentavocálicos. Ahí está la diferencia generalizada. ¿Dónde está la diferencia? ahí está en la separata en la última parte.

Durante su clase, el profesor dibujó un mapa de Apurímac en la pizarra con una línea que divide dos dialectos: el Ayacucho *chanka* y el Cusco *collao*. Pero más allá de esta división, vale la pena resaltar varios puntos. Podemos darnos cuenta que el profesor no distingue entre la pronunciación y la escritura y simplemente habla del «uso» de las vocales («¿cuántas vocales usan?»). Para él, el dialecto Ayacucho *chanka*

usa tres vocales y el Cusco collao usa cinco, cuando sabemos que tanto el primero como el segundo tienen tres fonemas vocálicos, pero pronuncian cinco. La diferencia está en que existen dos alfabetos: uno con tres vocales y otro con cinco, a nivel de grafías. Ahora bien, lo que más nos interesa resaltar es la forma en la que el profesor construye una dicotomía categórica entre dos territorios y dos poblaciones: «estos son trivocálicos y estos son pentavocálicos». Al utilizar procesos relacionales con el uso del verbo ser («son»), asume la trivocalidad o la pentavocalidad como atributos que identifican a las personas con ciertas características estables y naturales, como si se tratara de rasgos intrínsecos de sujetos que pertenecen a territorios distintos.

Hace algunos años, se acordó hacer un «plan regional de acuerdo a la opinión de los quechuas de Apurímac» que se plasmó en cinco jornadas o cinco reuniones regionales⁷. Ahí surgió recurrentemente la identidad de «apurimeños» y el contraste entre estos y los «otros» de regiones no apurimeñas. Un experto en quechua señaló: «Hemos logrado hacer un plan regional y nos tienen que hacer caso porque al final ¿quiénes somos nosotros? nosotros somos los dueños de estas tierras, somos propietarios de la cultura ¿no? Somos parte de la cultura». Asimismo, uno de los expositores en una de las jornadas se refirió al «proceso de generalización del quechua desde los apurimeños, como apurimeños y para apurimeños sin influencias de otras regiones» (GRA & DREA, 2006). Otro participante aportó en la misma línea: «Aquí los apurimeños reclamamos nuestro derecho, no está pidiendo un favor, si usted ha venido a facilitar tiene que hacer caso a los apurimeños» (experto en quechua).

⁷ Las denominadas «Jornadas para la generalización de la lengua quechua en Apurímac», organizadas por el gobierno regional de Apurímac, fueron llevadas a cabo bajo la guía de la Dirección Regional de Educación de Apurímac en Chincheros y Antabamba (2008), y Abancay, Chuquibambilla y Chalhuanca (2009). Sin embargo, quedaron pendientes las jornadas en Cotabambas y Andahuaylas. Aunque el objetivo de estas jornadas fue que los actores sociales de las siete provincias llegaran a un acuerdo de una sola escritura para la lengua quechua, esta discusión no quedó zanjada después de la quinta reunión.

Estos extractos, que son solo algunos ejemplos de muchos más, construyen una diferenciación entre apurimeños y foráneos y, en ese sentido, refuerzan una identidad regional que está explícita en los documentos oficiales sobre el PER y la política de la generalización del quechua. No obstante, como hemos venido mencionando, las identidades y las posiciones de sujeto no solo son múltiples, sino también contingentes según las situaciones comunicativas. En efecto, aunque la identidad de «apurimeño» surge en algunas circunstancias, también se construyen identidades regionales (del tipo «cusqueño», «ayacuchano» o «andahuaylino») que suelen tener un trasfondo étnico (del tipo «chanka» o «inca») y que reproducen la división formulada por el profesor universitario.

Así, a pesar de que el PER y la generalización del quechua constituyen políticas regionales que intentan construir un «nosotros» de «apurimeños», los debates sobre la ortografía del quechua reproducen y a su vez construyen divisiones identitarias de larga data a nivel del territorio que nos ocupa (ver capítulo 2). La bibliografía sobre las luchas ideológicas en torno a la ortografía en diferentes contextos culturales sostiene que las prácticas escriturarias y ortográficas revelan, pero también construyen, jerarquías sociales, identidades y relaciones (Jaffe, Androutsopoulos & Sebba, 2012). Más aún, estos debates en torno a la escritura de las lenguas se utiliza para construir grupos como diferentes entre ellos y así crear divisiones. Y estas divisiones, que se desarrollan en torno a la escritura, desestabilizan las representaciones de la unidad apurimeña que se declaran en otros contextos.

En efecto, estas divisiones de tipo regional y étnico se construyen constantemente a partir del fenómeno ortográfico y muchas veces echan mano de un repertorio interpretativo en torno al conflicto ortográfico como una «guerra», que contiene una serie de metáforas de ese campo semántico. A continuación, se presentan tres extractos en los que se puede observar claramente este repertorio en torno a la discusión ortográfica como una guerra. Los términos y frases como «pelea», «impone», «rabia», «bronca», «absorbido», «discutido», «defender hasta mi muerte», «nos hemos herido» y hasta «guerra» de manera explícita recorren los ejemplos:

Si yo caía en diciembre por la plata, ya pues escribimos, y aquí me sacaban el ancho, inclusive me han hecho mala propaganda, que yo me había vendido al cusqueño, que ya no era chanca, incluso me han hecho en radio, todo (experto en quechua).

Los profesores han estado con nosotros. Una profesora me dijo «mi pentavocálico por favor no me lo quites Manuel», «mi pentavocálico yo voy a defender hasta mi muerte», «así yo hablo, así debo escribir» [...] Hemos chocado, hasta nos hemos herido creo (experto en quechua).

Es una pelea de poder, aquí mis amigos conocen, tengo un amigo cotabambino X, el es muy, caramba, con mucha fuerza impone una cosa. Entonces nuestro amigo Y vive aquí, él pues muy modesto, muy diplomático, no pelea. Y fue a Abancay a trabajar con X en la ONG y producto de eso hay un glosario de términos que han escrito con las cinco vocales, y Y permitió eso, a mí me da rabia, después de Y entra Z. Z, hablar hablar puede pero sustento teórico, fundamento no lo tiene. Total, otra vez lo ha absorbido. Después de ahí N ha ido, ha estado como dos semanas algo así. El renunció y entonces a mí me rogaron, «no», «no» le decía, al final fui. Ahí empieza la bronca conmigo, ¿no? hemos discutido, ene veces hemos peleado, discutido técnicamente todas las cosas y al final ya pues el producto ya y sigo permaneciendo trabajando allá y mi amigo se fue, no porque le he hecho la guerra sino inclusive él mismo se la buscó, le despidieron (experto en quechua).

Este debate, que se construye a manera de una guerra, se percibe muchas veces como una discusión meramente técnica: «Hemos discutido, ene veces peleado, discutido técnicamente todas las cosas». Incluso se llega a creer que en los talleres desarrollados en las regiones para discutir sobre el quechua también primaron las discusiones técnicas: «En el plan hemos diseñado desarrollar talleres escriturarios para convenir la mejor escritura. Para eso íbamos a invitar gente que conoce mucho más que nosotros, conoce ambas variantes técnicamente». Sin embargo, sabemos que lo que estas discusiones «técnicas» tienen en su base son problemáticas identitarias y de relaciones de poder.

Las identidades étnicas también afloran constantemente y se mezclan con las identidades regionales. A continuación, aparecen ejemplos de docentes donde se muestra más las identidades regionales: «En los cursos de capacitación que se organiza se pelea entre quechua Cusco y el quechua ayacuchano y no se lleva a cabo ningún curso de quechua»; «Nosotros somos de cinco vocales, claro que para entender no hay dificultad, el problema es la pronunciación. Quien quiere imponer es el de Andahuaylas, el de Abancay»; «Nosotros hemos rechazado un poquito, “no, pero no, eso ya nos estás capacitando de acuerdo a Ayacucho” le hemos dicho»; «Otros compañeros decían “no, no, esa escritura está mal”, no aceptaban y querían hacer prevalecer así». En los extractos siguientes se muestra el mismo fenómeno:

(¿Los ayacuchanos aceptan a los cusqueños?) No aceptan también creo, por eso ellos más hacen prevalecer el quechua, porque cuando ven los textos más está escritura ayacuchana y dicen «cuándo no Ayacucho nos tiene que imponer», porque los docentes contratados que dieron su evaluación se quejaron también aquí porque nosotros somos quechua cusqueños, por qué no nos evalúan, en la escritura hay palabras que no entienden, qué nos habrán dicho y no entienden y entonces dicen «nosotros somos quechuahablantes cusqueños y a ese nivel hablamos» y no hemos contestado, no hemos respondido así (docente, varón).

Como provincia queremos el empoderamiento, no queremos escuchar a otros. Ellos pues quieren resaltar, sobresalir, eso es, y no quieren comprendernos. Se ha invitado a docentes que saben quechua, incluso hemos invitado a la academia mayor del Cusco. También el quechua Ayacucho tiene sus razones y el quechua Cusco también tienen sus razones (docente, varón).

Sin embargo, también afloran las identidades étnicas en otros extractos: «Yo he ido a capacitar a zona de Grau y Cotabambas y en Cotabambas me dijeron “¡ah! ahora viene un chanka, ahora vamos a ver qué nos van a decir de las vocales”» (experto en quechua, varón); «Yo era el más testarudo, el más terco de los chankas» (experto en quechua, varón); «Los chankas

quieren colonizarnos e imponer su alfabeto trivocálico» (docente, varón); «Los textos que vienen son con quechua chanka y con eso hay el riesgo de perder nuestro quechua local, nuestra identidad» (docente, mujer). Los temas identitarios sobrepasan claramente los temas técnicos y hasta se reconocen explícitamente: «Lo más fuerte era con las vocales, era parte de nuestra identidad» (experto en quechua, varón); «Sí pues, tú sabes hermano, yo tengo mi identidad» (docente, varón).

Como la escritura del quechua con tres vocales está asociada con el quechua chanka, la propuesta oficial de la región es generalizar el quechua con las tres vocales, pero hacer alusión solo al «quechua» sin el término «chanka»: «Ya no se dice “quechua chanka” sino solo “quechua”» (experto en quechua, varón). Sin embargo, a pesar de la propuesta de no usar la denominación chanka, esta aflora constantemente. En una oportunidad pudimos observar que una ONG andahuaylina encabezó una comunicación dirigida a una entidad extranjera, de la siguiente manera: «Reciba saludos y recuerdo (de ONG) y de la nación chanka». Aquí se muestra que en lugar de construir una identidad de «apurimeños» para relacionarse con lo foráneo, se está optando por una identidad «chanka».

Así entonces, todavía la discusión no está zanjada. A pesar de que se han llevado a cabo varias jornadas para debatir el tema, en la última de ellas no se llegó todavía a un acuerdo: «Mientras no se tenga aún un acuerdo de una sola escritura se seguirá escribiendo en las variantes Chanka y Qheshwa, fue la conclusión unánime al cierre de la jornada» (GRA & DREA, 2006):

En el aspecto lingüístico nos quedamos en el asunto de que debemos escribir tal conforme como pronunciamos y esa posición dijimos que no podemos porque nos damos cuenta que en Antabamba pronuncian de una manera, que en Aymaraes pronuncian de otra manera, hay infinidad de maneras de pronunciar un idioma, particularmente el quechua. Llegamos a una conclusión. Hablemos respetando la forma normal donde se registra el idioma y esto podemos avanzar eso sí con la escritura una forma que nos puede unir. Ahí quedamos, punto.

Buscar una escritura que nos pueda dar unidad, pero esto respetando las maneras propias de hablar. Ahí quedamos (experto en quechua).

Este debate muestra que lo que está en juego son representaciones de la diversidad lingüística del quechua. Si bien es un hecho que las diferencias entre los quechuas existen, lo importante es tomar en cuenta cómo las personas y las colectividades abordan discursivamente esa diversidad. Una postura —que está presente en los sectores que han tenido cierta formación lingüística— es reforzar las diferencias y crear una dicotomía entre dos variedades de la lengua. Según esta perspectiva, se construye un repertorio interpretativo en el que las variedades del quechua son diferentes y en el que esta diferencia genera un problema en el habla y/o en la escritura. En muchos talleres, por ejemplo, hemos escuchado que las personas enfatizan las diferencias a nivel de léxico (como en «*wayta*» y «*t'ika*», por ejemplo) o de sufijos (como en «*chik*» y «*chis*», por ejemplo) para construir una gran diferenciación entre las variedades y plantear problemas en la comunicación entre los hablantes: «Allá se dice *ñuqanchik*, pero aquí se dice *ñuqanchis* y esto puede distorsionar lo que ya se sabe» (docente). Otra opción es intentar construir las variedades como semejantes y la comunicación como fluida y no problemática. Este segundo repertorio interpretativo en torno al tema se puede observar en los documentos de política y en varias de las jornadas realizadas: «[...] entre las diferentes variedades habladas en Apurímac haya más semejanzas que diferencias siendo al parecer fácil la unificación de la escritura» (DREA, 2011). Es más, en la jornada que se llevó a cabo en Chuquibambilla se invitó a los *yachaq* (sabios) y a niños quechuahablantes de lugares tradicionales «que hablan realmente el quechua» y se concluyó que en realidad sí había inteligibilidad entre hablantes de diferentes provincias. En varios talleres de formación en quechua también se ha enfatizado que es importante olvidarse de los conflictos sobre la escritura y trabajar para un proyecto común de los apurimeños. Lo interesante es que este dilema ideológico entre los dos repertorios anteriores no solo puede dividir a los actores,

sino que también se puede encontrar en el testimonio de un mismo informante. Así, por ejemplo, cuando le preguntamos a un funcionario municipal en qué quechua colocaría letreros en los municipios, argumentó lo siguiente:

Mira, por identidad nosotros somos mayormente cusqueños en el tema de la hablanza quechua y tendría que ser en el idioma que nosotros comprendemos. Nosotros con Cusco nos entendemos bien, todo el sonido, el tipo de hablanza o modificaciones que haya tenido el quechua lo comprendemos al estilo cusqueño. Con Cusco nos entendemos perfectamente todo esta zona del sector de Antabamba y parte de Aymaraes, de ahí para el otro lado el quechua ya cambia, tiene otro sonido, otras nuevas palabras que se incorporan y bueno, como le digo, habrá que hacer un trabajo de investigación más fuerte el por qué [...] pero el quechua para mí en todos lados tenga un sonido menos o un sonido más o un apóstrofe menos o un apostrofe más sigue nuestro quechua.

En este extracto, el hablante produce los dos repertorios interpretativos simultáneamente. En un primer momento, se define como cercano al cusqueño de acuerdo al quechua que habla («nosotros somos mayormente cusqueños en el tema de la hablanza quechua») y construye una distinción entre los dos tipos de quechua. Para tal fin, usa el verbo «cambiar» y alude a los rasgos que difieren del quechua cusqueño con el modificador «otro»: «[...] de ahí para el otro lado el quechua ya cambia, tiene otro sonido, otras nuevas palabras que se incorporan». No obstante, más adelante, en la misma entrevista, construye al quechua como solo uno y como «nuestro», cuando antes había hecho la diferenciación entre el «nuestro» y el de «ellos». Es interesante observar que en ambos repertorios interpretativos el término «nuestro» no hace referencia a lo mismo.

Ahora bien, por lo general, esta problemática no se concibe como una construcción discursiva, sino como un asunto que debe tener una «verdad» que todavía no se encuentra. Por esta razón, se asume como una cuestión técnica y muchas veces se piensa que algún experto o especialista

en lenguas podría solucionar este impase con la escritura del quechua: «Otros indican que se desarrollen investigaciones con apoyo de expertos. Ellos que nos expliquen para buscar la unificación más adecuada para la escritura del quechua en Apurímac» (GRA & DREA, s/f). Asimismo, se recurre a la idea de un instituto: «También planteamos la idea de un instituto para no estar peleándonos» (experto en quechua). No obstante, pensamos que la solución no estaría en técnicos, expertos o institutos. Se trataría más de una problemática cultural e identitaria que tendría que ser resuelta por los propios actores de la región. Es más, una prueba de que los temas identitarios sobrepasan los temas técnicos está en el hecho de que para muchos el debate en torno a las vocales ya se ha desgastado; sin embargo, están surgiendo otros debates sobre otros aspectos de la escritura del quechua: «Que es pentavocálico, trivocálico, ya no, eso está agotado», señalaba un profesor. «Ahora las vocales son tres y punto», refería otro profesor. El debate actual está puesto sobre el tema de las aspiradas y glotalizadas del quechua cusqueño: «El perder los glotalizados, eso es lo que se reclama. Porque los tres vocales ya se aceptó pero hay docentes que se resisten todavía» (experto en quechua). Pero, aun cuando el debate se está rescribiendo sobre la base de otro sonido de la lengua, sigue siendo el mismo:

Otros dicen que debemos enseñar con el quechua simple 18 grafías y otros dicen que debemos considerar los 27 o 26 que hay con glotalizadas aspiradas. Ese es el tema. Si en el Cusco hemos tenido una discusión de 50 años para ponernos de acuerdo si es *penta* o *tri* entonces mucho más sería de las 18 grafías que quieren plantear ahora en la generalización del quechua en Apurímac, por ahí pasa el tema (experto en quechua).

Al igual que con las vocales, las aspiradas y glotalizadas también son sonidos que se conectan con divisiones identitarias y que a su vez las reproducen. Son sonidos que se han «cargado» ideológicamente. Un experto en quechua desarrolla esta asociación claramente: «Cuando yo

he capacitado el año pasado y han escrito ya se olvidaron de su aspirada y glotalizada y están escribiendo como si fueran chankas». Sin embargo, simultáneamente confiesa que «no hay que decir chanka... yo no digo chanka, sino solo quechua».

4. ESCRITURA Y AUTORIDAD

Cuando se dio la ley de oficialización del quechua, en la década de 1970, y se empezaron a publicar gramáticas y diccionarios de las distintas variedades, muchos lingüistas limeños lideraron el proceso y esto generó una relación jerárquica entre limeños y provincianos que trabajaban en torno al tema. Es más, muchos lingüistas de la época influyeron enormemente sobre la creación del alfabeto trivocálico del quechua, que se propuso en la década de 1980 sobre la base de criterios fonémicos. En esta tarea, construyeron su autoridad desde su experticia en la disciplina. En otros lugares del mundo, muchos lingüistas también diseñaron sistemas escriturarios para lenguas ágrafas sobre la base de criterios fonémicos, como si se tratase de una «misión» que había que cumplir como especialistas en lingüística (Jaffe, Androutopoulos & Sebba, 2012). Desde un criterio técnico, proclamaron la superioridad del principio fonémico para el diseño de nuevos sistemas ortográficos y, en caso de conflictos de tipo social, político o cultural, sostuvieron que el lingüista tenía el deber de convencer a los hablantes de que este sistema fonémico era superior a otros. El argumento era que se trataba de algo tan simple como asignar una letra —y solo una letra— para cada fonema, asunto en el que supuestamente no debían intervenir cuestiones sociales y culturales.

Ahora bien, en algunas circunstancias se construye esta distinción entre «nosotros los apurimeños» y los lingüistas externos. Para el último Congreso Nacional e Internacional de Educación Intercultural Bilingüe, que se llevó a cabo en la capital de la región en diciembre del año 2013, se elaboró un documento de presentación donde se hacía alusión a la injerencia que tuvieron los lingüistas (léase «foráneos») en los inicios

de la EIB en el Perú. El documento empezaba de la siguiente manera: «Los intentos por desarrollar una Educación Intercultural Bilingüe, en los últimos años de nuestra década, han dejado de ser una retórica de los grandes lingüistas. Ahora se perciben, caso peruano, nuevos compromisos de carácter político que el Ministerio de Educación [...] y la sociedad civil lo demanda». Asimismo, el siguiente extracto, perteneciente a un experto en quechua y especialista de la Dirección Regional de Educación de la región, también revela el mismo fenómeno de división entre «nosotros» los apurimeños y «ellos» los lingüistas externos a la región. Este testimonio fue recogido durante una entrevista:

La especulación de los lingüistas está entorpeciéndonos la apropiación del quechua. Dijimos, «ah, entonces ahí no dimos tanta importancia al estudio de los lingüistas porque están separándonos», entonces dijimos «veamos al usuario la importancia. Si queremos llevar a la escuela y queremos ser exitosos en el quechua hay que partir desde el usuario y no desde la posición del lingüista, menos la posición de la real academia cusqueña» [...] ese es nuestro fundamento.

Aquí se construye una diferenciación entre «nosotros» los apurimeños y los lingüistas externos (y «nosotros» y «la real academia cusqueña») que refuerza la unidad del «nosotros» y el contraste con el «ellos»: «[...] no dimos tanta importancia al estudio de los lingüistas porque están separándonos». Es más, en esta distinción que se construye, se imita la jerga del lingüista: «Los lingüistas allí forzaban el trivocálico, pentavocálico, entre el cusqueño y la otra posición, eso es lo que forzaban, también eran las formas sintácticas, que “los de Andahuaylas decían que lo más prototipo, protoquechua es el chik”, ese es el asunto». El habla reportada en la cita anterior posiciona al lingüista como usuario de una nomenclatura técnica que lo distancia de los usuarios de la lengua.

