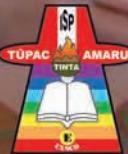


Diagnóstico sociolingüístico para el fortalecimiento del quechua

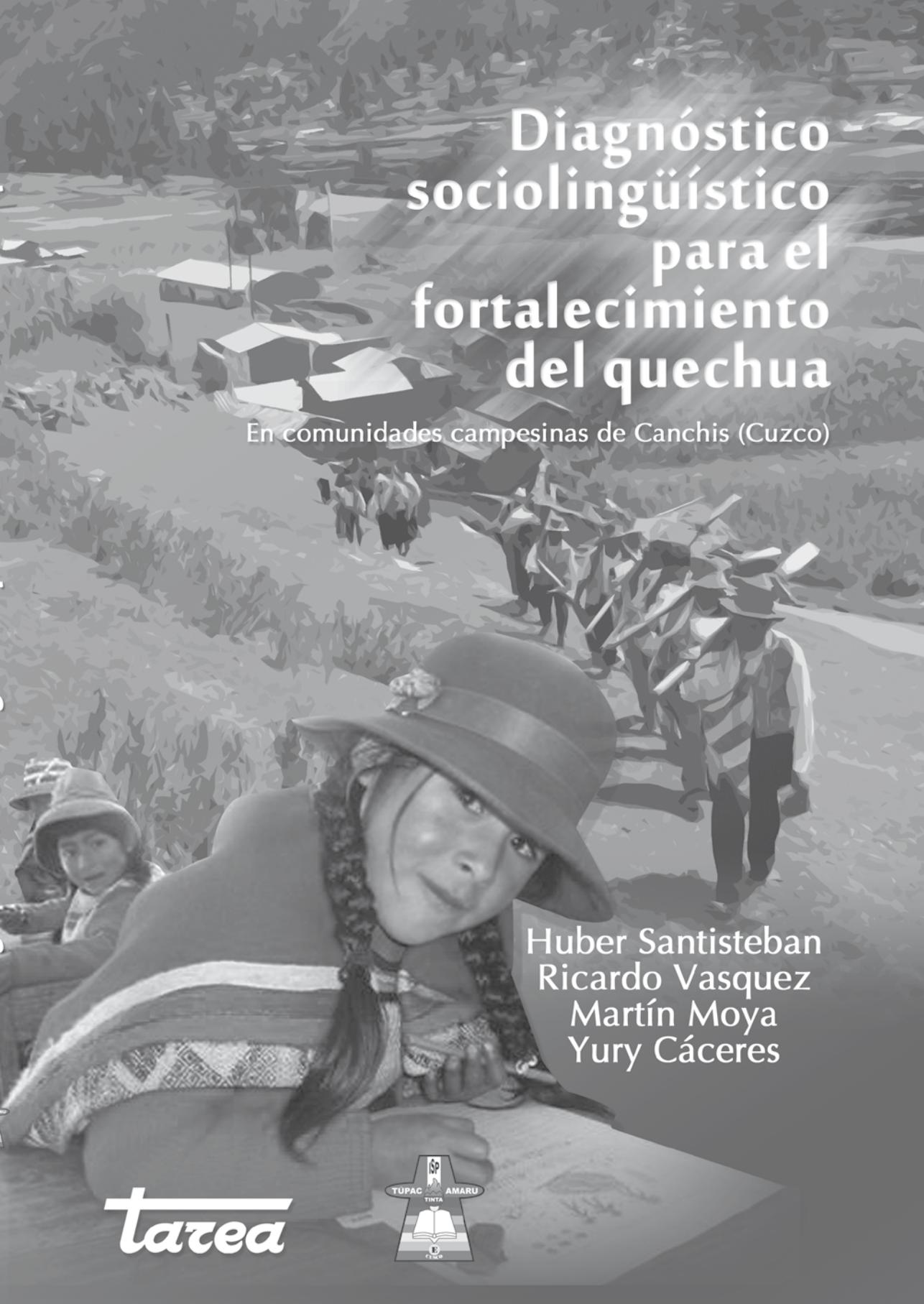
En comunidades campesinas de Canchis (Cuzco)

Huber Santisteban
Ricardo Vasquez
Martín Moya
Yury Cáceres

tarea



Diagnóstico sociolingüístico para el fortalecimiento del quechua.
En comunidades campesinas de Canchis (Cuzco)



Diagnóstico sociolingüístico para el fortalecimiento del quechua

En comunidades campesinas de Canchis (Cuzco)

Huber Santisteban
Ricardo Vasquez
Martín Moya
Yury Cáceres



tarea

Esta investigación formó parte del proyecto “Acceso y Equidad Educativa de Niños y Niñas de Escuelas Rurales”, auspiciado por la Unión Europea. Para desarrollarla se constituyó un equipo conformado por:

Huber Santisteban Matto (Coordinador).