En este nuevo contexto de descentralización en el que Apurímac tiene ahora un proyecto al nivel de la región, las jerarquías se descentralizan y las relaciones de poder se visibilizan a nivel de los propios actores locales.

En ese sentido, se reproducen localmente las relaciones de poder que en la década de 1970 se desarrollaron entre el experto lingüista de Lima y el hablante de lengua originaria del interior del país. En efecto, algunos promotores de la política de generalización del quechua han construido una diferenciación entre el que sabe quechua y el que no sabe, donde este saber quechua se entiende como saber gramática y saber escribir «correctamente» la lengua. El siguiente testimonio es revelador al respecto; se trata de un docente que se presentó a un concurso convocado como parte del proceso de generalización del quechua para ser acompañante pedagógico en las escuelas de EIB, pero que no domina muy bien el quechua:

Yo una vez me presenté para Yanapaq [...] Pasé todito el proceso hasta que luego nos llamaron, la última prueba era una prueba de quechua [...] y lo que nos dijo primero es que tengamos que escribir todo un texto en quechua y que luego tengamos que leer lo que hemos escrito, esa era la prueba, tan sencillo. Yo entré ahí a la prueba, este, no hice nada, porque no sabía escribir no? y todavía te pedían, entre ellos conversaban de la gramática, de tres vocales, que esto, que aquello. Y en la entrevista cuando me dice «lee» le digo «¿sabe qué profesor?» le digo «yo no sé escribir en quechua, tampoco sé hablar en quechua, pero sí entiendo». Yo creo y yo le planteé ahí mi punto de vista, «yo creo que para estos procesos no se necesita un profesor que solamente habla en quechua, dígame ¿qué va a hacer el yanapaq?» y me comenzó a decir una serie de cosas. «Lo que usted me está diciendo no es necesario que el profesor sepa hablar quechua, yo creo que el profesor que sabe, que tiene una cosmovisión del espacio, del tiempo de donde está, suficientemente puede entender al otro profesor, al que va a ir a visitarlo». Le he planteado una serie de cosas. Salí de allí y sabía que no me iban a llamar y no me llamaron.

Más allá de discutir sobre la necesidad de que este profesor conozca la escritura del quechua o no para la labor que tendrá que realizar, nos interesa llamar la atención sobre cómo el testimoniante se diferencia del evaluador (y de otros como él) y lo posiciona como un experto a partir

del saber gramatical y el saber de la escritura: «[...] entre ellos conversaban de la gramática, de tres vocales, que esto, que aquello». De esta manera, se reproduce la situación que describimos anteriormente entre el especialista local y el lingüista foráneo. Frente a este repertorio interpretativo en torno a «saber» quechua, en el que saber escribir resulta fundamental, el profesor del extracto propone otro repertorio que desafía el que defiende el experto: «[...] yo creo que el profesor que sabe, que tiene una cosmovisión del espacio, del tiempo de donde está, suficientemente puede entender al otro profesor, al que va a ir a visitarlo».

Este repertorio en torno a «saber» quechua como sinónimo de «saber la gramática» y «saber escribir» en la lengua, es relativamente común entre los intelectuales locales y va influyendo en otros sectores de la población. Se trata de una representación que va ganando autoridad y que se estaría afianzando con el tiempo. Esta representación identificaría, a su vez, a un hablante «legítimo» del quechua y a otro no tan legítimo por no saber escribir en la lengua y, de esta manera, se estaría construyendo una autoridad sobre la lengua que podría terminar excluyendo a un amplio sector de la población. Otro profesor de la región, hablante materno del quechua y que tiene a su cargo el curso de quechua en una universidad, cuenta su experiencia al respecto:

- | | |
|----------------|---|
| Profesor: | Llevé quechua en la universidad cuando estudiaba derecho y obtuve una nota de 13 promedio, «pucha», dije, «no, no, no puede ser, ¿cómo? hablo quechua, yo puedo hablar el quechua mejor que el castellano y ¿cómo 13?» y el profesor, pues, manejaba todo, ahí me di cuenta que no sabía quechua. |
| Entrevistador: | ¿Cómo no iba a saber si era de lengua materna quechua? |
| Profesor: | Hablaba pero no podía escribir. |

- Entrevistador: Pero eso no significa no saber, solo significa no saber escribir.
- Profesor: Para mi autoconcepto no sabía quechua (experto en quechua⁸).

Luego de llevar un curso de quechua en una universidad local, el profesor se matriculó en una segunda especialización en gramática quechua en la Universidad de Puno y después fundó, con unos colegas, una asociación que se dedica a la EIB y a dictar cursos de capacitación en el manejo de la lengua: «Ahí ya me gustó, ya me gustó, ya aprendí». Las experiencias con los maestros en las capacitaciones le devolvieron cierta seguridad en el manejo de la lengua: «Desde ese momento en adelante me gusta el quechua, me encanta». No obstante, a pesar de que capacita maestros, produce materiales y dicta clases de quechua en la universidad y en otros espacios, «yo siempre hasta ahora tengo ese concepto de que no domino el quechua», «se me ha quedado, aunque ahora ya estoy superando». Aquí podemos observar que el testimoniante asume que no sabía quechua («ahí me di cuenta que no sabía quechua») porque no sabía escribir en la lengua. Más aún, este saber deslegitimado perdura hasta el día de hoy y no se revierte fácilmente a pesar de que el profesor había estudiado lectoescritura por medios formales e informales. De esta manera, el saber escribir construye una autoridad sobre la lengua, que genera exclusiones, inseguridades y baja autoestima en hablantes que terminan por sentirse como ilegítimos a pesar de ser de lengua materna quechua.

Este fenómeno también lo hemos observado en otros espacios. Por un lado, en un taller con policías en Curahuasi encontramos a una policía que había llevado un curso de quechua en algún momento de su vida y que había aprendido las reglas para escribirlo. En el contexto de la discusión en el taller, esta policía construyó su autoridad en la lengua sobre la base

⁸ En este ejemplo, vemos cómo un experto en quechua narra que fue discriminado por uno de ellos ante de que él formara parte de esa comunidad de práctica.

de una forma de escribir: «así no se escribe», argumentaba constantemente tratando de defender el sistema trivocálico y la inclusión de ciertas grafías cuando los demás polícías escribían con las cinco vocales y con doble c (cc) o con j (en lugar de h o q). Este tipo de comentarios entorpecía la fluidez de la reunión y creaba inseguridad en los otros participantes. Por otro lado, también hemos observado este fenómeno en las experiencias que se están desarrollando para enseñar quechua en escuelas urbanas de la zona de Andahuaylas (ver capítulo 6). Algunos de los profesores que están involucrándose en estas iniciativas son quechuahablantes, pero no han sido parte de la comunidad de práctica de «expertos» en quechua que han tenido experiencias en EIB o que han llevado alguna especialización en gramática y/o lectoescritura de la lengua. A pesar de que algunos son excelentes profesores y claramente tienen habilidades para enseñar quechua en la zona urbana, muestran mucha inseguridad al respecto porque se comparan con «los que realmente saben»; es decir, con los que se han construido como legítimos a partir de un saber escritural y gramatical. Por su parte, estos que «realmente saben» también se encargan de deslegitimar a estos «otros» que están entrando en el terreno del quechua sin haber tenido una trayectoria en el tema lingüístico.

Lo interesante es que muchos de los que han asumido el rol de expertos del quechua en la región reproducen los argumentos de los lingüistas foráneos o limeños cuando se trata de construir esta división entre los hablantes legítimos y los ilegítimos o entre los que tienen autoridad y los que no la tienen sobre la lengua. Un maestro de aula cuenta una interacción con un especialista del sector educación:

Quando los profesores defienden el pentavocálico, el especialista les responde: «no entiendes que tu cerebro ya no está alcanzando [...] en lugar de avanzar estás perjudicando, porque el pentavocálico ya está superado formalmente desde el Ministerio de Educación, ya hay sustentos lingüísticos, no has leído?» [...] Más aún, le dije: «Pero así se pronuncia», me dijo «pero qué problema te haces? Tampoco no existe la e tan abierta, la que existe es la intermedia, a ver tu oído habla,

cómo va a registrar? por la escritura sí. Sí, por la escritura tenemos que apostar por la simple».

Vemos entonces que —según el maestro de aula— este especialista recurre a un saber lingüístico al aludir a términos técnicos a la hora de interactuar con el profesor: la «e» abierta y la «e» intermedia. Es más, le aclara al profesor de manera directa que «ya hay sustentos lingüísticos» y lo interpela a partir de la pregunta «¿no has leído?», presuponiendo que el profesor debería haber estado al tanto de estos temas. De esta manera, al menos desde la narración del maestro, el especialista se posiciona como más experto con relación al profesor y no solo deslegitima a este último a partir de una supuesta carencia («¿no has leído?»), sino también a partir de una actitud que estaría perjudicando los avances con relación al desarrollo de la lengua.

Aunque no se relaciona estrechamente con el fenómeno ortográfico, el énfasis en la gramática del quechua en los cursos de enseñanza de la lengua también obedece al mismo fenómeno. Después de todo, la gramática revela y construye un saber que posiciona al enunciante con autoridad sobre la materia, pues se trata de un registro «culto» (con un lenguaje «legítimo», diría Bourdieu) y con difícil acceso para el ciudadano común. Sabemos que la lengua (y la escritura) no solo funcionan para comunicar, sino —siguiendo a Bourdieu nuevamente— también para establecer fronteras entre la élite y las masas. De esta manera, esta élite establece una distancia entre ella y los otros hablantes y así reafirma su privilegio (Bourdieu, 1991). En los manuales de enseñanza del quechua para adultos aparecen consignas como las siguientes: «Extrae palabras largas del cuento que leíste y separa la raíz y los sufijos», «Identifica la frase nominal en las siguientes oraciones», «Completa modificadores a los sustantivos», «Leemos pronunciando correctamente y luego traducimos al castellano», «Leemos y completamos en los puntos suspensivos la vocal o semivocal según corresponde». Al pedirle al aprendiz que coloque semivocales o que complete los modificadores, el autor del texto está ejerciendo su poder sobre él. Por su parte, el estudiante que busca aprender a interactuar

en la lengua en contextos comunicativos reales puede encontrar que esta «gramaticalización» del quechua resulta paralizante.

Otro ejemplo permite corroborar esto que estamos señalando. De manera repetida y en contextos diferentes (escuela rural, enseñanza de quechua en las universidades, formación de maestros, etc.), se trabajan aspectos del quechua que las personas usualmente no conocen, aun cuando en algunos casos se trata de hablantes maternos de esta lengua. Nos referimos a los colores, los días de la semana, los meses del año, los números o el himno nacional. Este tipo de prácticas (enseñar los colores, los números o los días de la semana) construyen al aprendiz como alguien que no sabe bien su propio idioma, pues estas palabras usualmente no se usan en quechua, sino en castellano. Así, por medio de estas prácticas, el maestro establece una relación jerárquica en la que él se posiciona como el que sabe y posiciona al estudiante como el que no sabe. Si enseñara de forma más comunicativa sobre la base de lo que los niños traen consigo a la escuela, probablemente el conocimiento de los niños sobre la lengua rebasaría el que tiene el profesor. Por lo tanto, se enseña algo que le costará aprender al estudiante como una forma de que el maestro mantenga su estatus y su autoridad sobre el «saber», de tal manera de que los educandos no puedan igualarse a él. Es sintomático, por ejemplo, que todavía no se implemente la literacidad quechua a partir de las nuevas tecnologías. Como lo han demostrado investigaciones en contextos no indígenas (Kalman & Guerrero, 2013), se trata definitivamente de un terreno que reestructuraría las relaciones entre docentes y alumnos, pues posicionaría al alumno en un lugar del saber.

5. LA REACCIÓN DESDE ABAJO: LA «DIFICULTAD» DE LA ESCRITURA COMO OBSTÁCULO PARA SU DIFUSIÓN

A comparación de las dos secciones anteriores, lo que analizaremos en esta sección no son representaciones que se construyen desde los «expertos» del quechua de la región, sino desde los ciudadanos en general que son hablantes de la lengua y que opinan sobre ella. Nos referimos a aquella

representación en torno a la escritura del quechua como «difícil», que está muy extendida en la población y que tiene consecuencias en la implementación de la política de generalización de la lengua.

Muchos «expertos en quechua» plantean la necesidad de apostar por una autonomía del alfabeto del quechua en relación al alfabeto castellano, pues esto implica ser «leales» al quechua. Según esta lógica, se trata de una apuesta descolonizadora y liberadora con relación a la lengua dominante, que responde a una necesidad de reivindicar la lengua:

Por eso, una de las razones para combatir a X por ejemplo (aquel que apuesta por las cinco vocales) es eso, tú no tienes conciencia fonológica. Tú estás queriendo empatar con el castellano porque tiene que ser cinco vocales y el quechua debe tener cinco vocales. Es una posición totalmente del otro lado. Si tuvieras identidad propia, si supieras pronunciar la «q» donde suena aquí abajo⁹ seguramente no pensarías en eso, pensarías como yo, entonces es eso (experto en quechua).

Desde esta lógica a favor de la autonomía del quechua, el alfabeto de la lengua opta por grafías como la «k», tres vocales en lugar de cinco y la «q» en contextos propios del quechua. Los que están de acuerdo con esta política de autonomía del alfabeto del quechua consideran que es importante «crear conciencia fonológica en la gente que sepa respetar la lealtad a la lengua quechua con su propio sonido». Esta propuesta reivindicativa difiere de políticas para escribir el quechua que existieron a lo largo del siglo XX y que pusieron el énfasis en la castellanización y en procurar las similitudes entre el alfabeto quechua y el castellano, las que son leídas como asimilacionistas por algunos promotores actuales del quechua.

Ahora bien, esta opción por la autonomía del alfabeto quechua también se ha leído como «dificultad» del alfabeto por parte de la mayoría de la población que no es especialista en la materia. «Como mito se ha convertido que la escritura del quechua es difícil», nos cuenta un experto

⁹ El hablante se está refiriendo a la forma de pronunciar el sonido en el aparato fonador.

en quechua. Está bastante extendida la idea de que leer y escribir en quechua es difícil, como si se tratara de una verdad muy afianzada que ya es complicado cuestionar. En varias oportunidades, los actores afirmaron que la lectoescritura en quechua era más difícil que la del inglés. Más aún, en una oportunidad, un docente declaró que leer y escribir en quechua era más difícil que hacerlo en chino, cuando en realidad el quechua era su lengua materna y él no conocía el chino. Además, todos sabemos que el alfabeto quechua es bastante transparente con relación a las asociaciones que existen entre las grafías y los sonidos. En el caso del sector policial, por ejemplo, también observamos que la idea de escribir (más que leer inclusive) era paralizante: «Entiendo, me defiendo hablando, pero no puedo escribir»; «El grave problema es escribir»; «Leer si puedo, pero escribir es el problema, especialmente escribir de corrido», señalaron policías de diferentes provincias. Incluso un magistrado proveniente de otra región, pero muy comprometido con la problemática indígena, precisó que: «El quechua no tiene escritura», como si se tratara de algo intrínseco a la lengua. De hecho, se produce un gran contraste entre una dificultad de la escritura que supuestamente es casi imposible de superar y la facilidad con la que se percibe el hablar quechua. En el capítulo 3 hemos señalado que muchas de las personas que dicen saber quechua en realidad no lo hablan con fluidez. Ahora bien, ¿qué hay detrás de esta representación de la escritura del quechua como «difícil»? Empecemos mirando un extracto de una entrevista a un funcionario de la DREA:

Yo también no sé cómo escribir, no tengo nociones, eso es lo que nos falta, podemos hablar pero eso es lo que nos falta. Por ejemplo, en quechua no se aplica no más la «o» o la «e» para escribir [...] En zonas rurales podemos hablar con facilidad la lengua materna pero no sabemos escribir [...] Eso es lo que falta. Enseñamos a que hablemos, narremos, cantemos en quechua pero no sabemos enseñar qué letras no entran, qué consonantes no entran, no? por ejemplo la «z» no entra... en el quechua no se utiliza por ejemplo la «o» no? la «e», ahora en la parte consonántica no se utiliza la «h», no se utiliza la «x» y así sucesivamente.

Lo primero que salta a la vista en este extracto es «el discurso del déficit» a partir del cual se representa la lectura y la escritura quechua. El discurso del déficit ha sido definido como aquel que juzga las formas culturales que difieren de las prácticas de grupos dominantes como menos adecuadas, sin haberlas examinado desde la perspectiva de los participantes de esa comunidad (Gutiérrez & Rogoff, 2011). Para el caso que nos ocupa, se está juzgando el alfabeto quechua, no en sí mismo, sino en función del alfabeto castellano. Esto conlleva a que en lugar de preguntar por las grafías que *tiene* el alfabeto quechua, siempre se pregunte por las que *no tiene*: «en quechua no se aplica no más la “o” o la “e” para escribir»; «por ejemplo la “z” no entra»; «en el quechua no se utiliza por ejemplo la “o” ¿no?»; «en la parte consonántica no se utiliza la “h”»; «no se utiliza la “x”». Más aún, se enfatiza la «falta» («eso es lo que nos falta») y el no saber escribir («no sabemos escribir») varias veces en un lapso tan pequeño de tiempo. Como consecuencia, el quechua siempre quedará en déficit o en falta en función a la lengua castellana.

Una posible explicación puede estar en cómo las personas quechuahablantes han sido socializadas con la escritura en castellano. A pesar de que dominan el quechua oralmente, se les enseñó a leer y escribir en castellano, no solo por presión y sin libertad («la letra con sangre entra» hacía alusión a este tipo de pedagogía), sino asumiendo que la norma escrita del castellano es *la* norma por excelencia. Frente a esta representación, la idea de que el quechua escrito cuenta con otra norma que tiene su propia lógica y legitimidad —y que no tiene por qué compararse con el castellano— resulta difícil de creer:

Nosotros los quechuahablantes, a pesar de que hablamos otra lengua y estamos aprendiendo otra lengua, no hemos tenido en la cabeza mentalizado de que en algún momento vamos a aprender otra lengua y que esa va a tener otras normas. Hemos aprendido que hay una única norma y que es del castellano y que las otras no tienen norma. Entonces no está en nuestro chip la posibilidad de que la norma del castellano rápido no más puedes cambiarlo por otra sin sentirte mal (experto en quechua, mujer).

Como los que suelen aprender a leer y escribir en quechua son adultos, esta alfabetización se realiza «a la sombra» de la previa alfabetización en castellano que recibieron estas personas como niños. La costumbre de escribir el castellano con ciertas grafías actúa en contra del aprendizaje del alfabeto quechua. «No es fácil alterar la costumbre», sostiene una docente. Es más, algunos rechazan el alfabeto precisamente por esto: «Hemos rechazado nosotros, porque como ya estamos acostumbrados a hablar y a escribir así». Un experto en quechua reconoce esta representación: «*Runasimipi qillqanqa chaypachaqa, qallarinqa, ñakarinqapacha!*»; «*asno kayninchismi chayqa, hatun qillqapi pantanchis*¹⁰». Otro experto en quechua lo relata de la siguiente manera:

A pesar de hablar quechua, en la escritura siempre dificultaba porque [...] el esquema mental, ha entrado fuertemente la escritura del castellano y eso está permanente en ahí, en el plano escrito, entonces eso salta en cualquier momento cuando recién aprendes el quechua salta su esquema mental del castellano y procura escribir con su estructura, por eso en vez de q ponen la j porque el sonido más o menos va por ahí. Eso es súper notorio en todos.

Pero, además de la socialización previa con el alfabeto en castellano, también está la costumbre de escribir el quechua de otra manera. En efecto, muchos topónimos y antropónimos, libros religiosos, nombres de calles y establecimientos, entre otros, están en un alfabeto distinto al oficial normado por el Ministerio de Educación, y tienen grafías como la «cc», la «j», la «e» o la «o». Es así como las formas con las que las personas estaban familiarizadas súbitamente se volvieron incorrectas a partir del dictamen de un nuevo alfabeto. En el caso del sector policial, por ejemplo, casi todos usaban la doble c (cc) e insistían en que la forma oficial es una forma complicada de escribir y que se generan numerosos problemas.

¹⁰ «Si escribe en quechua, entonces, cuando inicia apenas, va a padecer/sufrir inmediatamente»; «no sabemos, en la escritura nos equivocamos».

Esto mostró que un sector de funcionarios públicos escribe el quechua de manera intuitiva.

Lo interesante es que estos problemas no surgen cuando se enseña la lectoescritura quechua a niños de educación primaria en la zona rural o en la zona urbana: «Los que estamos enseñando en la zona urbana ya los chiquitos ya saben ya». De hecho, los profesores que están enseñando quechua en la zona urbana nos contaban que no había problemas con este tipo de población. Uno de ellos construía un contraste entre su experiencia y la de sus alumnos: «Los que hemos estudiado con la estructura alfabética del castellano no sabemos por más que sabemos hablar el quechua, no conocemos con qué grafías se escribe [...] los chiquitos de cuarto, quinto ya escriben ya casi correctamente el quechua».

Pero más allá de todo lo anterior, claramente se puede encontrar una relación entre las ideologías sobre la escritura desarrolladas por los expertos en quechua y la falta de motivación de la población para apropiarse de este recurso. Después de todo, la falta de motivación se vincula con el hecho de no sentirse partícipe y miembro de una comunidad de escritores en quechua. Así lo manifiesta de forma contundente una autoridad municipal:

Yo veo que en el alfabeto quechua o en la escritura se viene forzando muchos términos, porque el quechua a mi modo de ver no se debe hacer tan difícil, si es un instrumento de comunicación, debemos comunicarnos con naturalidad, con espontaneidad, no importa si mezclamos el quechua y el castellano, pero de a pocas iremos avanzando. Pero, sin embargo, a veces, somos criticados, si utilizamos mal el quechua o mal algunos términos. Los colores que no existen, creo, un diccionario exclusivo que diga el color violeta es, no me acuerdo del término quechua, kulli creo ¿no? no sé, bueno. Pero, sin embargo, cuando uno quiere estudiar o quieres practicar la escritura, se te hace tan difícil porque los estudios pues lo han forzado, me parece sí, por eso decía, discúlpeme si me equivoco, están forzando y están haciendo más difícil de lo que se piensa el quechua (autoridad municipal, mujer).

Esta autoridad municipal hace alusión a una serie de prácticas de uso del quechua que promulga la comunidad de expertos en la lengua, como la promoción de neologismos (entre los cuales está el tema de los colores que mencionamos anteriormente), la prohibición de la mezcla del quechua y del castellano, la crítica a hablantes que no siguen estos dictámenes, entre otras. En palabras del informante, se trata de un «forzamiento» de la lengua que no permite avanzar y que construye la dificultad aludida en este acápite.

Como lo mencionamos anteriormente, muchas de las personas de esta comunidad de expertos aprendieron el quechua como primera lengua y luego fueron a una escuela castellanohablante donde —como dice el dicho— «la letra con sangre entra». Aunque al ingresar a la escuela no dominaban bien el castellano, aprendieron a escribirlo y esto les permitió ascender socialmente. Así, entendieron que la escritura da poder y te distingue de otros. De hecho, los profesores de quechua recuerdan que, cuando eran estudiantes de la escuela primaria, la escritura en castellano estaba inscrita en una especie de aura sagrada: «Estudiar en la escuela era entrar a un mundo distinto, no estabas en tu mundo donde la comunicación entre el docente y el alumno fluía en quechua pero cuando tú entrabas a actividades escriturales era diferente, era otro mundo ¿no? Como que eso era “pucha no sé qué cosa sería leer y escribir”. Era un mundo para nosotros». El punto que nos gustaría sostener aquí es que, luego de haber pasado por esta experiencia, estos expertos en quechua reproducen lo mismo con la escritura en la lengua originaria; vale decir, que utilizan el conocimiento que tienen del quechua para posicionarse por encima de otros y construir una relación jerárquica. La ideología de la escritura del quechua como difícil se relaciona con todo esto.

6. REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este capítulo, hemos visto que, como muchos otros casos de política y planificación lingüística en el mundo, lo que parece

en un primer momento un asunto trivial de planificación lingüística del corpus tiene implicancias sociales, culturales y políticas de largo aliento. De hecho, las políticas lingüísticas y los usos de las lenguas reflejan las divisiones socioculturales, políticas y económicas de la sociedad, aunque también pueden ser vehículos para desafiar y transformar esas divisiones. Los usuarios de las lenguas son sensibles a diferencias extremadamente pequeñas en los elementos de un sistema alfabético, así como también a los significados sociales que estos elementos indexan o señalan. Esta variación ortográfica o escritural se usa, a su vez, para construir y marcar diferencias desde diversos tipos de criterios (étnicos, regionales, profesionales, sociales, entre otros).

Es interesante recordar lo que propone Woolard (2007) sobre las ideologías del anonimato y la autenticidad como dos sistemas ideológicos que sirven de base al poder lingüístico (ver capítulo 3). En algunos casos, los planificadores lingüísticos han optado por una ideología del anonimato y han seleccionado formas niveladas o lenguas auxiliares como bases para la estandarización, intentando con ello desarrollar una lengua libre de identificaciones locales concretas. Pero al decir de Woolard, la propagación del anonimato lingüístico «requiere más ingeniería ideológica que lingüística», pues requiere un trabajo para deslocalizar la lengua o variedad en cuestión. En el caso de Apurímac (y del quechua en general) el alfabeto de la lengua no logra ser leído como anónimo; pues no se entiende como «de todos», sino como de alguien en particular (chankas, ayacuchanos, cusqueños, etc.). Vale decir que no se logra disociar el tipo de alfabeto de una identidad en particular o un territorio específico y de los apasionamientos que esto genera. Además, se trata de un alfabeto poco conocido más allá de un sector vinculado a la educación.

Sabemos que el debate continúa a pesar de los esfuerzos por unificar una escritura en la región. Al respecto, creemos que este debate sobre la escritura del quechua ha estado demasiado centrado en la planificación del corpus y un poco menos quizás en la de la adquisición, en desmedro de la planificación del estatus (Hornberger, 2006). Si la lectura y la escritura

siempre son parte de prácticas sociales, es importante que Apurímac se detenga a pensar qué acciones quiere desarrollar escribiendo en quechua. Por eso, al margen de que se escriba con tres o cinco vocales, o con glotalizadas o no, consideramos que es fundamental «descentrar» las energías que se han colocado en este aspecto de la discusión y canalizarlas a otro tipo de problemáticas con relación a la escritura. Los mismos actores de la región lo señalan: «Por esa razón el quechua, de acuerdo a mi parecer, con cuantas letras que se escriba, pero que se escriba, ¡que se escriba!»; «Cada día debemos escribir, para que nuestra boca se suelte todos los días debemos hablar». Aunque el acuerdo con relación a la planificación del corpus puede no estar totalmente consensuado en un primer momento, es central usar el alfabeto y desarrollar la escritura a nivel de prácticas sociales, pues solo de esta manera la problemática del alfabeto como forma dejará de ser el centro de la discusión. Solo de esa manera podemos llegar a pensar que «va a llegar un tiempo en que escribiremos todos igual» (experto en quechua).

Ahora bien, hemos podido comprobar que el alfabeto creado por los lingüistas tiene una presencia muy escasa fuera del ámbito educativo. Para la mayoría de quechuahablantes, a casi cuarenta años de la oficialización del quechua, sigue siendo un alfabeto ajeno. Sabemos también que los lingüistas no emplearon el alfabeto más cercano al del castellano, con el cual estaba en contacto la mayoría de quechuahablantes. De esta manera, muchas decisiones en torno al alfabeto terminaron chocando con la realidad o con el uso escrito que existía. Si bien primaron otros criterios —tanto técnicos como ideológicos— para la elección del alfabeto, es importante contextualizar mejor esta elección en el sentido de pensar en los usos escritos que la gente ya desarrollaba en quechua. En todo caso, habrá que ir más allá de la discusión sobre el corpus para empezar a abordar la difusión y desarrollo del alfabeto.

Nos gustaría terminar este capítulo proponiendo una reflexión conceptual sobre lo que implicaría aprender a escribir en quechua para sentirse partícipe de una comunidad de escribientes en esta lengua.

La bibliografía sobre la noción de aprendizaje ha subrayado que, en lugar de concebirlo como un proceso de internalización, debe ser asumido como la participación periférica legítima cada vez mayor en comunidades de práctica (Lave & Wenger, 1991). A través del involucramiento en la comunidad —y de conocer desde el inicio el propósito del proyecto en toda su dimensión—, la persona se constituye en un agente de la actividad y se va convirtiendo en un miembro legítimo, en un tipo de persona que va adoptando la identidad de participante de una comunidad en particular. De esta manera, el aprendizaje no implica la recepción de un conjunto de conocimientos, sino que involucra a la persona «entera» actuando sobre el mundo.

Ahora bien, sabemos también que no todos los casos son igualmente efectivos y que muchas veces se pueden crear dificultades para que los nuevos miembros ganen legitimidad en la nueva comunidad. Es esto precisamente lo que ocurre con el aprendizaje de la literacidad quechua y con el ingreso de nuevas personas a la comunidad de escritores o escribientes en quechua. Los «maestros» (léase «expertos en quechua») pueden impedir el aprendizaje cuando actúan autoritariamente y creen que los aprendices solo deben «ser instruidos» en lugar de ser participantes activos en la comunidad. En este proceso de instrucción, las personas tienen dificultades para acceder a los materiales «cultos» y de esta manera se inhibe su aprendizaje. Pero sabemos además que la disponibilidad de materiales por sí sola no garantiza el acceso a la lectura y la escritura; pues el acceso a las prácticas letradas y el aprendizaje se logra a través de las oportunidades de participación mediante la interacción con otros lectores y escritores (Kalman, 2003 y 2004). Lo que hemos visto para el caso del quechua es que las prácticas letradas gramaticalizantes y descontextualizadas actúan como instancias de «guardianía» que no permiten a los aprendices sentirse partícipes de esta comunidad de escritores del quechua.

CAPÍTULO 6

LOS MAESTROS EN EL AULA: LA ENSEÑANZA DEL QUECHUA EN ESCUELAS URBANAS

Qué habrá pasado, qué habrá sido tan fuerte para que te impidan seguir llevándolo y encima no darlo a los que más has querido. O sea, eso es lo que a veces ellos se callan y todavía no te explican, porque para ellos era su primera lengua y ya no te lo han dado.

(Docente)

1. INTRODUCCIÓN

En Apurímac, se están desarrollando algunas experiencias de enseñanza de quechua en escuelas urbanas y, cada vez más, las UGEL están recibiendo nuevas solicitudes de otras escuelas que también buscan darle un lugar al quechua en su institución educativa. Un especialista de la UGEL de Andahuaylas contaba que ahora se están recibiendo solicitudes hasta de instituciones educativas de sectores socialmente acomodados que antes quizás no hubieran pensado en esta posibilidad. Estas iniciativas se enmarcan en el PER, cuyos lineamientos visibilizaron la necesidad de planificar la adquisición de la lengua y no solo el estatus y el corpus de la misma (Cooper, 1989; Hornberger, 2006). Sin embargo, las iniciativas son pocas y también débiles en tanto los niños y niñas de las escuelas primarias (y no de secundarias) solo reciben una a dos horas pedagógicas de quechua a la semana.

En este capítulo, presentaremos tres casos de profesores de quechua de tres escuelas urbanas de un distrito de Andahuaylas¹. Nos preguntaremos por el tipo de profesores que se comprometen con estas iniciativas y por la reconfiguración de sus identidades al asumir este rol de docentes de quechua, por el tipo de enseñanza que desarrollan en función del perfil de cada uno de ellos y —de manera general— por el impacto que generan a nivel de cada institución educativa en su conjunto. Finalizaremos con una discusión sobre las posibilidades y desafíos de la enseñanza del quechua en zonas urbanas de la región.

Una primera profesora, a la que llamaremos Silvia, es una persona ciudadina de alrededor de 45 años que asume el curso de quechua en su escuela debido a una serie de experiencias de vida y de posicionamientos identitarios que busca asumir. Decide enseñar quechua voluntariamente, pues no tiene una formación en EIB ni en lectura y escritura quechua, pero es respetada en su escuela y su labor está teniendo un fuerte impacto en profesores, niños y padres de familia.

Un segundo profesor, al que llamaremos Simón (de alrededor de 45 años también), es una persona quechuahablante con orígenes rurales que ha trabajado en el tema de la EIB durante un tiempo largo y ha construido su autoridad sobre la base de este posicionamiento. Podría ser considerado miembro de la comunidad de práctica de «expertos en quechua». Ahora que es profesor de quechua en su escuela es muy respetado por los demás profesores, padres de familia y niños, e incluso ha conseguido enseñar quechua a sus demás colegas durante las tardes.

El tercer y último profesor, al que llamaremos Tomás, también tiene raíces rurales, pero asume el curso de quechua porque se va quedando sin cursos en su escuela. Pertenece a una generación mayor a los otros dos profesores, no tiene formación en temas de EIB, es más tradicional

¹ Los casos estudiados no son los únicos casos de enseñanza del quechua en zona urbana. Se pueden encontrar otras instituciones educativas en otras provincias de la región (y también en otras regiones del Perú).

en su enseñanza y batalla con la falta de apoyo de sus colegas y de su institución en general. Sin embargo, al asumir este curso, siente que su quechua «despierta» y de este modo reconfigura una nueva identidad de quechuahablante.

Lo que apreciaremos en los tres casos es que el dictado de quechua en estas escuelas juega un rol fundamental en la reconstitución de las identidades de los docentes. Para los tres, enseñar quechua no es solo una cuestión técnica que implica enseñar una lengua originaria a los niños; sino que les significa una transformación personal, un posicionamiento diferente con relación al tipo de docente que asumían ser con anterioridad y nuevos tipos de relaciones y actitudes con los niños, los demás colegas y la institución en general. En todos los casos estamos ante un mayor ejercicio de su ciudadanía.

Un fenómeno que se aprecia con relación al quechua es que su aprendizaje y uso no es continuo, sino que se manifiesta pero también desaparece en momentos específicos de la vida de las personas. De hecho, en muchas sociedades multilingües las lenguas se aprenden en secuencias variadas. El contraste rígido entre la «primera» y la «segunda» lengua no resulta muy claro; pues, en muchas ocasiones, lo que en algún momento fue la primera lengua de una persona puede perder funcionalidad y dar paso a una lengua adicional que se termina convirtiendo en su lengua dominante (Duff, 2011). Esto es precisamente lo que ocurre con el quechua en el Perú, debido a que muchas personas que lo aprendieron de niños dejan de usarlo más adelante por muchas razones cuando migran a las ciudades, cuando acceden a la secundaria (o incluso desde la primaria), acceden a la educación superior y más aún durante su vida profesional, si es que no se dan las condiciones para generar un proceso reflexivo. Es más, muchos de ellos no les enseñan quechua a sus hijos y por eso en el hogar la lengua queda restringida a conversaciones con la madres y los abuelos o a interacciones muy íntimas entre la pareja cuando los demás miembros de la familia no están presentes. El quechua también se reduce muchas veces a breves expresiones de saludos y bromas o a llamadas

de atención. Además, suele «desaparecer» de la vida de las personas cuando se les prohíbe hablarlo, cuando estas se sienten miradas y discriminadas al usarlo o cuando ellas mismas deciden no hablarlo para no «dañar» a las nuevas generaciones. Como se señala en el epígrafe de este capítulo, «qué habrá sido tan fuerte para que te impidan seguir llevándolo y encima no darlo a los que más has querido» (docente, mujer).

No obstante, las políticas en curso a favor de la generalización del quechua en Apurímac y el hecho de que las personas tengan menos vergüenza de hablarlo en comparación a décadas anteriores, ha tenido como consecuencia que ahora muchas de ellas se visibilicen como quechuahablantes en el espacio público. En la vida de mucha gente, el quechua ha vuelto a «aflorescer» después de haber estado «dormido» durante mucho tiempo. Este es el caso de los docentes de quechua que ahora enseñan la lengua en escuelas urbanas, quienes «regresan» a una lengua que una vez hablaron fluidamente de niños, pero que en la actualidad no suelen hablar regularmente. Por medio de estos cursos de quechua en las escuelas, se esfuerzan por adquirir más competencia en la lengua, aprenden de sus estudiantes más quechuahablantes e investigan por su cuenta buscando fuentes diversas. Por medio de esta experiencia, los tres docentes reconfiguran una identidad de quechuahablantes que antes no asumían de esa manera.

A lo largo de este libro, hemos enfatizado que las políticas lingüísticas constituyen procesos dinámicos, en la medida en que diversos tipos de actores sociales se involucran en su creación e implementación. Consideramos que los educadores —y específicamente los maestros de aula— se encuentran en el «epicentro» de este proceso dinámico (Menken & García, 2010), pues trasladan a la práctica las políticas educativas formuladas y tienen la agencia para negociar con ellas y transformarlas. En ese sentido, podemos señalar que los maestros no son solo implementadores de la política que se dictamina desde arriba, sino que actúan como *hacedores* de la misma. Estos actores sociales recrean las políticas regionales en torno al quechua no solo en interacción con

la oficialidad y las burocracias educativas, la comunidad, las familias y los estudiantes; sino también con los contextos sociopolíticos externos y, sobre todo, con sus experiencias de vida y sus creencias sobre las lenguas y otros temas. En este capítulo, veremos que los tres docentes echan mano de sus diferentes trayectorias, sus ideas sobre las lenguas y el dominio que tienen de ellas para crear e implementar nuevas políticas lingüísticas en sus escuelas y en sus aulas, algunas más pertinentes que otras.

2. UNA PRECISIÓN SOBRE EL QUECHUA EN LA ZONA URBANA

Un punto importante que nos gustaría precisar es que el quechua *no* es necesariamente la *segunda* lengua de los estudiantes de las escuelas urbanas de Andahuaylas. Por tal razón, a pesar de lo que se ha creído hasta ahora, no se trata de implementar una metodología de enseñanza de quechua como segunda lengua en estos contextos más ciudadanos. Estamos, más bien, ante estudiantes que se acercan a lo que se ha denominado aprendices de una «lengua de herencia» (Leeman & King, 2013; Van Deusen-Scholl, 2003; Bale, 2010) o «bilingües emergentes» (García, 2009). Mientras que las segundas lenguas se enseñan a aquellos que son monolingües en otra lengua, los hablantes de una lengua de herencia o los bilingües emergentes cuentan con diferentes grados de bilingüismo en ella. Lo más importante es que mantienen vínculos familiares, étnicos o identitarios con la lengua y la cultura en cuestión y han crecido en hogares donde la lengua ha estado presente de una forma u otra en la comunicación familiar. Como consecuencia, estos estudiantes tienen por lo menos algún tipo de habilidad receptiva o productiva en la lengua, aunque algunos pueden no hablarla y, en menos casos, ni siquiera comprenderla.

Mientras que el término «lengua de herencia» se usa ampliamente en los Estados Unidos, en otros contextos se ha utilizado «lengua autóctona», «lengua del hogar», «lengua de origen» o «lengua de la comunidad» para hacer referencia a aquella lengua con la que muchos educandos han sido socializados en el contexto del hogar y la comunidad, a pesar

de que pueden no hablarla fluidamente. Otros investigadores, como Ofelia García (2009), prefieren utilizar la noción de «bilingüe emergente», pues ubica a las personas en un continuum bilingüe y deja de lado categorizaciones artificiales del tipo aprendiz de segunda lengua versus hablante fluido, que son difíciles de determinar. Además, a diferencia de la noción de hablante de lengua de herencia, el término «bilingüe emergente» no se asocia con una lengua del pasado, sino que enfatiza la potencialidad de acceder a un rango amplio de posibilidades comunicativas y expresivas en el futuro.

Los bilingües emergentes constituyen un grupo heterogéneo, que va de hablantes nativos fluidos a personas que no hablan la lengua, pero que se sienten conectadas a ella culturalmente. Al igual que los casos de otras lenguas, en las escuelas estudiadas los niños tienen una competencia variada en la lengua originaria. Algunos educandos que provienen de las zonas rurales la hablan con fluidez. Otros tienen una competencia pasiva en la lengua y la entienden, pero no la hablan. Finalmente, otros no están tan familiarizados con la lengua y, más allá de algunos rituales verbales básicos, tienen problemas de comprensión cuando el maestro se dirige a ellos. Es más, muchos otros señalan que se contienen o reprimen cuando se trata de hablar la lengua y hasta niegan saber hacerlo por razones de vergüenza y discriminación. En todo caso, casi todos los padres y madres de los estudiantes de estas escuelas hablan el quechua, fenómeno que confirma los hallazgos obtenidos en las encuestas que aplicamos en escuelas de las siete provincias apurimeñas. Sin embargo, estos padres de familia no necesariamente se la han transmitido a sus hijos². Nos encontramos ante un proceso de desplazamiento (y de pérdida) lingüística en las actuales generaciones.

Las lenguas de herencia pueden ser lenguas de inmigrantes (como el español o el chino en los Estados Unidos) o lenguas prehispánicas (como el

² En un aula de 30 estudiantes, preguntamos quiénes tenían padres o madres que no hablaran el quechua y solo dos levantaron la mano.

quechua o el asháninka en el Perú) y por lo general se enseñan en escenarios de revitalización lingüística con el fin de socializar a las nuevas generaciones en las tradiciones lingüísticas y culturales de generaciones previas. Por tal razón, una población de bilingües emergentes requiere de currículos, materiales y prácticas pedagógicas acordes con estos objetivos, que difieren sustancialmente tanto de la enseñanza del quechua como segunda lengua a aquellos que no han tenido contacto con ella durante su socialización primaria, como de la EIB en zonas rurales donde ha cobrado un matiz compensatorio y remedial desde que se inició su implementación en el Perú hace más de medio siglo (Hornberger, 2000; Aikman, 2003; García, 2008; Garcés, 2009; Howard, 2007; Oliart, 2011; Valdiviezo, 2009).

A continuación, presentaremos los estudios de caso de los profesores de las tres escuelas de un distrito de Andahuaylas. Haremos, brevemente, un recuento sobre sus vidas con relación a la lengua y a sus nuevos posicionamientos de profesores de quechua. Para cada uno de los casos, introduciremos un ejemplo de la interacción en clase, que mostrará algunas de las formas en que los docentes se relacionan con sus alumnos en las dos lenguas³.