Ricardo Vásquez Kocchiu.

Martín Gustavo Moya Delgado.

Yury Cáceres Mariscal.

Corrección de textos: José Luis Carrillo Mendoza.

Diseño de carátula: Gonzalo Nieto Degregori.

Impresión y encuadernación: Tarea Asociación Gráfica Educativa.

Primera edición, 1000 ejemplares.

Lima, setiembre de 2008.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú Nº 2008-10067.

I.S.B.N. 978-9972-235-18-4.

De esta edición:

© **Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.**

Parque Osores 161, Pueblo Libre. Lima.

Teléfono: (51 1) 424 0997 • Fax: (51 1) 332 7404.

Correo electrónico: postmast@tarea.org.pe

Página web: www.tarea.org.pe

© **Instituto Superior Pedagógico Público Túpac Amaru de Tinta.**

Calle Túpac Amaru 400, Tinta, Canchis, Cusco.

Teléfono: (51 84) 25 0372 • Fax: (51 84) 35 1086.

Se permite la copia o la transmisión de partes o de toda esta obra sin requerir permiso previo, sólo se les solicita que mencionen la fuente.

Las ideas y opiniones contenidas en esta obra son de responsabilidad de los autores y no tienen que comprometer o reflejar la posición institucional de las fundaciones auspiciadoras:

Hei Verden de Noruega, Servicio de las Iglesias Evangélicas en Alemania para el Desarrollo (EED), Servicio de Liechtenstein para el Desarrollo (LED) y Unión Europea.

Tabla de contenido

Prólogo	7
Introducción	13
I. Situación del quechua en los distritos de Combapata, San Pablo, San Pedro y Tinta	
Consideraciones previas	18
1. Descripción de los hablantes del quechua en la zona de estudio	21
1.1. Los monolingües castellanos tienen mayor prestigio	22
1.2. Los monolingües quechuas son discriminados	22
1.3. Los bilingües	23
1.4. El quechua en la institución educativa	25
2. Lengua y cultura	31
2.1. Concepciones, estereotipos y prejuicios	31
2.2. Percepciones, valoraciones y expectativas	32
2.3. Lengua y poder: espacios o circunstancias de empoderamiento del quechua	67
3. Análisis estadístico de la situación de las lenguas	76
3.1. Espacios de uso de castellano y quechua por edades	77
3.2. Frecuencia de uso de quechua y castellano por edades	94
3.3. Lectura y escritura en quechua y castellano	100
3.4. Uso de la lengua materna en el área de influencia de la capital distrital	106
3.5. Situación de la lengua según género	107
4. Conclusiones	108
Diagnóstico sociolingüístico para el fortalecimiento del quechua	5

II. Propuesta de fortalecimiento del quechua

1. Ocho focos de atención para el fortalecimiento del quechua	111
1.1. Instituciones educativas	111
1.2. Organización campesina	117
1.3. Instituciones públicas y privadas	120
1.4. Medios de comunicación	125
1.5. Familia campesina andina	129
1.6. Legislación	134
1.7. Representaciones y actitudes respecto de la lengua y la cultura	137
1.8. Tratamiento de lenguas	143

III. Programa de acción para el fortalecimiento del quechua

Objetivo general	149
Aspecto 1: Instituciones educativas	149
Aspecto 2: Organización campesina	154
Aspecto 3: Instituciones públicas y privadas	157
Aspecto 4: Medios de comunicación	160
Aspecto 5: Familia campesina andina	161
Aspecto 6: Legislación	165
Aspecto 7: Representaciones y actitudes respecto de la lengua y la cultura	167
Aspecto 8: Tratamiento de lenguas	170

Anexos

Guía de análisis de corpus lingüístico	174
Guía de análisis de corpus lingüístico	175
Guía de observación de uso de lenguas en el aula escolar	176
Cuestionario	178

Bibliografía consultada

183

Prólogo

Para quienes se oponen a los elitismos intelectuales, el trabajo sociolingüístico no se lleva a cabo con “informantes” sino con sujetos sociales. Así, Marleen Haboud nos habla del modelo de empoderamiento que:

[...] implica el uso de métodos interactivos que pongan de manifiesto el papel crucial que los investigados tienen en el proceso de investigación. Coherente con lo dicho, los seguidores de este modelo tratan de tener en mente que el conocimiento que traen los investigadores debe ser compartido con los investigados (sujetos) en un esfuerzo por darles mayor control sobre lo investigado.¹

Es en este marco donde se ubica el *Diagnóstico sociolingüístico para el fortalecimiento del quechua* en las comunidades de San Pedro, San Pablo, Tinta y Combapata de la provincia de Canchis, estudio coordinado por Huber Santisteban en el que merece ser destacado el papel protagónico de la organización campesina:

Una vez realizado el primer análisis de los resultados de la encuesta, de las entrevistas, del grupo focal y del corpus lingüístico, se devolvió la información obtenida a las comunidades campesinas. Para ello se realizaron cuatro asambleas comunales, en Killihuara, Qquea, Sunchuchumo y Jayobamba, y se hicieron dos grandes convocatorias a los líderes comunales de las capitales distritales de Combapata y San Pablo.

¹ HABOUD, Marleen: “De investigados a investigadores: La sociolingüística como fuente de reafirmación identitaria”, en CORONEL-MOLINA, Serafín M. y Linda L. GRABNER-CORONEL (editores): *Lenguas e identidades en los Andes: Perspectivas ideológicas y culturales*. Quito: Editorial Abya Yala, 2005, p. 178.

[...] La recopilación de las propuestas para el fortalecimiento del quechua fue un componente importante del proceso de devolución de información. En cada reunión, esta tarea se llevó a cabo una vez finalizados los informes de devolución, y constituyó un espacio importante de reconocimiento y posicionamiento de los comuneros como protagonistas, ya que fueron ellos mismos los autores de una serie de iniciativas a favor de la lengua quechua y de la cultura, que alimentaron el Programa de Acción para el Fortalecimiento del Quechua que aparece en la última parte de este libro (p. 18).

Este libro, que presenta los resultados de esta importante investigación, está dividido en dos partes. En la primera se da cuenta del diagnóstico situacional del castellano y del quechua en los distritos de Combapata, San Pablo, San Pedro y Tinta; y en la segunda, de la propuesta participativa para el fortalecimiento del quechua. Los objetivos planteados por el equipo fueron (pp. 14-15):

- Describir la funcionalidad de los idiomas quechua y castellano, en sus dimensiones oral y escrita, en los diferentes espacios de uso. Explicar las percepciones, valoraciones y expectativas de los actores respecto de las lenguas quechua y castellana.
- Explicar las concepciones de poder que subyacen en las relaciones sociales y comunicativas en el uso de las lenguas quechua y castellana.
- Ayudar a comprender las concepciones de poder que subyacen en las relaciones sociales y comunicativas en el uso de las lenguas quechua y castellana.
- Elaborar una propuesta de fortalecimiento del quechua con la participación de las comunidades campesinas a partir de la devolución de los hallazgos del diagnóstico.

Como se puede apreciar, se busca determinar qué lenguas son usadas en el territorio estudiado y cuál es su funcionalidad, y profundizar en las opiniones acerca del prestigio y la utilidad del quechua y del castellano, para, una vez conocida la situación, plantear acciones de revitalización lingüística.

Conocer el uso de las lenguas en los territorios estudiados es fundamental. Bartomeu Meliá nos lo dice claramente:

Hay algunas lenguas que son silenciadas. Y de varias maneras. Ya lo sabemos. Conocer el estado de una lengua, sobre todo cuando está enferma de silencio, sería el primer objetivo de un diagnóstico.²

Lo que el estudio nos demuestra es dramático, y lo digo así porque una cosa es hablar en abstracto de la pérdida de una lengua (usando la “fórmula” ya estandarizada de hablar del número de lenguas que existen en el mundo, decir que las lenguas son una riqueza del conocimiento humano, advertir que más de la mitad está en peligro de extinción), y otra escuchar a un comunero decir *Wawakunaqa kastillanullamanñañ rikch’arishanku*.³ Esta frase es bastante reveladora. El castellano está ganando cada vez más espacios, a tal punto que los niños, hijos de padres quechuahablantes, ya no tienen en el quechua su lengua materna. Este fenómeno, conocido como *lingüicidio*, refleja que la ideología colonialista de imposición del castellano continúa vigente. El castellano, entonces, actúa como lengua asesina. Recordemos que el término “lengua asesina” se lo debemos a Skutnabb-Kangas,⁴ quien lo utilizó para referirse a las lenguas que se expanden de manera acelerada, desplazando a las lenguas indígenas y minorizadas del mundo. Esta expansión acelerada del castellano en desmedro del quechua está dándose en Canchis, y ello nos lo dicen claramente las conclusiones del diagnóstico:

El quechua se habla “mucho” en todas las edades, con una cifra cercana al 90%. Se observa, en este mismo nivel, que el hablar “mucho” quechua decrece conforme disminuye la edad de los encuestados. La percepción global de las muestras de estudio respecto del nivel “habla mucho castellano” indica que lo hace 50% de los encuestados y que esta proporción crece conforme disminuyen las edades. A mayor edad, el uso del quechua aumenta porcentualmente y el del castellano disminuye. Y a la inversa: a menor edad el uso del castellano se incrementa, mientras el del quechua disminuye (p. 109).

² MELIÁ, B.: “El pulso de la lengua”. Disponible en: <http://www.musicapara-guaya.org.py/bartomeu_melia.htm>.

³ “Las criaturas están despertando solo al castellano.”

⁴ SKUTNABB-KANGAS, T.: *Linguistic Genocide in Education-or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum, 2000.

Sostienen los investigadores que en las comunidades donde se ha llevado a cabo el estudio el desplazamiento del quechua por el castellano es bastante fuerte y, además, que el quechua que se habla muestra bastantes interferencias con el castellano. El quechua se encuentra en un franco proceso de extinción, proceso que, como es natural, atraviesa una etapa de intercambio, de mezcla, con la lengua mayoritaria. Además de señalarnos que el quechua sufre de la enfermedad del silencio (usando los términos de Meliá), el estudio nos dice de qué manera esta lengua está siendo silenciada y, por ejemplo, llega a la conclusión de que la escuela es uno de los espacios que más contribuyen al lingüicidio:

Las instituciones educativas no están dando respuesta a la diversidad cultural de las comunidades andinas. Por el contrario, contribuyen a la erosión de la lengua y la cultura, debido a que su funcionamiento y estructura resultan ajenos a la realidad de las comunidades, de tal manera que, sin proponérselo, se han convertido en una instancia civilizatoria por antonomasia. En las instituciones educativas la lengua es utilizada de manera instrumental para dar órdenes, para llamar a la disciplina o para que el maestro se haga entender en algunos aspectos poco claros de su disertación. Sin embargo, no se le reconoce valor como tal ni, mucho menos, se la vincula con la cultura y la sabiduría que entraña (pp. 109-110).

Una vez diagnosticada “la enfermedad del silencio” y presentados los resultados a los comuneros, ellos toman conciencia de que su lengua está en peligro y deciden hacer algo para revertir tal situación. De ello se da cuenta en el capítulo II del libro. A nuestro modo de ver, en él se evidencia la opción decolonizadora del equipo. Al decidir los comuneros revertir la situación de minorización lingüística del quechua, todos pasan a formar parte de un equipo más grande, comprometido con la revitalización de la lengua quechua y con todo lo que ello significa en lo que se refiere a reafirmación cultural. Así, los investigados pasan a ser investigadores (parafraseando a Haboud) y juntos llevan a cabo la construcción intercultural de una propuesta de fortalecimiento lingüístico. En esa propuesta se consideran ocho focos de atención para el fortalecimiento de la lengua:

1. instituciones educativas
2. organización campesina

3. instituciones públicas y privadas
4. medios de comunicación
5. familia campesina andina
6. legislación
7. representaciones y actitudes respecto de la lengua y la cultura
8. tratamiento de lenguas.

Estos focos, nos dicen los investigadores:

[...] nacen de las opiniones, reflexiones y propuestas de las comunidades y sus líderes luego de la presentación en asambleas comunales de los resultados parciales que intentaban reflejar la situación de las lenguas y la cultura de las zonas de estudio. Todos los testimonios recogidos en estos encuentros fueron clasificados de acuerdo con temas recurrentes (p. 111).

Como se puede observar, se han tomado en cuenta distintas instancias y actores para la revitalización lingüística; señalarlo es muy importante, puesto que se ha elaborado una propuesta de revitalización construida “desde abajo” en la que la voz la tienen los comuneros. Es decir, estamos ante una propuesta de revitalización pertinente a las demandas y expectativas de los comuneros de Canchis, elaborada por los directamente involucrados con la asesoría de un equipo interdisciplinario que apuesta por la decolonización del conocimiento y la ecología de las lenguas.