3. MAESTROS DE QUECHUA EN LA CIUDAD

3.1. Silvia

Cuando llegamos a la escuela de Silvia por primera vez, eran las once de la mañana y el portero nos abrió la puerta. Preguntamos por la profesora y este nos dijo con orgullo que estaba muy ocupada enseñando quechua. La profesora Silvia estaba en su hora libre, pero atendía a niños que habían ido a buscarla por su propia iniciativa. A la hora del recreo, también se acercaban niños al salón de quechua porque querían consultar los libros de la biblioteca de aula que en su institución ella había logrado gestionar.

³ Los ejemplos que mostraremos no necesariamente representan las únicas dinámicas que los profesores realizan durante sus sesiones de aprendizaje.

La profesora había armado un estante con veintiocho libros en quechua, entre cuentos, poesía y otro tipo de recopilaciones: «A los niños cómo les encanta, ahora en el recreo les digo ya que vengan, ni recreo. En los recreos vienen y dicen “tu librito, tu librito”». Cuando estábamos ahí, una niña de primer grado se acercó a la clase y preguntó en castellano: «Profe, mañana nos toca quechua, ¿no?»». Este tipo de interacciones eran muy recurrentes y reflejaban la motivación que tenían los estudiantes por la clase de quechua. También nos llamó la atención un cartel pegado en la puerta de su clase que decía: «Wasipi runasimta rimasun» («En la casa hablemos en quechua») y otro que estaba dentro del aula y que se leía: «El quechua es inmortal».

Silvia nació y creció en Talavera y contó que siempre había enseñado en instituciones educativas de la ciudad porque así lo había querido. A pesar de haber tenido una abuela «totalmente rural», ella nace «en un hogar donde se habla castellano». Sin embargo, aprende quechua de niña por el contacto con su abuela y porque hablaba en la lengua con las señoras del campo que visitaban la tienda que tenía su papá: «Yo sí hablaba ahí en la relación de negocio, pero en mi colegio, desde luego, nunca hablaba, nunca, nada». Sus papás no le prohibieron hablar en quechua, pero tampoco se lo enseñaron: «Ha sido un tema no tocado, nunca, en mi casa ha sido un tema no tocado. En mi casa, nada, mis padres nunca han hablado quechua con nosotros, nada, nada, no hablaban». Estudió en una escuela «como quien dice para los rurales» y comenta que nunca sintió marginación. No obstante, ahí tampoco se hablaba quechua: «No había necesidad, no hablaba nunca, porque tan prohibido era que hasta las que venían de otro lugar no hablaban quechua».

No obstante, durante su época de estudiante su contacto con el quechua fue a través de los carnavales:

Como yo les enseñaba carnavales, les enseñaba canciones, como yo recopilaba canciones en quechua, a los niños de la población que también eran hijos de bilingües y todo. Y era un éxito, cada año

ganábamos el primer puesto en el colegio, eso hacía yo con la gente de mi barrio. En ese mundo, sí, yo cada año carnaval, casi me había convertido en la monitora de hacer ganada, ya sabía cómo con todas sus letras y todo. Ahí estaba, en los carnavales estaba mi quechua.

Luego de terminar el colegio, estudió en el Instituto Superior Pedagógico de Andahuaylas para ser docente, se involucró con el teatro y participó en diversos encuentros: «Allí cuando se quería hacer el intercambio, a ver qué podía traer Andahuaylas, yo era la única que decía que yo sé cantar en quechua, una sola canción que yo había aprendido de *Albergonisch* que nunca me voy a olvidar».

Otra experiencia que tuvo de adulta la vinculó fuertemente con el quechua. Se fue a España por tres meses dejando a sus hijos pequeños, pero llevando veinticinco niños quechuahablantes de la zona rural: «Fue una experiencia demasiado fuerte, eso me trasladó, esa fue la infancia de mi padre, de mi madre, soy el producto de eso». Si bien es cierto que yo me traslado, me imagino lo que ha pasado mi papá, mi mamá. Pero ahí es donde te vas identificando, viendo cosas». Durante ese viaje, ella era la que tenía que «consolarles» a los niños y «entenderles su quechua». Como parte de la experiencia, hizo el montaje de *El sueño del Pongo* y eso le hizo pensar «cómo eran los hacendados, cómo nos maltrataban».

Más adelante, entró a trabajar a una ONG y tomó contacto con el grupo de aquellos profesores que venían años dedicándose a la EIB. Es en ese momento cuando comienza a asumir que «no sabe» quechua: «Yo sí me creía que hablaba, “ya sí yo hablo”. Al alcalde, así, cuando iba a las comunidades, con esto de la asociación, yo hablaba con las mamitas, de intermediaria, todo. Oye, ahí, X e Y (refiriéndose a los expertos en quechua) les veo que han hecho una asamblea fenomenal, sin meter un solo castellano. Yo, ahí, recién me sentí menos». Aunque se sintió un poco «golpeada», decidió aprender a escribir en quechua por su propia iniciativa para tratar de ser parte de ese mundo de los que «saben» quechua («¡estos cómo saben!»). Ese aprendizaje, sin embargo, lo vivió con sufrimiento:

«Pero ¿sabes qué? he aprendido, claro, he sufrido ¿no? Porque no sabía escribir». De hecho, comenzó a enseñar quechua en su escuela «sin saber escribir» en la lengua, aunque ahora ya forma parte del grupo impulsor del quechua de su provincia y está un poco más ubicada en esta comunidad de personas que se dedican a la EIB.

Hace tres años, el director, Silvia y algunos colegas de su institución tomaron la iniciativa de «empezar en la ciudad» con el tema del quechua a partir de los lineamientos del PER. Sin embargo, al principio le dieron el curso de quechua «al que los alumnos no le quieren». El primer profesor que asumió el curso duró poco y luego asumió otra profesora que «faltaba mucho por cuestiones de salud». Como era de esperar, el curso de quechua se convirtió en el curso que menos importaba. No obstante, la profesora Silvia se dio cuenta de la problemática y comenzó a cuestionar esta representación: «Entonces, yo digo, como yo ya lo siento mío, es mío y cuando ya esto no te gusta que te lo tomen y ¿qué hago? Para el tercer año mejor me dije “mejor que no haya, no da resultado, se aprovechan de eso y se faltan”».

Al inicio del siguiente año, surgió un dilema: Silvia quería asumir el curso de quechua; pero, a su vez, todos querían que se encargara de primer grado porque era una de las profesoras más valoradas de la escuela: «Si determinado profesor bajaba a primer grado jalaba niños» y, si Silvia asumía este grado, «los papás me iban a traer niños en avalancha». Pero a su vez, «yo no quería también que desaparezca, pues, el taller de quechua, o sea, que digan que no vale, que no sirve». El nuevo director tenía la ilusión de figurar en las evaluaciones y de trabajar «la parte técnica» con los profesores. Sin embargo, la profesora Silvia pensaba más bien que «al quechua lo quieren matar». Al respecto narra lo siguiente:

Fue una cosa así, del momento, estábamos en una reunión dando los profesores para tal curso. Yo digo, «¿sabes qué? déjenme, porque si la mayoría no aprobaba tampoco, déjenme agarrar el taller de quechua, me quiero acercar». Pero por un lado me decían, «vas a agarrar por dos años», como quien dice ¿no?, «Y si no, no agarres». «Sí, pónganlo

en acta, lo voy a agarrar». Otro profesor me decía, «pero profesora usted sabe que los padres de familia, usted va a tener más aceptación con los niños de primer grado, hemos perdido en los últimos años niños que se han ido, que esto que el otro». Entonces, «por factor profesora, usted mejor». Me cerré y dije, «no», porque si ahora no me reclaman, los profesores están poniendo eso, y ¿por qué ellos no hacen un esfuerzo de ser buenos profesores?, ¿de jalar? ¿Por qué ellos no son el jale? Tienen que aprender ¿no? «Qué me importa», le dije, así. «No! agarro el taller de quechua».

Silvia cuenta sobre lo sorprendidos que estaban los otros profesores en torno a su interés por ocuparse del curso de quechua. Lo que todos asumían era que los buenos maestros no se encargaban de esto. En el extracto anterior, vemos cómo la profesora se posiciona como obstinada y decidida, a pesar de los reparos de sus demás colegas: «me cerré y dije “no” [...] “Qué me importa” [...] “¡No! agarro el taller de quechua”». Más aún, Silvia construye el haber aceptado el dictado de quechua como un reto y marca una distinción entre lo preparada que estaba para dictar en primer grado («Tranquilamente yo me hubiera quedado como profesora de primer grado, con un montón de alumnos, ya sabía lo que hacía, cada año lo que hago, con algunas mejoras, ya sabía los pasos, las sesiones y todo») y la falta de recursos para dictar quechua («Era nuevo para mí. Uuuf era, y yo no tenía nada»). La figura del reto genera un contraste con la convicción que ella tenía para asumirlo.

A partir de la experiencia de enseñar quechua en su escuela, Silvia ha construido una nueva identidad: «Eso es lo que ha compensado, ese es mi alegría, esa es mi satisfacción, porque soy la profesora de quechua bien saludada en el mercado, en la calle, en la escuela, no pierden su hora de quechua, eso es otra cosa. Los niños, que “nos toca quechua”, que “la profesora de quechua no se ha faltado”, que “la profesora de quechua está ahí”». Es más, señala que incluso los papás la ven diferente: «Los papás hasta me mandan a preguntar cosas como quien dice, “a ver si sabe tu profesora, dile qué cosa es, por ejemplo, calzoncillo, cómo decía ella ¿no?»

¿Qué dice esto?”. Uno vino, me dijo, “profesora ¿qué texto estás usando para los días de la semana?”. Asimismo, comenta que nunca ha venido ningún padre de familia a quejarse: «Es que la diferencia que conmigo, era pues *la* profesora». La profesora Silvia construye su identidad de profesora de quechua en diálogo con su identidad de profesora exitosa de zona urbana. Esta trayectoria contribuye a que no sea cuestionada como profesora de la lengua originaria.

En la institución educativa de Silvia se dicta una hora pedagógica (cuarenta y cinco minutos) a la semana de quechua de primero a quinto grado de primaria⁴. Ahora bien, casi todos los profesores de primero a quinto grado asisten al salón de la profesora Silvia cuando envían a sus niños a la clase de quechua, lo que muestra el apoyo y el interés en la iniciativa. Esto constituye una presión para la profesora, pues no solo debe esmerarse con los niños, sino con los otros profesores que presencian su clase. Al respecto, comenta sobre una de sus colegas: «Ella no se pierde, y ella ha sido monitora de PLANCAD, es una profesional que conoce metodologías, pero esa hora no se pierde». Silvia tenía una «doble responsabilidad»: «Tenía que hacerlo diferente de los dos colegas anteriores para que los colegas confíen y tenía que hacerlo atrayente para los niños».

En una de las sesiones de aprendizaje que observamos, se podían notar dos grupos de estudiantes claramente diferenciados. A la derecha estaban los que sabían más quechua (QH) y a la izquierda los que sabían muy poco (CH)⁵. Estos últimos eran sobre todo niños varones. En aquella oportunidad, la profesora había llevado a todo el salón a la sala de cómputo

⁴ La profesora Silvia nos cuenta que, aunque los profesores de sexto grado apoyan la propuesta, el hecho de que no se dicte en este grado no trajo cuestionamientos. Los profesores de sexto grado no reclamaron, pues estaban más preocupados con las áreas de comunicación y matemática y porque sus estudiantes ingresen a la secundaria sin problemas de tipo académico.

⁵ Usaremos QH (quechuahablante) y CH (castellano hablante) para referirnos, de manera general, a estos dos grupos. Es interesante notar que es la propia profesora la que construye una división entre estos dos grupos durante la interacción (por medio de sus movimientos en la clase, sus gestos, sus preguntas, etc.).

y les había pasado un video con un cuento en quechua. Al regresar al salón, les hizo una serie de preguntas sobre lo que los estudiantes habían visto, como una forma de medir su comprensión de la lengua originaria. En el extracto que aparece a continuación, podemos apreciar la forma en que la maestra alterna entre el quechua y el castellano durante este ejercicio de comprensión del video⁶:

Extracto 1

- 1 Profesora: Trabajaba mucho (repetiendo una respuesta de un niño)
- 2 En runa simi, cómo me puedes decir trabajaba mucho?
- 3 Niña: Llamkasqa/*dice que trabajaba*
- 4 Profesora: Llamkasqa/*dice que trabajaba*
- 5 Imaynataq llamkasqa?/*cómo dice que trabajaba?*
- 6 Pisillata?/*poco no más?*
- 7 Niño: Allinta (en voz baja)/*bien*
- 8 Profesora: Alli allinta llamkapakusqa!/*dice que trabajaba muy bien*

⁶ Las siguientes interacciones en las aulas siguen las convenciones de transcripción que se detallan a continuación y que provienen del Análisis de la Conversación. Fijese que no se consignan los signos de interrogación y de exclamación iniciales, pues se están respetando las convenciones para transcribir lenguaje interactivo:

- ? Entonación ascendente al final de la unidad.
. Entonación descendente al final de la unidad.
, Entonación parcialmente ascendente al final de la unidad.
! Anunciado con expresividad y volumen más alto.
: Alargamiento de la última vocal de la palabra.
itálicas Traducción al castellano de enunciados emitidos en quechua.
(...) Audio ininteligible.
() Aclaraciones diversas.

- 9 Y machuyarquptinqa, Imataq pasasqa?/y cuando envejeció, qué dice que había pasado?
- 10 Qué pasó cuando se volvió viejito? (dirigiéndose a los niños CH)
- 11 (Muchos intentan contestar y la profesora señala a una niña)
- 12 Niña: Ya no trabajaba bien (en voz baja)
- 13 Profesora: Ya no trabajaba bien.
- 14 En runasimi cómo diríamos? (dirigiéndose a los niños CH)
- 15 Niña: Manaña llamkasqa allinta (desde el grupo QH)/dice que no trabajaba bien
- 16 Profesora: Manaña llamkasqachu allinta!/dice que no trabajaba bien
- 17 Y imam pasarqun chaymanta?/y qué pasó después?

En el extracto anterior se puede apreciar una práctica recurrente: la profesora usa el quechua como lengua no marcada (o como lengua común y esperable), pero introduce el castellano en algunas circunstancias (líneas 1, 10, 13 y 14). Por lo general, pregunta en quechua (como en «*imaynatataq llamkasqa?*» en la línea 5 o en «*imam pasarqun chaymanta?*» en la línea 18). Sin embargo, también pregunta en castellano cuando se dirige a los niños más castellanohablantes en relación a los otros: «Qué pasó cuando se volvió viejito?» (en la línea 10). Ahora bien, cuando los alumnos responden en quechua, ella acepta los enunciados repitiéndolos con un volumen más alto (ver líneas 8 y 17) y prosigue con la dinámica. Sin embargo, cuando contestan en castellano (como en: «Trabajaba mucho» o «ya no trabajaba bien»), la profesora repite la respuesta en esta lengua a modo de aceptación y luego los motiva a contestar en quechua. A lo largo de todo el ejercicio, la profesora Silvia constantemente los

estimula para que contesten en la lengua originaria —a través de frases como «en runasimi, cómo diríamos?» o «runasimipi?»— y los alumnos logran hacerlo.

Más aún, la profesora se preocupa por integrar en la sesión de aprendizaje tanto al estudiantado más quechuahablante como al más castellanohablante a partir de una serie de estrategias. En el extracto que aparece más abajo (extracto 2), podemos notar que la profesora intenta visibilizar a niños quechuahablantes que contestan en voz baja y casi no se les escucha; y en el siguiente (extracto 3), intenta involucrar a niños castellanohablantes que no suelen contestar a sus preguntas porque no tienen habilidades de producción en la lengua.

Extracto 2

- 1 Profesora: Manaña allinta llamkaptin imam pasarqun?/*Que pasó cuando ya no trabajaba bien?*
- 2 (Una niña más quechuahablante está tratando de responder y, mientras tanto, la profesora se dirige a los niños más castellanohablantes y les dice:)
- 3 Uyariychik, ahh!/*escuchen ahh!*
- 4 Niña: (La niña habla en quechua en voz baja y no se le escucha)
- 5 Profesora: Uywaqnin nisqa/*dice que dijo la que lo ha criado*
- 6 Niña: Kay asnuchaqa (...)
- 7 Profesora Allin:/*bien*
- 8 Kay asnuchaqa machuyarunña!/*este burrito ya envejeció*
- 9 Y imataq qatin?/*y qué sigue?*

Extracto 3

- 1 Profesora: Urquman (repitiendo lo que acaba de decir un niño)/
al cerro
- 2 Y chay urqupi, piwantaq tupasqa?/Y en ese cerro con
quién se había encontrado?
- 3 Niños: Allquchawan (varios niños QH en coro)/con un perrito
- 4 Profesora: Piwanmi tupasqa? (dirigiéndose a un niño CH)/con
quién se había encontrado?
- 5 (El niño no le responde)
- 6 Piwanmi tupasqa? (dirigiéndose a otro niño CH)/con
quién se había encontrado?
- 7 (Cuando los niños más QH intentan contestar, la
profesora les dice:)
- 8 A ver uyarinanpaq/a ver, para que escuche
- 9 Piwanmi tupasqa?/con *quién se había encontrado?*
- 10 Niños: Allquchawan (varios niños QH en coro)/con un perrito
- 11 Profesora: Piwanmi? (dirigiéndose a un niño CH)/con *quién?*
- 12 Niño (CH):Allquchay/*mi perrito*
- 13 Profesora: Allquchay/*mi perrito*
- 14 Qué cosa es allqu?
- 15 Niño: Perro (contesta el niño CH en coro con todos los
demás)
- 16 Profesora: Ah. perro.
- 17 Y chay alluquwan tupaspa imatataq parlarqa?/y *qué*
conversó encontrándose con ese perro?
- 18 Qué cosa se habían hecho?
- 19 Niño (CH):Se habían hecho amigos

20 Profesora: Ah, se han hecho amigos (le toca la cabeza)

21 Muy bien

La profesora Silvia hace uso de ambas lenguas mientras desarrolla su sesión de aprendizaje. La metodología que utiliza probablemente sería sancionada por los que han venido dedicándose a la EIB desde hace varias décadas en el país, pues se sigue asumiendo que las lenguas deben mantenerse separadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Este principio y esta práctica del «bilingüismo separado» se debe a la prevalencia de enfoques pedagógicos monolingües en las escuelas (Cummins, 2005 y 2008) y no solo existe en el Perú. De hecho, en otros contextos la mezcla de lenguas en el aula también se desapruueba moralmente y se asume como una mala práctica del docente, razón por la cual los maestros la viven con culpa (Zentella, 1981; Shin, 2005).

Recientemente, varios autores (Cummins, 2005; Anderson, 2008) han ido cuestionando la práctica que coloca límites y barreras entre las lenguas, pues argumentan que a ella subyace una perspectiva del estudiante bilingüe como si este constituyera dos monolingües en un solo cuerpo. Autores como Cummins (2005, 2008) recomiendan, más bien, enfoques pedagógicos flexibles que puedan responder a contextos bilingües específicos y que no calzan fácilmente en paradigmas existentes. Asimismo, García (2007) hace referencia a una pedagogía bilingüe flexible que denomina «translenguaje» (o «*translanguaging*» en inglés) y que tiene el potencial pedagógico de incrementar la inclusión, la motivación, la participación y la comprensión de una población estudiantil heterogénea en los procesos de aprendizaje. Otros autores, como Hornberger (2002) y López (2008), han usado el término «perspectiva ecológica» para hacer referencia a una pedagogía bilingüe que permite la permeabilidad entre las lenguas para adaptarse a las circunstancias locales.

Es precisamente en el movimiento entre las lenguas que la profesora se engancha y compromete con su diversa audiencia, logrando que la dinámica

de comprensión del video que observaron avance y fluya. De esta manera, usa las dos lenguas como recursos para negociar significados e incluir a su audiencia lo más posible, de tal modo que el aula se convierte en una comunidad donde todos aprenden. En el anterior extracto 2, la profesora se preocupa por que los niños que hablan más quechua sean escuchados por aquellos que hablan más castellano («*Uyariychik, abh!*»), lo que no suele ocurrir en clases regulares en las escuelas urbanas. Del mismo modo, ratifica la respuesta de la estudiante con un «*allin*» y luego con la repetición de la respuesta emitida por la niña. La profesora nos cuenta que una colega suya de la escuela nunca se pierde su clase, precisamente porque se da cuenta que los estudiantes más quechuahablantes sí tienen voz en el aula de quechua. Al respecto, cita a la profesora cuando esta se refiere a una niña llamada Nelly: «Yo no me puedo perder esto porque Nelly es feliz en esta hora, Nelly está pendiente de esta hora y Nelly acá participa y Nelly es líder acá».