Para terminar, quisiera recordar lo que nos dijo el maestro Bartomeu Meliá: “La lengua será hablada si ella es todavía la lengua de la comida y de la cocina, del trabajo y de sus instrumentos, del juego y de la juerga”.⁵

Nila Vigil

⁵ MELIÁ, Bartomeu: “Palabra vista, dicho que no se oye”, en LÓPEZ, Luis Enrique e Ingrid JUNG (editores): *Sobre las huellas de la voz*. Madrid: Ediciones Morata, 1998, p. 35.

Introducción

La presencia dominante de esta nueva globalización impulsa a rea- lizar estudios que muestren la situación social de las lenguas origi- narias, en el marco de una creciente homogeneización cultural. A pesar de algunas voces optimistas que creen en la “supervivencia étnica”, se mantiene latente la gran duda acerca de la posibilidad de que las sociedades nativas conserven sus idiomas distintivos, al menos en un estado en el que el discurso de bienestar y desarrollo —al margen de las culturas locales— parece impactar fuertemente en las representaciones de los actores sociales.

El punto de partida del diagnóstico para el fortalecimiento y desar- rrollo del quechua consideraba la afirmación de que los pueblos indígenas terminarían hablando algunas de las lenguas mayoritarias, debido a que las originarias y sus dialectos sucumben más pronto que otros rasgos que componen las identidades. Esta suposición, que ha sido el hilo conductor del presente estudio, permitió encontrar algunas respuestas que proporcionan evidencias útiles para explicar las condiciones sociales y culturales de las lenguas quechua y caste- llana en el actual contexto social y cultural, así como las expectativas y planteamientos de las comunidades para afrontar la problemática en la que se halla el idioma quechua.

El estudio fue realizado en las comunidades andinas ubicadas en los distritos de San Pedro, San Pablo, Tinta y Combapata de la pro-vincia de Canchis, región Cuzco, Perú. Canchis es una de las trece provincias de la región Cuzco y se localiza en la cuenca alta del río Vilcanota. Limita por el norte con la provincia de Quispicanchi, por el este con la región Puno, por el sur con la provincia de Canas y por el oeste con la provincia de Acomayo. Posee una extensión de 3 999,27 km². Su posición geográfica está comprendida entre las coordenadas 14° 30' y 14° 56' de Latitud Sur y 71° 24' y 71° 39' de

Longitud Oeste. Cuenta con una población de 101 645 habitantes y una densidad poblacional de 25,42 hab./km².

Comprende ocho distritos: Checacupe, Combapata, Maranganí, Pitumarca, San Pablo, San Pedro y Tinta, escenarios importantes de la gesta emancipadora de Túpac Amaru y Micaela Bastidas. El ámbito de estudio está compuesto por cuatro distritos (San Pedro, San Pablo, Tinta y Combapata) en los que labora TAREA; específicamente, se localiza en las capitales distritales y en dieciséis comunidades campesinas: Chilcani, Jayobamba, Jucuire, Colcatuna, Salloca, Tucsa, Irubamba, Roconi, Huayllani, Huaroccani, Phauchintani, Sunchuchumo, Qquea, Cuchuma, Killihuara y Queromarca.

La importancia de estas comunidades —y de las demás de Canchis— es vital, porque contribuyen con el abastecimiento de alimentos al mercado interno regional e interregional en el sur peruano. Se trata de zonas que permiten el dinamismo social, económico y, sobre todo, cultural de un amplio sector de la población surandina. Asimismo, las comunidades campesinas del Ande peruano, en conjunto, son parte de los pocos espacios institucionales y organizativos aún vigentes —hecho particularmente relevante en un país caracterizado por su creciente debilidad institucional—, a pesar de lo cual las políticas de Estado continúan marginándolas. Sus principales reivindicaciones han sido —y siguen siendo— el acceso a la educación, a mejores condiciones de salud, a la comunicación, a las vías de transporte, a una buena administración de justicia, entre otras. El gran potencial con el que cuentan está trabado por políticas discriminatorias o ajenas a sus intereses, que han configurado el rostro actual de las comunidades. El propósito de este libro consiste precisamente en revelar por lo menos parte de esta situación.

Objetivos del estudio

Los objetivos que a continuación se detallan orientaron el estudio:

Describir la funcionalidad de los idiomas quechua y castellano, en sus dimensiones oral y escrita, en los diferentes espacios de uso.