Pero así como Silvia se preocupa por que los estudiantes más quechuahablantes tengan voz, también se preocupa por la comprensión y la participación de sus estudiantes más castellanohablantes. Así, por ejemplo, a pesar de que en la línea 4 del extracto 3 los niños que manejan más el quechua ya habían respondido a la pregunta de la maestra («*allquchawan*»), esta vuelve a hacer la misma pregunta, pero esta vez dirigiéndose a los estudiantes más castellanohablantes («*Piwanmi tupasqa?*»). En la línea 12, vuelve a preguntar lo mismo por tercera vez: «*Piwanmi tupasqa?*». Luego de que los niños más quechuahablantes contestan nuevamente, la maestra pregunta por cuarta vez dirigiéndose a un niño de habla más castellana y esta vez el niño responde con «*allquchay*»⁷. Pero como no está segura de que los demás niños castellanohablantes están siguiendo la dinámica, procede a preguntarles a los otros del mismo grupo por el significado de «*allqu*» para confirmar

⁷ Aunque el niño ofrece una respuesta incorrecta (pues «*allquchay*» significa «mi perrito» y la respuesta correcta era «*allquchawan*»), la profesora no lo corrige.

su comprensión. En esta circunstancia, ya no está motivándolos a que lo digan en quechua con una frase como «*runasimipi?*», sino está recurriendo a una estrategia de «búsqueda bilingüe del término» (Creese & Blackledge, 2010) como una manera de enseñar vocabulario a los niños y seguir luego con la comprensión de la historia. Luego de que el niño contesta (en coro con los otros), la profesora le hace otra pregunta en castellano para visibilizarlo más ante el resto. Al obtener la respuesta del mismo niño («se habían hecho amigos»), le toca la cabeza con afecto y lo evalúa con un «muy bien». Vale la pena señalar, sin embargo, que en esta dinámica en la que intenta rescatar el conocimiento del quechua por parte de los niños más castellanohablantes, también sigue legitimando el saber de los más quechuahablantes ante los otros. Así, en la línea 11, les da voz a los más quechuahablantes para que sean escuchados por los otros, a través del enunciado «a ver, *uyarinanpaq*» y para que, a su vez, esto sirva de estímulo para los que tienen muy poco conocimiento del quechua.

De esta manera, vemos cómo la maestra está involucrando a toda su audiencia, democratizando el uso del quechua en el salón y visibilizando a todos los educandos con diferentes tipos de estrategias pedagógicas que incluyen el uso de las dos lenguas durante la dinámica. Podríamos señalar que el uso de las dos lenguas por parte de la profesora revela el conocimiento que ella tiene sobre la complejidad lingüística y social de la comunidad a la que se está dirigiendo.

3.2. Tomás

El caso del profesor Tomás es distinto al de la profesora Silvia. Nació en la zona rural porque sus padres vivían en una hacienda: «Yo he crecido en ese ambiente con toda la gente que vivía allí. Entonces toda esa gente era pues, quechuahablante». Al respecto, acota: «Me gusta siempre el quechua porque yo aprendí quechua desde que yo tuve uso de razón. Yo nací en una cuna de quechuistas pues». Recién empezó a aprender castellano

cuando ingresó a la escuela. A diferencia de Silvia, Tomás sufrió mucha discriminación por hablar quechua durante la primaria y la secundaria. En la primaria, donde la mayoría de estudiantes hablaba quechua, el docente prohibía el uso de la lengua originaria: «Tenía un profesor que se llamaba X. Cuando nosotros hablábamos quechua, nos agarraba con hueso de carnero, de sus patitas, con ese nos amarraba. Todo el santo día amarrado para no hablar nada, ni para hablar castellano, ni quechua».

Según Tomás, su profesor en la escuela tenía un hueso en cuyos extremos había amarrado una pita con un par de nudos. A los niños quechuahablantes les hacía abrir la boca, les colocaba el hueso y les amarraba la pita detrás de su cabeza. Durante un evento en un auditorio grande, Tomás narró esta experiencia y señaló que no se hubiera atrevido a contarla en público si es que no hubiera pasado por el proceso de reflexión que ha sido parte de convertirse en profesor de quechua en la ciudad.

Más adelante, cuando realizó estudios secundarios en la ciudad, «igual no nos dejaban hablar en quechua». Al decir de Tomás: «Primaria y secundaria yo vivía traumatado». La metáfora que utiliza repetidamente para referirse a estas experiencias es la de estar «contenido» con relación al quechua. Se trata de un repertorio interpretativo que gira alrededor de los significantes que aparecen en itálicas: «Yo quería hablar mi quechua y *me retractaba, me contenía*, [...] en algunas veces *me salía* mi quechua y ya los alumnos o los compañeros se burlaban de uno»; «así es pues, *tienes que considerar o aguantar* ¿no? sigue para adelante»; «*no había libertad* para que tú hables el quechua así tan *libremente*, hablabas pero un poco *a escondidas* y *sin que nadie te escuche* o con tu amigo de confianza, tu hermano, hablabas ¿no? pero públicamente en colegios, en algún sitio no hablabas» (énfasis nuestro). Incluso llegó a pedirle a su mamá que mejor le hablara en castellano en su casa porque en el colegio se burlaban de él. Por su parte, su mamá lo motivó para que aprendiera castellano: «Tienes que aprender [castellano] porque no vamos a pasar tu vida con quechua. ¿Qué vas a hacer hablando quechua tú posteriormente?».

Todo lo anterior contrasta con lo que le empezó a ocurrir luego de ser profesional. En los términos de Tomás: «Aprendí a soltar mi quechua». Al principio, trabajó en el Ministerio de Agricultura y se iba a las zonas rurales. Inicialmente, hablaba todo en castellano en las asambleas hasta que le pidieron que lo hiciera en quechua: «Entonces, recién ahí empecé a soltar mi quechua, a hablar, hablar en quechua, explicar, ahí sí recién, “sí señor, hemos entendido, ahora sí vamos a hacer lo que tú has dicho, esto, esto, esto”». Hasta llegó a ser intérprete de ingenieros que no sabían quechua y que tenían que hablar con la población: «Hablaban mi quechua, me sentía satisfecho, contento, estaba prácticamente relacionándome con la gente del pueblo ¿no?». Más adelante, se desempeñó como docente en zonas rurales y nuevamente tuvo la oportunidad de «soltar» su quechua para hablar con la población: «Me sentía en mi ambiente ¿no? hablando mi quechua con los chicos y con la misma gente, estaba en mi realidad. Yo ya solté mi quechua cuando me fui como docente el año 1988 a una comunidad, allá con los campesinos, ya pues, ya nadie lo amarraba con palo ni con hueso con nada».

No obstante, tuvo que hacer su permuta para la zona urbana y nuevamente sintió la contención antes mencionada: Aunque «en broma me salía pues mi quechua con los profesores. Ya no había esa relación con la gente, con nadie ya, ni con alumnos, todo era castellano, castellano y con mis colegas igual». De este modo, construye un contraste entre la libertad que sentía cuando trabajaba en la zona rural y la contención cuando empezó a trabajar en la ciudad: «Desde allí, como le digo, ya estaba yo ya soltándome mi idioma pues ya, ya me he dedicado. Pero cuando se llegaba a la zona urbana, al pueblo, siempre yo guardaba en baúl, en un baúl con candado mi quechua para que no salga de ahí».

Pero como hemos discutido en este libro, el quechua también está en la ciudad. En los últimos años, Tomás se ocupó del taller de teatro y danza en la institución educativa en la que se desempeña actualmente y la presencia de estudiantes que conocían el quechua le permitió trabajar en quechua y en castellano: «Yo por mi cuenta lo aplicaba».

Con esta experiencia, sintió nuevamente que «soltaba» su quechua: «Ahí sí otra vez me salió». En todo momento, el profesor Tomás señala que el uso del quechua no solo le permitía comunicarse con los demás, sino también establecer un tipo de relación más cercana y afectiva con ciertas personas.

La forma en que Tomás decide enseñar quechua es distinta a lo que ocurrió con Silvia: «Para enseñar quechua salió así por así porque, como le digo, no tenía sección a cargo, yo sobraba». Tomás se negó a asumir teatro nuevamente porque había tenido problemas con otros profesores que criticaron su trabajo y porque los estudiantes más quechuahablantes batallaban para aprender el guion en castellano y a la hora de la presentación pública se paralizaban. En cambio, cuando el parlamento era en quechua lo hacían con más soltura y hasta lo recreaban cuando se encontraban en apuros. Tomás se dio cuenta de este fenómeno y argumentó que era necesario hacer un curso de quechua en la escuela. Ahora bien, cuando él propuso el taller de quechua porque había escuchado que en la escuela de la profesora Silvia se estaba desarrollando, el director le dijo que «no» al principio, aunque luego aceptó porque no le quedó alternativa: «Ya no importa pues ya, agarra quechua».

Actualmente, que se encuentra dictando el curso, no cuenta con el apoyo de su director ni de sus demás colegas, quienes no asisten a su salón cuando mandan a sus alumnos y más bien aprovechan para salir de la institución a hacer trámites. Es más, al principio tampoco contaba con un aula adecuada para enseñar el curso. Mientras que su institución educativa estaba reconstruyéndose y se habían reservado algunas aulas para las otras clases, en el curso de quechua los alumnos se sentaban en el piso. Todo este contexto adverso también ha influido en reacciones negativas de los padres de familia, quienes, en términos generales, apoyan mucho menos la iniciativa en comparación a lo que ocurre en la escuela de la profesora Silvia (y la del profesor Simón que veremos a continuación).

En los últimos años, Tomás ha sido ninguneado por sus demás colegas. Incluso el director lo ha animado a jubilarse. Sin embargo, cuando se

convirtió en el profesor de quechua, «otra vez se me viene el ánimo de no querer salir». Al igual que lo que le ocurrió a Silvia, enseñar quechua lo ha posicionado en una nueva identidad. Nos cuenta, por ejemplo, que en la calle él ahora habla más en quechua: «Ya la gente me responde con quechua ¿no? entonces eso me enorgullece, me siento alegre ¿no? que estoy comunicándome con ellos en su idio... en mi idioma y ellos también me responden ya algo que ellos saben ¿no?»⁸. Dentro de la escuela también se siente diferente, pues ha construido una nueva identidad como profesor de quechua ante sus demás colegas y nuevas relaciones con los alumnos. Ante sus colegas, ya no se contiene como antes:

Ahora, como le digo, acá ya lo estoy soltando, ya no lo guardo ni en el baúl, nada, lo saco, yo normal. Mis colegas, me entiendan o no me entiendan, ya me estoy soltando, ya no puedo limitarme. Ya me siento yo mismo feliz, tranquilo, alegre porque estoy hablando mi idioma, a nadie le estoy quitando mi idioma que es propio de uno ¿no?

Del mismo modo, ha construido una nueva imagen ante los niños: «Claro, de esa manera tú le vas dando confianza a los niños y los niños pues me dicen “ah, el profesor de quechua” ¿no? entonces ya te sientes pues en otra realidad. Y cuando sales en el recreo le dices “oe karkachuñuy”, “sí profesor” dicen. Siempre con los niños en el recreo, en todas horas estábamos ahí andando juntos, agarrados de los brazos, se me colgaban ¿no? y yo también los trato de igual manera a los niños». A continuación, cuenta cómo estas nuevas relaciones que construye con los niños lo posicionan de manera distinta ante los demás profesores:

He tenido mucha audiencia con los niños y eso se han dado cuenta creo que en la fiesta de promoción con los alumnos del sexto grado. Todos los alumnos han estado conmigo, me querían y «profesor,

⁸ Aquí vemos nuevamente lo que analizamos en capítulos anteriores: el quechua es de «ellos», pero también es «mío». El profesor Tomás empieza diciendo: «[...] estoy comunicándome con ellos en su idio...» y luego produce una enmienda y emite «mi idioma».

profesor de quechua ya no vamos hablar al año pasado, al año entrante, qué será de nosotros». Y toda esa noche, como nunca he bailado en ninguna promoción como esa noche, con todos los niños, niñas, ahí de la promoción me he bailado toda la noche y estaban observando los profesores todito eso.

Esta nueva identidad también ha tenido repercusiones en su vida familiar, a partir de la cual también construye un contraste entre el antes y el después de ser profesor de quechua en la ciudad. El profesor cuenta que antes «hablaba yo solo para mí» o «algunas palabritas sueltas, bromas, no lo sueltas así» y que, si bien con su esposa «ambos nos soltamos», «para nuestros hijos nos aguantamos». No obstante, señala que ahora «ya en mi casa ya lo hablo, con broma o lo que sea, pero hablo». Afirma incluso que a su nieta le está enseñando a hablar quechua y que sus hijos que están mayores deben aprender. Finalmente, el ser profesor de quechua lo ha repositionado profesionalmente, pues ahora está con ilusión de desarrollar otros trabajos desde esta nueva identidad de profesor de quechua: «Y de repente no a los niños no más, y puedo también salir a otros sitios a enseñar». De esta manera, está dispuesto a retrasar su jubilación.

Sin embargo, al igual que Silvia, Tomás tiene un poco de inseguridad con el tema de la escritura. Como lo hemos comentado en otro capítulo, el tema de la escritura puede llegar a hacer sentir a una persona que su quechua está incompleto y es insuficiente: «Bueno, me siento quechuahablante ¿ya? pero para decir exactamente que yo sé quechua quechua, tengo que saber la escritura y la lectura correctamente. Ahora, claro, como le digo, yo estoy pues en ese proceso de leer y de escribir ¿no? porque necesariamente para enseñar a alumnos no solamente hay que hablar sino hay que escribir, hay que hacerle la oracioncita». El hecho de haber dejado de hablar la lengua durante un tiempo largo también ha contribuido con este sentimiento de inseguridad: «De grande, con algunas dificultades porque hay palabritas que ya no lo sabes su significado. Pero si hubiese mantenido mi quechua, hubiese hablado, hubiese escrito, lo que sea ¿no? hubiese sabido todas las palabras que existen y su significado. Algunas ya las he olvidado».

De este modo, al igual que Silvia, Tomás también es víctima de un sector de expertos en quechua que se ha enfocado más en aspectos del alfabeto y en la gramática que en el desarrollo de prácticas letradas en la lengua originaria. A diferencia de Silvia, Tomás es aún más marginal a esta comunidad de expertos.

Este profesor no ha recibido apoyo para el desarrollo de sus clases de quechua. De hecho, cuenta con una metodología bastante tradicional y con un enfoque no comunicativo. Su aproximación para enseñar quechua se asemeja, más bien, al método clásico de gramática-traducción para la enseñanza de lenguas (Richards & Rodgers, 1998), aunque el profesor Tomás no enseña la gramática quechua de manera explícita porque no ha sido formado en ello. De este modo, el profesor se dedica a copiar en la pizarra oraciones descontextualizadas o palabras sueltas con sus respectivas traducciones en castellano, que los alumnos leen en coro y luego copian en cuadernos. A veces también copia en la pizarra listados de verbos a partir de los cuales los alumnos construyen oraciones (también descontextualizadas). En otras ocasiones, reproduce textos completos en papelotes para que los alumnos lean y también copien en sus cuadernos. En el extracto que aparece a continuación, podemos apreciar una interacción entre el profesor y los alumnos a partir de un trabalenguas en quechua que escribió en un papelote y colgó en la pizarra:

Extracto 4

- 1 Profesor: Uranrí imanintaq?/y lo de abajo qué dice?
- 2 Niños: (Leen en voz alta lo que pueden)
- 3 Mulli kullu/tronco de molle
- 4 Rumi/piedra (leen el texto)
- 5 Profesor: Qué cosa quiere decir eso?
- 6 Imaninantaq?/qué quiere decir eso?
- 7 Imaninmi?/qué dice?

- 8 A ver quién sabe quechua?
- 9 Niño: Qué cosa profesor?
- 10 Profesor: Esto qué dice?
- 11 (Lee de nuevo el texto)
- 12 Qillu/*amarillo*
- 13 Qué cosa es?
- 14 Niño: Amarillo!
- 15 Profesor: Amarillo
- 16 Pampapi? Pampa?/*en la pampa? Pampa?*
- 17 Niño: Pampa (todos)
- 18 Profesor: Pampa, libre
- 19 No cierto?
- 20 Qillu pallay/*dibujo amarillo*
- 21 Qué cosa es pallay?
- 22 Niño: Recoger (varios)
- 23 Profesor: Recoger
- 24 Esta palabra qillu pallay tiene dos significados.
- 25 Hasta más podría tener
- 26 Pallay como dices es recoger, no cierto?
- 27 Pallay también es tejer el chullu.
- 28 Qillu pallay chullu/*gorro con dibujos amarillos*
- 29 Aquí tiene de tejer
- 30 Qillu pallay chullu/*gorro con dibujos amarillos*
- 31 Pallaychamanta, pallay es tejer, no cierto?/*de dibujitos*
- 32 Pallay también es recoger
- 33 Lo que estás diciendo pallay, recoger está bien
- 34 (Lee de nuevo)

- 35 Qillu qaytumanta/*de hilos amarillos*
 36 Qillu qaytu es lana amarillo. Qillu, ya?
 37 Qaytu es?
 38 Niño: Ahhh. Pita
 39 Profesor: Pita, carrete
 40 Y acá abajo
 41 Kulli qué cosa es?⁹
 42 O mulli?
 43 Niño: Eso es de lo que sale chicha
 44 Profesor: Ah, es un árbol que tiene sus frutitos donde sale
 chicha, es el molle
 45 Kullu/*tronco*
 46 Niños: Tronco (gritan muchos)
 47 Profesor: El tronco seco es el kullu
 48 Pampapi?/*en la pampa?*
 49 Niños: Cerro
 50 Profesor: Encima
 51 Niño: Del cerro
 52 Profesor: Del kullu/*del tronco*

En la interacción anterior, la lengua no marcada o esperable es el castellano y el profesor hace las preguntas sobre el texto en esta lengua, como si asumiera que es la lengua materna de los estudiantes («qué cosa es pallay? [...] Qaytu es?»). De hecho, el método de gramática-traducción consiste en la enseñanza de la segunda lengua por medio de la primera, que sirve como sistema de referencia en la adquisición de la segunda. El ejercicio consiste en leer el texto poco a poco e ir traduciendo

⁹ El profesor debió decir *kullu* (tronco) y no *kulli* (color morado).

las palabras que ahí aparecen en quechua al castellano como si se tratara de un ejercicio de traducción. De este modo, el texto como unidad integral se desvanece, pues la traducción se centra en las palabras. Pareciera que el objetivo principal es que los estudiantes conozcan las palabras en quechua para que luego puedan entender oraciones y quizás construirlas, pero no para que se comuniquen en situaciones reales con propósitos específicos. Finalmente, el profesor no toma en cuenta la heterogeneidad de su aula en cuanto al manejo de la lengua originaria y por tal razón no logra involucrar a todos los estudiantes en el desarrollo de su sesión, algunos de los cuales empiezan a conversar entre ellos y se distraen. No hace distinciones entre los estudiantes y se dirige a todos como si la competencia que tienen del quechua fuera homogénea.

3.3. Simón

A diferencia de la profesora Silvia y del profesor Tomás, el profesor Simón tiene muchos años de experiencia en la EIB. Si bien su plaza es de profesor de aula, se ha desempeñado muchos años trabajando en varias ONG y para el Estado produciendo materiales, capacitando maestros y diseñando currículos de EIB. Es desde esta experiencia que ha construido su autoridad como profesor de quechua en la institución educativa donde trabaja y en otros espacios. Silvia declaró que Simón: «No es cualquier profesor. Ha llegado hasta el ministerio. Tiene otro rango». Asimismo, este profesor tiene mucha acogida entre los padres de familia, sus estudiantes y sus otros colegas de la institución. Así, por ejemplo, algunos padres de familia se le han acercado para preguntarle cuánto cobraría por enseñarles quechua. En relación a los otros colegas, al principio algunos de ellos se oponían («no pasa nada con el quechua», decían); pero ahora, según Simón, «casi todos están convencidos» y le tienen «una consideración especial». Es más, desde hace un tiempo Simón les da clases de quechua en las tardes, pues ellos se sienten inseguros con relación a la gramática y la escritura de la lengua. Otra anécdota al respecto puede ser ilustrativa: cuando Simón nos

acompañaba de retorno hacia nuestro hospedaje, el director de la escuela donde trabaja lo llamó por teléfono para preguntarle cómo se decía «loco» en quechua; el le respondió con soltura diciendo «*utiq runa*» y luego colgó. Estos incidentes revelan el posicionamiento de profesor de quechua que Simón ya había construido desde antes de ser profesor en esta escuela.

Este profesor nació y creció en una comunidad rural en el seno de una familia quechuahablante «monolingüe» donde «nada de castellano se hablaba en mi casa»: «En la casa pues siempre hablábamos puro full quechua y cuando venían las visitas de Talavera, las amistades en busca de maíz, trigo, los productos, entonces ahí más o menos escuchaba algunas palabras del castellano porque ellos hablaban el castellano con sus hijos». Cuando ingresó a la escuela unidocente de su comunidad solo sabía algunas palabras en castellano. Estudiar en la escuela significó para él «entrar a un mundo distinto» donde no quería ir. Simón, sin embargo, relata que a él nunca lo trataron mal por hablar quechua en la escuela. A algunos otros compañeros sí les tiraban látigo y les hacían morder ají entero «cuando un poquito mal hablaban o leían un poco mal», pero él no recuerda haber sido víctima de eso. De todas maneras, declara que, «cuando el profesor se descuidaba», utilizaban el quechua entre los compañeros, lo que revela la coacción a la que hacía alusión Tomás. Luego, en la secundaria, ya en la ciudad, y al igual que muchos otros compañeros, «trataba de disimular» que era quechuahablante:

Trataba de esconder lo que yo sabía, por ejemplo quechua. En esos tiempos era grave la situación. La discriminación era fuerte porque los mismos quechuahablantes por ejemplo de Talavera han sido discriminadores, los mismos quechuahablantes. Por el hecho de vivir en la ciudad les otorgaba el derecho de discriminar a la gente del campo, te decía «qanra indio» te decían. Claro que estos tiempos ya no se vive mucho porque ya en los espacios más o menos se está utilizando el quechua, se está valorando, todo eso.

No obstante, Simón también relata que tenía buenas notas y que sus compañeros le tenían respeto: «Los de la ciudad eran bien abusivos y nosotros cohibidos. Hasta por las puras nos pateaban, nos decían “indio, cholo”, así, pero poco a poco hemos ganado espacio». En el Instituto Superior Pedagógico: «Igual como en el colegio, casi nada, casi nada pues, escondido no más», hasta que en los últimos ciclos llevó el curso de EIB y sintió que podía tener más protagonismo. Simón empezó a percibir que su quechua le podía servir cuando egresó del pedagógico y concursó en una ONG para trabajar en un proyecto de EIB. Nunca había pensado ser profesor de quechua. Como siempre dominó las matemáticas, todos le decían que debía estudiar ingeniería civil.

Al igual que Silvia y Tomás, Simón ha construido una nueva identidad de profesor de quechua a partir de su experiencia en esta escuela: «Todo el mundo me llama “profesor de quechua” y como yo me relaciono con los chiquitos desde primer grado hasta sexto grado todos me conocen a mí. O sea me dicen “profesor de quechua!”, en la feria “profesor de quechua”, “hola” le digo ¿no? “*imaynallam*” me dicen algunos, “*imaynayllam kachkanchik*” “*allinllam papay*” le digo, ¿no?». Su influencia en la escuela también ha sido grande a nivel de los otros maestros: «Más antes seguramente en el recreo no hablarían seguramente el quechua, pero del tiempo que estoy aquí ahora mayoría usa su quechua normal para hablar sus bromas, y ahí ha nacido las bromas todo, ¿no? Las bromas salen, así está cambiando un poco el asunto». La UGEL también lo mira con más respecto. Ahora es *el* profesor de quechua con autoridad y experiencia. Finalmente, el profesor Simón no solo ha ganado autoridad entre otros docentes, sino también en su contexto familiar. Cuenta, por ejemplo, que la familia de su esposa es de un origen rural, pero que, una vez en la ciudad, «trataban de discriminar a la gente del campo». Al respecto, acota que «en el tiempo que he estado en la familia más o menos también me siento gratificado porque he tratado de persuadir, he tratado de ser un elemento que le haya hecho cambiar en el pensamiento mismo».

Simón dicta dos horas pedagógicas de quechua a la semana por grado de primaria y los otros profesores hacen cinco minutos de quechua oral al día. Es consciente de que el aprendizaje de la lengua no solo se relaciona con «saber palabras sueltitas y algunas cositas para comunicarse», sino que se trata de un «aprendizaje con el alma, con sentimiento, con todo lo que trae el quechua». Por lo tanto, les explica, por ejemplo, que «el agua vive, que todas las cosas viven» y hace que los niños reflexionen y tomen consciencia sobre el uso del agua y la problemática de la contaminación. En su discurso, entonces, reproduce la idea de que la lengua no es solo un medio de comunicación, sino que también es importante trabajar las «cosas afectivas que tiene el quechua». En sus palabras, esa metodología «te hace sentir bien, ¿como que estás en tu mundo, no?». Simón se siente gratificado al dictar sus clases porque «pienso que estoy haciendo por el desarrollo de una cosa que me pertenece, ¿no? A la cual también yo pertenezco, ¿no?».

Simón también es consciente de que tiene que «hacerle gustar el quechua a los niños», sobre todo a aquellos que no tienen el apoyo de su contexto familiar. Es más, cuestiona la imposición de la escritura que muchos seguidores de la EIB predicán y aboga por una enseñanza más amable y más flexible para que los niños «no se corran del quechua». Al respecto, le decía a una madre de familia: «Vamos a ayudarle que le guste el quechua, háblale en la casa a favor del quechua. Tienen todo el tiempo para poder aprender a hablar, a escribir, pero primero que le guste, porque si no le gusta y le voy a presionar más, peor es».

Sin embargo, Simón también revela ciertas creencias y prácticas que se desprenden de su formación y experiencia en educación intercultural bilingüe. Así, por ejemplo, cree que la clase de quechua tiene que ser enteramente en quechua y que no debe mezclar las lenguas; por eso no hace distinciones entre los niños haciendo uso de la alternancia de códigos. Precisamente eso fue lo que hizo cuando lo acompañamos en su salón. Asimismo, a pesar de que afirma que trabaja temas culturales en sus clases, su forma de enseñar el quechua se aproxima al método conductista

audiolingüe o audiolingüístico para enseñar segundas lenguas, aunque con alguna influencia del método comunicativo (Richards & Rodgers, 1998). En el extracto que reproducimos a continuación, el profesor Simón está enseñando estructuras del quechua a través de diálogos que los niños repiten en variados formatos:

Extracto 5

- 1 Profesor: Kunan ñuqataña nimuwankichik/*ahora ya también me van a decir a mí*
- 2 Ñuqa ruwanaypaq, ya?/*para que yo lo ejecute ya?*
- 3 Pitaq nimuwman?/*quién me puede decir?*
- 4 Niño 1: Qam chay qarita muchay/*tú dale un beso a ese muchacho*
- 5 Niño 2: Qam (pausa)/ *tú*
- 6 Profesor: Qam chay qarita muchay/*tú dale un beso a ese muchacho*
7 (Profesor cambia de títere y otro niño interviene rápido)
- 8 Niño 3: Qam chay warmita muchay/*tú dale un beso a esa muchacha*
- 9 Profesor: Ya (lleva a cabo la orden con la ayuda del títere)
- 10 Niño 2: Chay warmita (pausa) /*a esa muchacha*
- 11 Profesor: Qam niwayá/*tú dime pues*
- 12 Niño 2: Qam chay warmita panay/*tú pégame a esa muchacha*
- 13 Profesor: Ya (lleva a cabo la orden con la ayuda del títere)
- 14 Niño 3: Qam (pausa)/*tú*
- 15 Profesor: Qam chay warmita?/*tú a esa muchacha?*
- 16 Niño 3: Qam chay warmita (pausa)/*tú a esa muchacha*
- 17 Profesor: Muchay (lleva a cabo la orden con la ayuda del títere)/*bésale*

- 18 Niño 3: Muchay/*bésale*
- 19 Profesor: Ya.
- 20 Kunan qampunitaq, ya? lliwta niwanki (se dirige a otro niño)/*y ahora tú, ya? Me dices todo*
- 21 Niño 4: Qam chay warmita panay/*tú golpéale a esa muchacha*
- 22 Profesor: Ya está. (lleva a cabo la orden con la ayuda del títere)
- 23 Niño 4: Qam chay warmita kuyaykuy (el niño se expresa con solvencia)/*tú abrázale a esa muchacha*
- 24 Profesor: Ah!, Kuyay, ahá (lleva a cabo la orden con la ayuda del títere)/*ah! abrázale, ahá*

En el ejemplo anterior, podemos ver cómo el profesor motiva a los niños a que repitan estructuras del quechua que contienen verbos en imperativo y objetos indirectos: «Qam chay qarita muchay» (línea 6). Aunque el profesor va modificando algunos términos en las estructuras, básicamente se trata de una repetición de una estructura tipo (que mantiene el pronombre «*qam*», la forma imperativa y el sufijo «*ta*»). Precisamente, el método audiolingüe reproduce el pensamiento conductista y asume que una segunda lengua se aprende mediante hábitos que surgen de conductas repetitivas similares a la ley de estímulo-respuesta. Estas repeticiones son ejercicios estructurales o actividades de práctica controlada, a través de las cuales el alumno aprenderá la gramática de forma implícita y se creará un hábito lingüístico. Simón se asegura de que las repeticiones se hagan en forma variada: toda la clase en conjunto, por grupos o de forma individual.

A pesar de que este tipo de ejercicios no son los únicos que el profesor Simón desarrolla en sus clases, revelan una metodología típica para enseñar una segunda lengua desde un enfoque audiolingüe y poco comunicativo, en la que no se diversifican las estrategias según las diversas competencias en quechua de estos estudiantes. En este caso, por ejemplo, el profesor utiliza la misma estrategia para los cuatro niños

que aparecen en el extracto anterior, a pesar de que los niños 2 y 3 no manejan el quechua y no pueden completar las estructuras solicitadas (ver líneas 5, 10 y 14). Ahora se sabe que para aprender una lengua no es suficiente con repetir estructuras, sino que es necesario interactuar con otros como interlocutores en situaciones más contextualizadas que desafíen el conocimiento que tiene el estudiante de la lengua y que contengan un propósito social determinado. Aunque el profesor Simón nos contó sobre la diversidad de niños que tenía en su clase con relación al manejo de la lengua, el método actúa como una camisa de fuerza que invisibiliza esta diversidad.

4. CONCLUSIONES

En este capítulo, hemos abordado la enseñanza del quechua en el contexto urbano y hemos señalado que, tanto en los profesores como en los estudiantes, el quechua se ha aprendido en secuencias y formas variadas. Por tal razón, la competencia comunicativa de estos actores es muy heterogénea y requiere de metodologías específicas que no son necesariamente aquellas que se han contemplado en la enseñanza de segundas lenguas. Para los niños y niñas de la zona urbana, el quechua se parece más a lo que se ha denominado una «lengua de herencia». Lo que es importante aquí no es tanto el término que utilicemos, sino lo que el concepto trae consigo. De hecho, en la región se debería discutir con más profundidad el objetivo de la enseñanza del quechua en este contexto. Aunque esta investigación no se enfocó en el impacto de esta iniciativa en los niños, cuando les preguntamos a algunos de ellos por qué querían aprender la lengua, señalaron lo siguiente: «Porque mi abuelita habla quechua y quiero hablar con ella» o «porque mi mamita también habla quechua y a veces no la entiendo». Son respuestas contundentes que deberían servir para orientar la implementación de las políticas educativas.

Hemos podido apreciar también que los tres profesores en estas escuelas «sueltan» su quechua a partir de la labor que hacen en la ciudad y

cuestionan el repertorio del uso del quechua solo para hablar con el «otro» de comunidades rurales y de altura. En las historias que nos cuentan, la ciudad siempre aparece como un lugar de «contención» con relación al uso de la lengua, que contrasta con la libertad que existe en la zona rural para poder hablarla y que se asocia a un espacio de discriminación y de negación de su condición de persona y por tanto de ciudadano. El hecho de que los profesores —y también los estudiantes— hagan uso del quechua en la zona urbana con soltura y libertad constituye un acto político que desestabiliza los repertorios dominantes discutidos en otros capítulos de este libro. Desde este nuevo posicionamiento, estos profesores ejercen su derecho a hablar la lengua en espacios donde antes no la usaban y empiezan a disfrutar de algo que antes estaba «escondido». El uso de su propia lengua permite el despliegue de sus capacidades y el descubrimiento del sentido de la propia libertad. Este es más el caso de Silvia y de Tomás, pues Simón ya había construido una identidad de especialista en quechua antes de enseñar en su escuela.

Los educadores les otorgan sentido a las políticas dictaminadas desde arriba de formas diversas y lo hacen sobre la base de sus experiencias, sus identidades y sus creencias en torno a diferentes temas. Sus trayectorias de vida y experiencias laborales influyen sobre la manera como abordan la enseñanza del quechua en estas escuelas y contribuyen a implementar —y a negociar— la política de generalización de la lengua. Así, por ejemplo, Silvia y Tomás no forman parte de la comunidad de práctica de los especialistas en EIB y por esa razón tienen temores con relación a ciertos aspectos de la gramática y la escritura de la lengua originaria. Sin embargo, Simón, con años de experiencia en esta comunidad, se acerca más a los «principios» tradicionales de la EIB, como el no mezclar las lenguas en el salón o implementar métodos relativamente rígidos de enseñanza de segundas lenguas, aunque también los revierte desde su propia agencia. En capítulos anteriores, hemos señalado que se construyen divisiones entre aquellos que saben quechua (porque son expertos en EIB y saben escribir en la lengua) y aquellos que supuestamente

no saben, y que esto deslegitima a mucha gente que se siente fuera del proyecto regional a favor de la lengua originaria. En este capítulo, hemos visto que es importante «desaprender» algunas ideas asociadas a la EIB que tienden a volverse dogmáticas, pero que hoy en día se empiezan a cuestionar desde muchos puntos de vista.

No obstante, a pesar de estas diferencias entre los profesores, en los tres casos la enseñanza del quechua en zonas urbanas no se asume solo como una enseñanza de un medio de comunicación. Los tres profesores conciben la lengua como un medio a través del cual se construyen relaciones sociales particulares con los otros y posicionamientos identitarios específicos. Así, por ejemplo, los tres maestros desarrollan relaciones afectuosas, francas y más horizontales con los niños en sus aulas.

También es interesante resaltar que una variable importante para que la enseñanza del quechua en escuelas urbanas reciba apoyo de los demás actores sociales (como niños, padres y demás colegas de la institución) es el respeto que se tiene del docente y de su trabajo. En una oportunidad, Silvia empezó a dialogar con sus estudiantes sobre el valor del quechua en la sociedad y les preguntó por qué les gustaba la lengua. Nos sorprendió escuchar a un niño gritar desde atrás: «¡Porque la profesora es buena!». Está tan asentada la idea de que un curso de quechua en la escuela es lo menos importante para la institución educativa que las personas se sorprenden mucho cuando una buena profesora de la escuela o un experto en quechua reconocido deciden enseñarlo. Por lo tanto, también es un acto político que estos profesionales conduzcan la enseñanza del quechua en las escuelas urbanas.

La planificación lingüística no solo involucra la planificación del corpus y del estatus de la lengua, sino también de la adquisición de la misma, y planificar la adquisición de una lengua implica incrementar el número de hablantes (Cooper, 1989; Hornberger, 2006). Muchas veces se asume que el quechua (y otras lenguas minoritarias) se reproducirá a través de las generaciones, como siempre ha sido, cuando en realidad sabemos que muchos padres quechuahablantes están socializando a sus propios

hijos en castellano y estos no están adquiriendo un manejo suficiente de la lengua originaria (Garret & Baquedano-López, 2002), como también lo muestran los censos nacionales. Una o dos horas pedagógicas de quechua a la semana cumple claramente una función simbólica importante, en tanto instala las bases para la formación de una ciudadanía diferente en instituciones educativas donde hay segregación, donde los estudiantes que provienen de zona rural siempre tienen al peor profesor, donde estos no tienen voz en las aulas y donde son discriminados por los niños y niñas (y docentes) de la zona urbana. Sin embargo, también sabemos que una o dos horas pedagógicas de quechua a la semana no asegurará la transmisión intergeneracional de la lengua en este contexto. Esto implicaría contar con programas de inmersión en quechua en zonas urbanas, pero no sabemos si la población esté lista para este tipo de intervenciones y tampoco si el Estado esté dispuesto a implementarlas.

Finalmente, nos gustaría señalar que, a diferencia de lo que ocurre con la EIB en zonas rurales, la enseñanza del quechua en zonas urbanas por lo general recibe el apoyo de los padres de familia, sobre todo de aquellos que ya son profesionales y que no tienen el miedo de que el quechua «dañe» el castellano de sus hijos. Precisamente los padres de familia que más rechazan la iniciativa son aquellos que viven en zonas rurales y que hacen el esfuerzo por enviar a sus hijos a estas escuelas de la ciudad. Cuando los padres de familia que viven en la zona urbana se dan cuenta que el quechua es un requisito para la titulación en las universidades o para acceder a varios tipos de trabajos de la región, aceptan la propuesta sin reparos. Pero más allá de lo que está ocurriendo con los padres, también es importante resaltar que hoy en día los niños y las niñas hablan más en quechua con el docente sin tener vergüenza y los docentes ya no lo prohíben como lo hacían antes, sobre todo en la época en que el profesor Tomás era estudiante de escuela. Esto también ha sido confirmado en los hallazgos que obtuvimos de las encuestas aplicadas a estudiantes de las siete provincias apurimeñas. A pesar de contar con estas condiciones favorables, sorprende que la enseñanza del quechua en escuelas urbanas

sea el producto de iniciativas aisladas, que no logre institucionalizarse en las escuelas como debe ser, que la UGEL no apoye las iniciativas, que no se tome en serio la articulación horizontal y vertical del currículo en la enseñanza de la lengua y que los tres profesores de estos estudios de caso no dialoguen entre ellos para compartir sus metodologías y hacer una propuesta sólida para la región.

CONCLUSIONES

El proceso de generalización del quechua se gestó en el marco de un proceso de descentralización política promovido por el gobierno regional y sus órganos competentes y la elaboración del PER de Apurímac, que acogió las iniciativas y demandas que la sociedad civil había iniciado desde muchos años atrás en diversos lugares de la región. Se puede señalar que la política de generalización del quechua es sobre todo un movimiento cultural liderado por sectores sociales de clase media comprometidos con la educación y la promoción de la lengua en la región.

La mayor parte de la población, sin embargo, no está necesariamente familiarizada con la política lingüística, aún integrantes de élites económicas o políticas. De hecho, importantes sectores económicos y políticos locales siguen dejando de lado la problemática de la lengua como un tema trascendental para repensar la transformación de la región, sabiendo que la mayoría de los apurimeños son bilingües en quechua y castellano. Creemos que esto se debe, en parte, al énfasis que se dio al aspecto educativo, así como a la extendida concepción de que el quechua es una lengua ancestral que solo sirve para hablar con los pobladores rurales de comunidades de altura.

El discurso de la identidad apurimeña, como un *ñuqanchik*, articuló a los pobladores sobre la base del quechua como lengua común y esto fue plasmado en los documentos oficiales de la política lingüística.

Actualmente, este discurso del «nosotros» integrado es constantemente reproducido y recreado en las conversaciones, debates e interacciones que se llevan a cabo en la región, en la vida cotidiana de sus actores sociales. Sin embargo, en el proceso de construcción de este *ñuqanchik* inclusivo de todos los apurimeños se construyen también múltiples *ñuqayku* excluyentes que constituyen divisiones al interior de la misma sociedad regional.

Estos *ñuqayku* se crean a partir de relaciones identitarias que dividen al «nosotros» del «ellos», sobre la base de diversas oposiciones, como: a) la similitud versus la diferencia; b) la autoridad versus la ilegitimidad; o c) la autenticidad versus la artificialidad (cfr. Bucholtz, 2003).

Desde la oposición de similitud versus diferencia se construye, por ejemplo, una división entre los de zona urbana y los de zona rural, entre los que viven en los valles y las punas, entre los «incas» y los «chankas», entre los «andahuaylinos» y los «abanquinos», o entre los que dicen «*ñuqanchik*» y los que dicen «*ñuqanchis*».

Desde la oposición de autoridad versus ilegitimidad, se construye una división entre los que saben escribir en quechua y los que no saben, entre los que saben gramática y aquellos que no, o entre los que no mezclan las lenguas y los que sí lo hacen. Se trata de una división que se desarrolla a partir de un saber experto y autorizado que excluye a un sector de la población como hablantes ilegítimos, aunque sean del mismo sector social.

Finalmente, desde la oposición de la autenticidad versus la artificialidad se construye, por ejemplo, una división entre los hablantes del quechua puro y auténtico y aquellos que supuestamente no serían genuinos porque están más en contacto con la cultura occidental y la sociedad urbana. Desde esta tercera dimensión, también se crean divisiones entre diferentes tipos de bilingües, algunos de los cuales se concebirían como auténticos y otros como inauténticos o irreales. En todos estos casos, estaríamos ante estrategias de intersubjetividad que producen las identidades mencionadas como resultado de prácticas sociales que se negocian de forma permanente.

En este estudio, hemos tratado de mostrar que las ideologías lingüísticas juegan un rol importante en las prácticas lingüísticas de los ciudadanos. Es más, un área del uso del lenguaje donde las ideologías lingüísticas tienen un impacto particular es en el mantenimiento o en la sustitución lingüística. En el contexto apurimeño, las representaciones que se han construido en torno al quechua influyen sobre las prácticas del lenguaje de los grupos sociales y generan no solo desigualdades, sino también exclusiones políticas. Algunas de estas representaciones son, por ejemplo, «el que no sabe escribir en quechua no sabe quechua», «el quechua es una lengua ancestral y solo sirve para escribir sobre temas “quechuas”», «solo se debería usar el quechua con aquellas personas que no pueden hablar en castellano», «solo puede enseñar a escribir en quechua el que conoce “la cosmovisión andina”» o «leer y escribir en quechua es muy difícil». En el caso apurimeño, creemos que las ideologías lingüísticas en torno al quechua están contribuyendo a su menor uso en la región y están abriendo una brecha mayor entre las generaciones y entre los ciudadanos en los espacios públicos.

El acento en la autenticidad de la lengua constituye un factor limitante cuando el objetivo es la adquisición y el uso del quechua por parte de una población más amplia. Ya hemos mencionado que en la representación dominante del quechua se asocia a la lengua con un pasado utópico de «campesinos rurales y de las alturas» y no con hablantes jóvenes de zona urbana que también saben la lengua y podrían desarrollarla de muchas maneras.

Además, el énfasis en lo arcaico y en la cultura «pura» del pasado separa la cultura de la política. Así, se excluye a los miembros «modernos» de la sociedad quechuahablante y se desacreditan las nuevas prácticas sociales que se desarrollan en condiciones sociales cambiantes. Después de todo, solo aquellos actores sociales de diversas zonas que se identifican con el pasado son los que se conciben como actores auténticos de la cultura. Es más, se sobrevaloran las expresiones artísticas y folklóricas,

pero no necesariamente se reconocen los derechos que tienen las personas como hablantes de una lengua originaria.

Este estudio también nos ha permitido constatar que en Apurímac las personas quechuahablantes no son consideradas plenamente ciudadanas, si concebimos al ciudadano no solo como aquel que conoce sus deberes y derechos, sino aquel que tiene acceso a situaciones y contextos para ejercer esos derechos plenamente y expandir sus capacidades. Estamos refiriéndonos a una ciudadanía participativa y crítica que implica poseer los medios para participar efectiva y productivamente en la sociedad en la lengua que más nos identifica. Desde esta perspectiva, se puede señalar que el ordenamiento político y jurídico no es lo suficientemente claro y firme en el reconocimiento de lo diverso si no existen los medios necesarios que puedan facilitar el desenvolvimiento de los ciudadanos en su propia lengua.

En Apurímac, hablar en quechua en ciertos contextos y con ciertos interlocutores se asocia a una serie de características que inferioriza al hablante y lo posiciona en una relación subalterna. Como hemos intentado analizar en este trabajo, hablar en quechua implica ser considerado como alguien carente e inferior que no conoce la lengua castellana. En efecto, mucha gente que sabe hablar la lengua originaria no lo hace, pues hacerlo implica arriesgarse a ser mal visto, burlado o cuestionado; en otras palabras, implica correr el riesgo de ser discriminado. Como lo acotó un apurimeño: «El tema es que también no tenemos interlocutores. Yo desearía hablar quechua pero no sé con quién hacerlo. Siempre existe el prejuicio de que si le hablo en quechua a él tal vez se moleste o tal vez me responda en castellano. Entonces, se muere mi iniciativa de hablar quechua».

En este tipo de situación, en la que se corre el riesgo de ser inferiorizado, las personas desarrollan estrategias para retraerse a un pasado donde no hay conflicto y donde no hay un interlocutor que las vayan a discriminar por usar la lengua, ya sea oral o escrita. Vale decir que el que habla en quechua (sobre todo en espacios construidos como «castellanos») siempre corre el riesgo de ser ninguneado por sus propios conciudadanos en la región. Después de todo, aunque el quechua se sepa, lo más «seguro»

es no usarlo. Podríamos pensar que pasaría lo mismo con la escritura si es que los quechuahablantes la utilizan con una función comunicativa para relacionarse con otro. Por lo tanto, mientras que la ancestralización «funciona» y tiene soporte o cabida (pues uno mismo recupera una vivencia perdida), usar el quechua para funciones comunicativas reales implica mucho riesgo. Es demasiado el desafío.

Algunos autores (cfr. Blommaert, Collins & Slembrouck, 2005) han señalado que las personas con habilidades multilingües desarrolladas pueden sentirse incapacitadas comunicativamente cuando se encuentran «fuera de lugar». Un cambio en el ámbito espacial (como, por ejemplo, un cambio del ámbito privado al ámbito público en el caso del quechua) claramente afecta la capacidad de los usuarios para desplegar recursos lingüísticos y habilidades, e impone requerimientos en ellos. En la región, muchos apurimeños que viven en las ciudades no carecen de habilidades para hablar en la lengua en diversos contextos o de usar el quechua escrito con funciones comunicativas, sino que el ámbito (léase «espacio público») organiza un régimen del lenguaje que tiende a incapacitarlos y frenarlos para la producción lingüística. Por lo tanto, no estamos hablando de un problema del hablante; sino de un problema *para* el hablante producido por los requerimientos del ámbito, en el sentido de que la función y el valor de los recursos en ese ámbito en particular tienen otros significados. Es el espacio social, entonces, el que condiciona, en gran medida, la organización de patrones de bilingüismo y multilingüismo.

Algunos ciudadanos sensibilizados con el fortalecimiento del quechua sostienen que es importante y necesario realizar un *pacto* de interlocutores, que implique comprometerse a iniciar una conversación en quechua, pero también a responder en la lengua cuando otro la inicia: «Si estamos atentos, seguramente, a ciertos interlocutores, si hacemos pactos en la universidad, en el colegio, nosotros como profesores o como amigos, yo estoy seguro que vamos a empezar a imponernos».

Como muchos actores sociales lo han manifestado: «No puede la situación política recaer solamente en la posición o en la responsabilidad

de las autoridades». El quechua necesita de ciudadanos interculturales con actitud *política o ciudadana* que busquen cuestionar de raíz las relaciones de poder imperantes con relación a la situación de la lengua. Son estas prácticas de política lingüística performativa (Lo Bianco, 2010) las que cambiarán, poco a poco, las representaciones estudiadas en este trabajo. De lo contrario, el quechua solo seguirá sirviendo para bromear, enamorar y cantar en horas de nostalgia. Son sobre todo las prácticas desde abajo —y no solo la legislación que viene de arriba— las que construirán un quechua asociado a la libertad, a las ciudades, a los jóvenes y a un *ñuqachik* o *ñuqanchis* verdaderamente inclusivo que permita decir al final: *qichwasimiraykum kaypi kachkani*.

TUKUYNIN

Qichwasimipa mastarikuyninqa chawpischasqa suyuta chiqirichiy nin ukupim rikurimurqa, gobierno regional lliw kamaqnintinkunapiwan puririptinku, hinallataq Apurímacpa PERnin ruwachikuchkarqa, markakunapa unay watakunaña munasqanta runankunapa ruwasqankunatapas huqaripa. Qichwasimi mastariy politicaqa llaqta runakunapa uywayninkuna puririchiy nin pusasqanmi; kay llaqta runakunapa yachachinakuyta hinallataq qichwasimi puturichiyta nanachikurqanku.

Chayna kaptinpas, yaqa lliw runakunam, qapaq kachpaspanku, llaqta kamachikunapas kay política lingüística puririsqanta mana ancha riqsinkuraqchu. Chaymi, llaqtapi qapaq kaq runakuna hinallataq llaqta umalliy munaqkunapas qichwasimita usuchichkankuraq, Apurímac suyu sayarichinapaq allin kasqanta mana chanischaspanku; yaqa lliw runataq iskaynin simi (qichwa-catellano) rimayniyuq kachkaptinku. Kaytaqa niymanku, yaqapaschá yachachinakuypa llumpa llumpay chaninchasqa kasqanrayku, nispa; hinaspa qichwasimiñataq nisyu ñawpa pachakunapihinaraq qawarisqa kachkan, mayninqa purun runakunawan rimanapaq hinallaraq kachkan.

Ñuqanchik nispanku kikinkumanta qawarinakuyninku, hinallataq qichwasimi rimayninkutaqmi Apurimacpi runakunataqa lliwta

kuskancharqa. Kunanpachapiqa, ñuqanchik nispa ninakuyqa lliw suyuntinpi sapa punchaw kuti-kutilla uyarisqa kachkan rimayninkupi, chaynallataqmi ima rimanakuykunapipas. Ichaqa, lliw suyuntinpi ñuqanchik-llapanchik ninakuyininkupipas kachkantaqmi achka ñuqayku-ñuqallayku niqkuna, kayqa allilla qawariypiqa llaqtatam rakichkan.

Ñuqayku niyqa mana riqsisqa masikunawan riqsinakuyim paqarimun, chaypim «ñuqanchik» ninakunankupaq hukman qawarisqanku kaqkunata «paykuna» nispanku rakinku, kayhinata: a) kaqpurakuna-hukman kaqkuna; ch) kamachiq-mana riqsisqa; utaq h) kikin kaynin-kikintukuq kaynin (cfr. Bucholtz, 2003).

Kaqpurakunaqa-hukman kaqkuna niyninkupim rakisqahina qawanakunku: llaqta uku/karunkunapi tiyaqkuna; qichwanpi/punanpi tiyaqkuna, inka/chanka runakuna, andahuaylasmanta/abancaymanta, ñuqanchik/ñuqanchis, niqkunapas.

Kamachiq-mana riqsisqa, kaykuna rakisqatahina rikurichin: qichwasimi qillqakuna/mana qillqaqkunawan, gramátican yachaqwan/mana yachaqwan, chaqrusqa/mana chaqrusqa rimaqkunawan. Kayna rakinasqa kayninkuqa puririn riqsisqa yachiyuiyuq kaqkuna qichwasimi rimaqkunata, llaqtamasinku kachkaptinpas, usuchiptinku.

Kikin kayninqa-kikintukuq kaqkunamanta kayhinatam puririn: qichwasimi chuyay-chuyay rimaqkuna wakinmanta rakikunku paykunaqa hawa yachayuiyuq, llaqta ukupi tiyaspanku mana ñuqanchikchu kanku, nispanku. Chaynanpapim iskaynin simi rimaqkuna imayna rimasqankumanhina rakirisqa kanku; wakintaq chiqaphina qawarisqa wakinqa manataq. Kaykunata qawarispaqa nichwan, kikinakupura ruwasqankunapim kikin kayninkuta qawarichkanku runa masinkunawan sapa kutilla tinkunakusqankurayku.

Kay taripaypiqa qawarichiyta munarqaniku: runakunapa rimayninkunapiqa ancha kallpayuqmi rimaykunamanta umanchasqankuna kachkan. Chaynallataqmi rimaykunamanta umanchasqankunaqa sutilla kuyurichin rimaykuna takyarinanpaq utaq hukmanyarinanpaqpas. Apurímac suyutinpi chay umanchasqankunaqa lliw runakunapa

qichwasimi rimayninkunapi wakinpa chullayayninta hinallataq usuchiynintapas paqarichin. Kayna umanchasqa kasqanqa qawarisqa: «qichwasimi mana qillqaqninga manam qichwasimita yachanchu», «qichwasimiqa ñawpa runakunapa rimaynim kaspam “qichwasimipi” kaqkunallamanta qillqanallapaq», «qichwasimitaqa rimana kanman castellanosimi mana yachaqkunallawan», «qichwasimi qillqaytaqa yachachinman “cosmovisión andina” yachaqlan», «qichwasimi likayqa qillqaypas ancha sasam». Apurímacpi kaqta qawarispá niyku: qichwasimi rimaykunamanta umanchasqankunaqa suyuntinpi rimayninkutam pisiyachichkan, chaytaqmi qipa wiñaykuna taytamamankunawan yachanakuynin, chaynallataq runapa rimayninkuna lliwnintin pachakunapi chitqasqa kachkan.

Qichwasimi chiqaqyachiyninwanqa, qayllas runa rimay yachayta munachkaptinkupas astawanmi harkachkan. Ñam niykuña qichwasimita qapaqtahina umanchasqankupiqqa «allpa ruruchiqkunapa hinallataq purun runapa» qichwasimi rimayninta ñawpamanraq tupachinku, manataq tupachinkuchu llaqta ukumanta kaq qichwasimi rimaq waynakunapa yachasqankumanqa, astawanchá kay waynakunaqa imaynakunata qispichiyta atichkanmanku.

Ñawparaq kaynin chiqapyachiyqa hinallataq ñawpa yachaykunapa «chuyahina» qawariyninqa, kunan ruwaykunatam yachaykunamanta rakichkan. Chaynatam, «musuqchakuq» runakunata qichwasimi rimaq llaqtamanta rakimunku, hinallataqmi musuqyaypi ruwaykunatapas millamunkutaq. Chayna kaspam, ñawpa kawsakuykunawan yachanakuqpuralla runakuna maypiña kaspankupas kikinkupunilla chiqapchanakuchkanku qichwarunahina kawsakuy paykunallapa kanmanpashina. Aswanqa raymikunapi ruway yachakuyllanku supayniraq chaninchasqaqa kachkan; ichaqa manapuniraqmi qichwasimi rimaq kasqankurayku, kikinkayninkupa kaqninkunaqa manaraq riqsisqaraqchu kachkan.

Kay taripayqa Apurímac suyupi qichwasimi rimaq runakunapa manaraq runayay aypasqantam taripaykun, sichus qawarinchikman

runayasqa kaqtaqa mana kikinmanta kaqninkunata nanachikuqllatachu, aswanqa chay ruwayninkuna qispinanpaq imakunamanpas hukllawasqa kaspan, yaykuspan ima kikinpuni kallpachakuqta. Rimachkanchikqa, ruwaykunaman sayariq hinallataq hamutayminpi yuyaymanaq runayasqa llaqtakunamanta; chayqa kanman tukuy ima ruwayninkunapi yachasqanku simipi rimariptinku. Kaynapiqqa, lliwpaq patachasqa kamachiqillqakuna manaraqmi chuyaraqchu, takyasqaraqpaschu ñawray riqsiypi, runakunaqa manam qispiyta atinmankuchu yachasqan siminkupi yanapaqninkuna mana kaptinqa.

Apurímacpiqa maykunapi, pikunawanpas qichwasimipi rimayqa rimaqninkunata sullkayachiyman churan, hinaspa sarunchasqatahina qawarichin. Kay qillqapi hamutarisqaykumanhina, qichwasimi rimayqa sarunchasqahina kaymi, castellano simi mana riqsiqhina kaytaq. Chaymi, qichwasimi rimayta yachachkaspanku achkaq runakuna mana rimankuchu, rimanmanku chayqa asipayaptinku pinqarikunmankutaq; huk niyninpiqa usuchisqapas kanmanku. Apurímacmanta kaqmi kaynata nirqa: «El tema es que también no tenemos interlocutores. Yo desearía hablar quechua pero no sé con quién hacerlo. Siempre existe el prejuicio de que si le hablo en quechua a él tal vez se moleste o tal vez me responda en castellano. Entonces, se muere mi iniciativa de hablar quechua».

Kaynanpa kaptinqa, sullkayachisqa mana tarikunanpaq runakunaqa ñawpaq pachaman kutirinankupaq ruwaykunata unanchanku; chaypim mana kanchu awqanakuy, qichwasimita rimaptinku utaq qillqaptinkupas usuchiñinku manataq kanchu. Kayna ninanmi, qichwasimi rimaqqa (castellanosimi rimana pachakunapi) suyunpi llaqta masinkunapa mana qawarisqanmi kanman. Aswanqa, qichwasimita yachachkaspa «mana pantananrayku» mana rimanchu. Chaynallataqcha kanman qillqayninwan, qichwasimi rimaqkuna hukkunawan willarinakunanpaq hatalliptinkupas. Hinaptinqa, ñawpa pachamanhina kutirisqan «allin kaptinqa» utaq takyasqaña kaptinqa (kikipunim ñawpa kawsaytaqa yuyarina) qichwasimita willanakuyapaq hatalliyqa ancha sasam. Niysum kay atipayqa.

Wakin qillqaqkuna (cfr. Blommaert, Collins & Slembrouck, 2005) ninku: achka simi yachaqkunapas «mana riqsisqan pachapi» tarikuspankuqa imapas rimanakuy qispichiyta manam atinmankuchu. Kawsakuy pacha tikrarikuptinqa (kayhina: qichwasimipi kikinichik ukulla rimanakuyta hawaman panchikman) rimaqkunapa sunqun, supaychakuynin mana anchatachu atin allin rimakuyta, paykunapaqhina rimana kaptin. Apurímac suyupiqá, llaqta ukupi tiyaq runankuna maykunapi pikunawanpas rimaytaqa hinallataq qillqaytapas atinkuyá, ichaqa llaqtaruna kaynin pachapim (lliwpaq pacha) kasqanmanhina, imayna rimaynin kanan hukman patachasqa, chaymi runakunata upallachin, harkan yachasqanhina rimakunanta. Hinaptinqa, rimaqpa sasachakuyninmantachuqaya rimachkanchikqa, aswanqa maymi rimanampi rimaqpaq sasachakuykuna kasqanmantam rimachkanchikqa, chaypipuni kaq imakunapas kawsanapaq chaykunapa hukman chaninchasqam. Chaynaqa, runapa kawsaynin imayna patachasqa kasqanmi, iskay simi rimayninta utaq achka simi yachaynin imayna tarikusqanta takyachin.

Wakin llaqta runakuna, qichwasimipa kallpanchakuyninta munaqkuna ninku: rimaqpura sunqunchayta sararichisun, chaywanqa qichwasimipi rimaqkunata hinakaq simipi kutirichina: «Si estamos atentos, seguramente, a ciertos interlocutores, si hacemos pactos en la universidad, en el colegio, nosotros como profesores o como amigos, yo estoy seguro que vamos a empezar a imponernos».

Achkam llaqta runakuna kaynata nirqanku: «No puede la situación política recaer solamente en la posición o en la responsabilidad de las autoridades». Qichwasimiqa runayasqa uywanakuy yachaq runamasinkunatam maskachkan, sapinmantapacha qichwasimipa sarunchasqa kasqanta hamutaspa qulluchinapaq. Kay «prácticas de política lingüística performativa» sutichasqawanmi (Lo Bianco, 2010) allillamanta-kaypi qawarisqayku umachasqakunata-tikranqa. Mana chayqa, qichwasimiqa asirichikunalapaq, kuyanakunallapaq hinallataq llaki pachakunapi takikuyllapaq, chaynakunallapaq

hatallisqa kanman. Aswan allinqa llaqtamanta paqarimuq ruwaykunam —manam qillqakamachi unanchamusqankullachu— chaymi qispichinqa munayniyuq qichwasimita, llaqta ukukunapi rimasqata, waynakunaman ratasqata, hinallataq *ñuqanchikpaq* utaq *ñuqanchispaq* kaynin chiqapmanta lliwpaq kaptin, kuskanchasqa kachkaspasapakama nichwan: *qichwasimiraykum kaypi kachkani*.

BIBLIOGRAFÍA

- Aikman, Sheila (2003). *La educación indígena en sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú*. Lima: IEP.
- Alkire, Sabina (2002). *Valuing freedoms. Sen's capability approach and poverty reduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Amin, Nuzhat (1997). «Race and the identity of the nonnative ESL teacher». *TESOL Quarterly* 31(4), 581-583.
- Anderson, Benedict (1993). *Comunidades imaginadas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Anderson, Jim (2008). «Towards integrated second language teaching pedagogy for foreign and community/heritage languages in multilingual Britain». *Language Learning Journal* 36, 79-89.
- Andrade, Patricia & Miguel Martínez (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso peruano*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.
- Ansión, Juan & Javier Iguñiz (coords.) (2004). *Desarrollo humano entre el mundo rural y urbano*. Lima: Fondo Editorial PUCP/FIUC.
- Ardito, Wilfredo (2010). *Derechos colectivos de los pueblos indígenas: el caso peruano*. Cusco: Centro Bartolomé de las Casas.

- Ardito, Wilfredo & Gavina Córdova (2013). *Manual de quechua para policías*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Arendt, Hannah (2007). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Bale, Jeffrey (2010). «International comparative perspectives on heritage language education policy research». *Annual Review of Applied Linguistics* 30, 42-65.
- Benwell, Bethan & Elizabeth Stokoe (2006). *Discourse and identity*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Bhabha, Homi (2002). «La otra pregunta. El estereotipo, la discriminación y el discurso del colonialismo». En *El lugar de la cultura* (pp. 91-110). Buenos Aires: Manantial.
- Blommaert, Jan (1999). «The debate is open». En Jan Blommaert (ed.), *Language ideological debates* (pp. 1-38). Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Blommaert, Jan, James Collins & Stef Slembrouck (2005). «Spaces of multilingualism». *Language and Communication* 25, 197-216.
- Bourdieu, Pierre (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Bucholtz, Mary (2003). «Sociolinguistic nostalgia and the authentication of identity». *Journal of Sociolinguistics* 7(3), 398-416.
- Bucholtz, Mary & Kira Hall (2005). «Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach». *Discourse Studies* 7(4-5), 585-614.
- Burr, Vivien (1995). *Social constructionism*. Londres: Routledge.
- Calle, Efraín & otros (2011). *Ama usuchisqa kanapaq, runayananchikpaq. Para ser ciudadanos y no ser discriminados*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Cameron, Deborah & otros (1992). «Introduction». En *Researching language. Issues of power and method* (pp. 1-28). Londres: Routledge.
- Canagarajah, Suresh (ed.) (2005). *Reclaiming the local in language policy and practice*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cárdenas, Moisés (2010). Allin Kawsanapaq. Proyecto de Innovación de la II. EE. 54178 Sagrado Corazón de Jesús de Talavera. Manuscrito.

- Casafranca, José Luis (2012). *Sublevaciones campesinas en Andahuaylas*. Lima: SOS FIM-Los Andes.
- Cerrón Palomino, Rodolfo (1987). «Multilingüismo y política idiomática en el Perú». *Allpanchis* 29-30, 17-44.
- Chatterjee, Partha (2007). *La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos*. Lima: IEP/Clacso/Sephis.
- Cohen, Jean & Andrew Arato (2000). *Sociedad civil y teoría política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Collins, James (1995). «Literacy and Literacies». *Annual Review of Anthropology* 24, 75-93.
- Comité de Seguimiento de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (1998). *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos*. Barcelona: Instituto d'Edicions de la Diputació de Barcelona.
- Cooper, Robert (1989). *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cortina, Adela (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Creese, Angela & Adrian Blackledge (2010). «Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?». *The Modern Language Journal* 94(1), 103-115.
- Cummins, Jim (2005). «A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom». *Modern Language Journal* 89, 585-592.
- Cummins, Jim (2008). «Teaching for transfer: challenging the two solitudes assumption in bilingual education». En Jim Cummins & Nancy Hornberger (eds.), *Encyclopedia of language and education* (volumen 5: *Bilingual education*, pp. 65-75). Boston: Springer.
- Davies, Bronwyn & Rom Harré (1990). «Positioning: The discursive production of selves». *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20(1), 43-63.

- Degregori, Carlos Iván & Ludwig Huber (2007). «Cultura, poder y desarrollo rural». *Sepia XI*, 451-500.
- DREA-Dirección Regional de Educación de Apurímac (2011). *Apurimaq suyupi pusaq chanin yuyaymanay qichwa simi aswan mastarinapaq. Ocho muy buenas razones para generalizar el quechua en Apurímac*. Apurímac, Perú.
- DREA-Dirección Regional de Educación de Apurímac (s/f). *Cultura andina y lengua quechua. Módulos de capacitación (nivel básico e intermedio)*. Manuscrito.
- Duff, Patricia (2011). «Second language socialization». En Alessandro Duranti, Elinor Ochs & Bambi Shieffelin (eds.), *The Handbook of Language Socialization* (pp. 564-586). Oxford: Blackwell.
- Eckert, Penelope & Sally McConnell-Ginet (1992). «Think practically and look locally: Language and gender as community-based practice». *Annual Review of Anthropology 21*, 461-490.
- Edley, Nigel (2001). «Analyzing masculinity: Interpretative repertoires, ideological dilemmas and subject positions». En Margaret Wetherell, Stephanie Taylor & Simeon Yates (eds.), *Discourse as Data. A guide for analysis* (pp. 189-228). Londres: Sage.
- Edwards, Derek & Jonathan Potter (2000). *Discursive Psychology*. Londres: Sage.
- Fairclough, Norman (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fase, Willem, Koen Jaspaert & Sjaak Kroon (1992). *Maintenance and loss of minority languages*. Nueva York: John Benjamins.
- Fishman, Joshua (ed.) (1977). *Advances in the creation and revision of writing systems*. La Haya: Mouton.
- Fishman, Joshua (1979). «Bilingual education, language planning and English». *English World Wide 1(1)*, 11-24.
- Flores Galindo, Alberto (1992). «República sin ciudadanos». En *Buscando un Inca* (pp. 259-281). Lima: Horizonte.

- Freeman, Rebecca (2004). *Building on community bilingualism*. Philadelphia: Caslon.
- Fuller, Norma (2003). «Ciudadanía Intercultural: ¿proyecto o utopía?». *Quehacer* 137, 32-40.
- Garcés, Fernando (2009). *¿Colonialidad o interculturalidad? Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas* Ecuador: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia/Universidad Andina Simón Bolívar.
- García, María Elena (2008). *Los desafíos de la interculturalidad: educación, desarrollo, e identidades indígenas en el Perú*. Lima: IEP.
- García, Ofelia (2007). «Foreword». En Sinfree Makoni & Alastair Pennycook (eds.), *Disinventing and reconstituting languages* (pp. xi-xv). Clevedon: Multilingual Matters.
- García, Ofelia. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. New York: Wiley-Blackwell.
- Garret, Paul & Patricia Baquedano-López (2002). «Language socialization. Reproduction and continuity, transformation and change». *Annual Review of Anthropology* 31, 339-361.
- Georgiou, Vasiliki (2011). «Intended and unintended effects of language planning: insights from an orthography debate in Cyprus». *Language Policy* 10, 159-182.
- GRA-Gobierno Regional de Apurímac (2009). Generalización del quechua en la región Apurímac 2008-2021. Manuscrito.
- GRA-Gobierno Regional de Apurímac & DREA-Dirección Regional de Educación de Apurímac (s/f). Memorias de las Jornadas para la Generalización de la lengua Quechua en Apurímac. Manuscrito.
- GRA-Gobierno Regional de Apurímac & DREA-Dirección Regional de Educación de Apurímac (2006). Lineamientos de Política para la Educación Apurimeña. Proyecto Educativo Regional. Manuscrito.

- Gölte, Jürgen (1973). «El concepto de sonqo en el runa simi del siglo XVI». *Indiana 1*, 213-218. Disponible en: <http://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Indiana/Indiana_1/IND_01_Golte.pdf> (consultado el 16 de noviembre de 2013).
- Gutiérrez, Daniel (comp.) (2006). *Multiculturalismo. Desafíos y perspectivas*. México DF: Siglo XXI.
- Gutiérrez, Kris & Bárbara Rogoff (2011). «Maneras culturales de aprender: rasgos individuales o repertorios de práctica». En Susana Frisancho, María Teresa Moreno, Patricia Ruiz Bravo & Virginia Zavala (eds.), *Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria* (pp. 23-39). Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Hall, Stuart (1997). «The spectacle of the “Other”». En *Representation: cultural representations and signifying practices* (pp. 13-74). London: Sage.
- Hall, Stuart (2010). «El trabajo de la representación». En Eduardo Restrepo, Catherine Walsh & Víctor Vich (eds.), *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en Estudios Culturales* (pp. 445-480). Lima: IEP; Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Bogotá: Instituto Pensar.
- Haugen, Einar (1983). «The implementation of corpus planning: Theory and practice». En Juan Cobarrubias & Joshua Fishman (eds.), *Progress in Language Planning: international perspectives* (pp. 269-289). Berlín: Mouton.
- Heller, Monica (2007). «Bilingualism as ideology and practice». En Monica Heller (ed.), *Bilingualism: a social approach*. Nueva York: Palgrave.
- Heller, Monica & Marilyn Martin-Jones (2001). «Introduction: Symbolic domination, education and linguistic difference». En Monica Heller & Marilyn Martin-Jones (eds.), *Voices of Authority. Education and Linguistic Difference* (pp. 1-28). Londres: Ablex.
- Hornberger, Nancy (1993). «The first workshop on Quechua and Aymara writing». En Joshua Fishman (ed.), *The earliest stage of language planning. The «First Congress» phenomenon* (pp. 233-256). Berlín: Mouton de Gruyter.

- Hornberger, Nancy (1995). «Five vowels or three? Linguistics and politics in Quechua language planning in Perú». En James Tollefson (ed.), *Power and inequality in language education* (pp. 187-205). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hornberger, Nancy (2000). «Bilingual education policy and practice in the Andes: Ideological paradox and intercultural possibility». *Anthropology and Education Quarterly* 31(2), 173-201.
- Hornberger, Nancy (2002). «Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach». *Language Policy* 1, 27-51.
- Hornberger, Nancy (2006). «Frameworks and models in language policy and planning». En Thomas Ricento (ed.), *An introduction to language policy. Theory and Method* (pp. 24-41). Oxford: Blackwell.
- Hornberger, Nancy (2009). «Multilingual education policy and practice: Ten certainties (grounded in indigenous experience)». *Language Teaching*, 42(2), 197-211.
- Hornberger, Nancy & David Cassels Johnson (2007). «Slicing the onion ethnographically: Layers and spaces in multilingual language education policy and practices». *Tesol Quarterly* 41(3), 509-532.
- Hornberger, Nancy & David Cassels Johnson (2010). «The ethnography of language policy». En Teresa McCarty (ed.), *Ethnography and language policy* (pp. 273-289). Nueva York: Routledge.
- Howard, Rosaleen (2007). *Por los linderos de la lengua. Ideologías lingüísticas en los Andes*. Lima: IFEA/IEP.
- INEI-Instituto Nacional de Estadística e Informática (2007a). *Censo nacional*. Disponible en: <<http://www.inei.gob.pe>>.
- INEI-Instituto Nacional de Estadística e Informática (2007b). *Informe técnico sobre pobreza*. Disponible en: <<http://www.inei.gob.pe>>.
- Irvine, Judith (1989). «When talk isn't cheap: language and political economy». *American Ethnologist* 16(2), 248-267.

- Irvine, Judith & Susan Gal (2000). «Language ideology and linguistic differentiation». En Paul Kroskrity (ed.), *Regimes of language. Ideologies, politics and identities* (pp. 35-84). Nuevo Mexico: School of American Research Press.
- Jaffe, Alexandra, Jannis Androutsopoulos & Mark Sebba (eds.) (2012). *Orthography as social action: scripts, spelling, identity and power*. Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Johnson, David Cassels (2009). «Ethnography of language policy». *Language Policy* 8, 139-159.
- Johnson, David Cassels & Thomas Ricento (2013). «Conceptual and theoretical perspectives in language planning and policy: situating the ethnography of language policy». *International Journal of the Sociology of Language*, 7-21.
- Kalman, Judith (2003). «El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura». *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 8(17), 37-66.
- Kalman, Judith (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: UNESCO/Siglo XXI.
- Kalman, Judith & Elsa Guerrero (2013). «A social practice approach to understanding teachers' learning to use technology and digital literacies in the classroom». *E-Learning and Digital Media* 10(3), 260-275.
- King, Kendall (2001). *Language Revitalization Processes and Prospects. Quichua in the Ecuadorian Andes*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kroskrity, Paul (ed.) (2000). *Regimes of language. Ideologies, politics and identities*. Nuevo Mexico: School of American Research Press.
- Kymlicka, Will (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Kymlicka, Will (2003). «Estados multiculturales y ciudadanos interculturales». En Roberto Zariquiey (ed.), *Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, política y educación* (pp. 47-71). Lima: GTZ/Ministerio de Educación/Fondo Editorial PUCP.

- Laclau, Ernesto & Chantal Mouffe (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Larsen-Freeman, Diane (2007). «On the complementarity of chaos/complexity theory and dynamic systems theory in understanding the second language acquisition process». *Bilingualism: Language and Cognition* 10(1), 35-37.
- Lave, Jean & Etienne Wenger (1991). *Situated Learning. Peripheral Legitimate Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leeman, Jennifer (2012). «Investigating language ideologies in Spanish as a Heritage Language». En Sara Beaudrie & Marta Fairclough (eds.), *Spanish as a Heritage Language in the US: State of the Science* (pp. 43-59). Washington DC: Georgetown University Press.
- Leeman, Jennifer & Kendall King (2013). «Heritage language education: Minority language speakers, second language instruction, and monolingual schooling». En Martha Bigelow & Johanna Enser-Kananen (ed.), *The Routledge Handbook of Educational Linguistics* (pp. 210-223). New York: Routledge.
- Leung, Constant, Roxy Harris & Ben Rampton (1997). «The idealised native speaker, reified ethnicities, and classroom realities». *TESOL Quarterly* 31(3), 543-560.
- Levinas, Emmanuel (1987). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- Lin, Angel, Wendy Wang, Nobuhiko Akamatsu & Mehdi Riazi (2002). «Appropriating English, expanding identities, and re-visioning the field: From TESOL to Teaching English for Globalized Communication (TEGCOM)». *Journal of Language, Identity and Education* 1, 295-316.
- Lo Bianco, Joseph (2010). «Language policy and planning». En Nancy Hornberger & Sandra Lee McKay (eds.), *Sociolinguistics of language education*. Nueva York: Multilingual Matters.

- López, Luis Enrique (2008). «Indigenous contributions to an ecology of language learning in Latin America». En Angela Creese, Peter Martin & Nancy Hornberger (eds.), *Encyclopedia of language and education* (volumen 9: *Ecology of Language*, pp. 141-158). Boston: Springer.
- López, Sinesio (1997). *Ciudadanos reales e imaginarios: concepciones, desarrollo y mapas de la ciudadanía en el Perú*. Lima: IDS.
- Marcus, George (1998). «Ethnography in/of the World System: the emergence of Multi-Sited Ethnography». En Goerge Marcus, *Ethnography through thick and thin* (pp. 79-104). Princeton: Princeton University Press.
- Martín Sánchez, Juan (2002). *La revolución peruana: ideología y práctica política de un gobierno militar, 1968-1975*. Sevilla: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Universidad de Sevilla.
- Mauss, Marcel (1973). *Sociología y antropología*. Madrid: Tecnos.
- McCarty, Teresa (ed.) (2010). *Ethnography and language policy*. Londres: Routledge.
- McCarty, Teresa (2013). «Indigenous literacies. Continuum or divide?». En Margaret Hawkins (ed.), *Framing languages and literacies. Socially situated views and perspectives* (pp. 170-192). Nueva York: Taylor & Francis.
- Méndez, Cecilia (1995). «Incas sí, indios no: apuntes para el estudio del nacionalismo criollo en el Perú» (Documento de trabajo 56). Lima: IEP.
- Menken, Kate & Ofelia García (eds.) (2010). *Negotiating language policies in schools: educators as policymakers*. Nueva York: Routledge.
- Oliart, Patricia (2011). *Discursos, tecnologías y prácticas de una reforma importada. Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Lima: IEP/Tarea.
- Oliart, Patricia (2013). *Educación en tiempos de cambio* (volumen XIII de la Colección del Pensamiento Educativo Peruano). Lima: Derrama Magisterial.

- Orlove, Benjamín (1993). «Putting race in place: order in colonial and postcolonial Peruvian Geography». *Social Research* 60 (2), 301-336.
- Ortiz, Alejandro (1998). *El individuo andino contemporáneo. Sobre el andino, los prejuicios y el racismo*. Lima: CISEPA.
- Pajuelo, Ramón (2006). *Participación política indígena en la sierra peruana. Una aproximación desde las dinámicas nacionales y locales*. Lima: IEP y Fundación Konrad Adenauer.
- Parekh, Bhikhu (2005). *Repensando el multiculturalismo*. Madrid: Itsmo.
- Patrick, Donna (2007). «Language endangerment, language rights and indigeneity». En Monica Heller (ed.), *Bilingualism: A social approach* (pp. 111-134). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Pennycook, Alastair (2002). «Language Policy and docile bodies: Hong Kong and governmentality». En James Tollefson (ed.), *Language policies in education: critical issues* (pp. 91-110). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pennycook, Alastair (2006). «Postmodernism in language policy». En Thomas Ricento (ed.), *An introduction to language policy* (pp. 60-76). *Theory and method*. Oxford: Blackwell.
- Pomerantz, Anita (1984). «Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes». En Maxwell Atkinson & John Heritage (eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (pp. 57-101). Cambridge: Cambridge University Press.
- Quintana, Gerardo (1967). *Andahuaylas. Prehistoria e historia*. Lima: Vilok.
- Remy, María Isabel (2005). «Los gobiernos locales en el Perú: entre el entusiasmo democrático y el deterioro de la representación política». En Víctor Vich (ed.), *El Estado está de vuelta: desigualdad, diversidad y democracia* (pp. 111-136). Lima: IEP.
- Rénique, José Luis (2003). *La voluntad encarcelada. Las «luminosas trincheras de combate» de Sendero Luminoso del Perú*. Lima: IEP.

- Ricento, Thomas (1998). «National language policy in the United States». En Thomas Ricento & Barbara Burnaby (eds.). *Language and politics in the United States and Canada: Myths and realities* (pp. 85-112). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Ricento, Thomas (2000). «Historical and theoretical perspectives in language policy and planning». *Journal of Sociolinguistics* 4(2), 196-213.
- Ricento, Thomas (2006). «Language policy: Theory and practice- an introduction». En Thomas Ricento (ed.), *An introduction to language policy. Theory and method* (pp. 10-23). Nueva York: Blackwell.
- Ricento, Thomas & Nancy Hornberger (1996). «Unpeeling the onion: language planning and policy and the ELT professional». *TESOL Quarterly* 30(3), 401-427.
- Richards, Jack & Theodore Rodgers (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (colección Cambridge de Didáctica de Lenguas). Madrid: Cambridge University Press.
- Rodas Antay, Antonio & otros (2010). *Cultura andina y lengua quechua*. Andahuaylas: Asociación Educativa Saywa.
- Ruiz, Richard (1984). «Orientations in Language Planning». *NABE Journal* 8(2), 15-34.
- Sánchez, Rodrigo (1978). *El problema de la conciencia de clase en el movimiento campesino de Andahuaylas de 1974*. Huancayo: Instituto de Estudios Andinos.
- Sánchez, Rodrigo (1981). *Toma de tierras y conciencia política campesina. Las lecciones de Andahuaylas*. Lima: IEP.
- Sebba, Mark (1998). «Phonology meets ideology: the meaning of orthographic practices in British Creole». *Language Problems and Language Planning* 22(1), 19-47.
- Schieffelin, Bambi, Kathryn Woolard & Paul Kroskrity (eds.) (1998). *Language ideologies. Practice and theory*. Oxford: Oxford University Press.

- Schieffelin, Bambi & Rachele Doucet (1998). «The “real” Haitian Creole: Ideology, metalinguistics and orthographic choice». En Bambi Schieffelin, Kathryn Woolard & Paul Kroskrity (eds.), *Language ideologies. Practice and theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Schiffman, Harold (1996). *Linguistic culture and language policy*. Nueva York: Routledge.
- Schnapper, Dominique (2001). *La comunidad de ciudadanos. Acerca de la idea moderna de nación*. Madrid: Alianza.
- Shin, Sara (2005). *Developing in two languages: Korean children in America*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Shi-xu (2005). *A cultural approach to discourse*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988). «Subaltern studies: Deconstructing historiography». En Ranajit Guha & Gayatri Chakravorty Spivak (eds.), *Selected Subaltern Studies* (pp. 3-32). Londres: Oxford University Press.
- Spolsky, Bernard (2010). «Prolegómeno a una teoría de políticas del lenguaje y ordenamiento lingüístico para el siglo XXI». En Roland Terborg & Laura García Landa (coords.), *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI* (volumen I, pp. 59-76). México DF: UNAM.
- Spolsky, Bernard (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Supiot, Alain (2007). *Homo juridicus. Ensayo sobre la función antropológica del derecho*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tarpurisunchis (2012). *Material para la enseñanza del quechua como segunda lengua*. Abancay: Gobierno Regional de Apurímac/Gerencia de Desarrollo Social Apurímac.
- Taylor, Charles (1993). *El multiculturalismo y «la política» del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tollefson, James (1991). *Planning language, planning inequality: Language policy in the community*. Londres: Longman.

- Trapnell, Lucy & Virginia Zavala (2014). *Dilemas de la diversidad* (volumen IV de la Colección del Pensamiento Educativo Peruano). Lima: Derrama Magisterial (en prensa).
- Valdiviezo, Laura (2009). «Bilingual Intercultural Education in Indigenous schools: An ethnography of teacher interpretations of government policy». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 12(1), 61-79.
- Van Deusen-Scholl, Nelleke (2003). «Toward a definition of heritage language: sociopolitical and pedagogical considerations». *Journal of Language, Identity, and Education* 2(3), 211-230.
- Vich, Cynthia (2000). *Indigenismo de vanguardia en el Perú. Un estudio sobre el Boletín Titikaka*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Vich, Víctor (2010). «El discurso sobre la sierra del Perú: la fantasía del atraso». En Julio Ortega (ed.), *Nuevos hispanismos interdisciplinarios y transatlánticos* (pp. 253-266). México DF: Iberoamericana-Vervuert.
- Walsh, Catherine (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala.
- Weber, Max (1974). *Economía y sociedad* (segunda edición en español). México: Fondo de Cultura Económica.
- Wetherell, Margareth & Jonathan Potter (1992). *Mapping the language of racism. Discourse and the legitimation of exploitation*. Nueva York: Columbia University Press.
- Woolard, Katheryn (1998). «Language ideology as a field of inquiry». En Bambi Schieffelin, Katheryn Woolard & Paul Kroskrity (eds.), *Language ideologies. Practice and theory* (pp. 3-47). Oxford: Oxford University Press.
- Woolard, Katheryn (2007). «La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato». En José del Valle (ed.), *La lengua, ¿patria común?* (pp. 129-142). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.

- Zamora, Kathia (2009). «Ciudadanía plural y descentrada. Una aproximación a los derechos políticos en la nueva Constitución Política del Estado». En Horst Grebe & otros, *Ciudadanía y Estado de Derecho* (pp. 13-40). La Paz: Plural/Instituto Prisma.
- Zavala, Virginia (2012). «Dilemas ideológicos en torno a la educación intercultural bilingüe: el caso de la lectura en quechua». *Revista Peruana de Investigación Educativa* 4, 77-104.
- Zavala, Virginia & Gavina Córdova (2010). *Decir y callar. Lenguaje, inequidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Zentella, Ana Celia (1981). «Tá bien, you could answer me en cualquier idioma: Puerto Rican codeswitching in bilingual classrooms». En Richard Durán (ed.), *Latino language and communicative behavior* (pp. 109-113). Norwood: Ablex.

Se terminó de imprimir en
los talleres gráficos de
Tarea Asociación Gráfica Educativa
Psje. María Auxiliadora 156, Breña
Correo e.: tareagrafica@tareagrafica.com
Teléfono: 332-3229 Fax: 424-1582
Se utilizaron caracteres
Adobe Garamond Pro en 11 puntos
para el cuerpo del texto
diciembre 2014 Lima - Perú