Explicar las percepciones, valoraciones y expectativas de los actores respecto de las lenguas quechua y castellana.

Ayudar a comprender las concepciones de poder que subyacen en las relaciones sociales y comunicativas en el uso de las lenguas quechua y castellana.

Elaborar una propuesta de fortalecimiento del quechua con la participación de las comunidades campesinas a partir de la devolución de los hallazgos del diagnóstico.

Metodología

Se realizó un diagnóstico que hiciera posible reconocer el escenario lingüístico de las zonas de estudio y levantar datos básicos que, presentados como puntos críticos, permitieron entablar procesos de diálogo y problematización acerca de la situación del quechua y del castellano con la participación de las comunidades y sus líderes. El proceso comprendió los siguientes pasos:

- I. Diseño de la investigación, población, muestra y elaboración de instrumentos para recoger información.

Esta primera fase estuvo orientada principalmente a la construcción del marco metodológico del diagnóstico, para lo cual se desarrollaron numerosas reuniones de trabajo con el equipo de investigación. En estas sesiones se reconocieron los ámbitos en los cuales se tendría que levantar la información, que, en esencia, coincidieron con las comunidades de intervención de TAREA.

Dadas las características del estudio y la adopción de los enfoques cuantitativo y cualitativo como complementarios (Cerca, 1997), los tipos de muestra fueron variados. Para el caso

Tabla 1. Características de la muestra

Distritos	Población entre 11 y 70 años	Muestra encuestada, distribuida en las comunidades y capitales de distrito	Margen de error
Comgapata	3 923	696	+- 3,37
Tinta	4 755	691	+- 3,44
San Pedro	2 374	444	+- 4,19
San Pablo	4 546	740	+- 3,29

específico de la aplicación del cuestionario de encuesta a la población (véase el anexo) se recurrió a un tipo de muestra probabilística con muestreo aleatorio simple. Como resultado, se tomaron las siguientes muestras con un nivel de confianza de 95% y con los siguientes márgenes de error:

Se emplearon también tres tipos de muestras: muestras variadas para documentar la diversidad de percepciones y actitudes y buscar diferencias, coincidencias, patrones o particularidades; una muestra homogénea para enfatizar situaciones, procesos o episodios de un grupo social; y una muestra en cadena o redes, que comprende la identificación de casos de personas que conocen a otras personas poseedoras de información pertinente. A estas muestras se aplicaron diversas técnicas: entrevistas en profundidad, grupo focal y observaciones.

II. Levantamiento de información

La recopilación de la información estuvo a cargo del equipo de campo, bajo el monitoreo del grupo encargado de procesarla y analizarla. El levantamiento se realizó en cada una de las comunidades seleccionadas, donde se tomaron muestras significativas. Se cumplieron los siguientes pasos:

a) Encuesta

Se diseñó un cuestionario de 22 ítems (véase el anexo) cuyo objetivo era demarcar las tendencias de la información respecto de los datos personales y opiniones en relación con el contexto lingüístico y familiar, los espacios de uso del quechua-castellano, y las valoraciones y expectativas socioculturales de la población. Su aplicación estuvo a cargo de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Túpac Amaru de Tinta.

b) Grabaciones de corpus lingüísticos

Estas grabaciones se realizaron en espacios diversos y, preferentemente, en situaciones naturales de uso del quechua y del castellano, y nos permitieron aproximarnos a la situación actual de ambos idiomas en la zona. Se llevaron a cabo en ferias, mercados, escuelas (durante las sesiones de clase y en el recreo), casas de familias y chacras. Los

encargados de realizarlas fueron los miembros del equipo de campo, compuesto mayoritariamente por docentes que laboran en la provincia de Canchis.

c) Entrevistas

Se entrevistó a personajes representativos de las comunidades —jóvenes, líderes comunales, mujeres y personas mayores—, con el propósito de constituir una muestra relevante de este segmento. Las entrevistas tenían como objetivo obtener una evidencia de las valoraciones, percepciones y expectativas de los pobladores de las comunidades andinas acerca de la lengua y la cultura.

d) Grupo focal

Se llevaron a cabo, en total, catorce sesiones de grupo focal con representantes de diferentes comunidades campesinas, líderes comunales, mujeres, autoridades de la comunidad y personas mayores. Como las entrevistas, los grupos focales buscaban recoger las expectativas, percepciones y valoraciones de los miembros de la comunidad respecto de la lengua y la cultura en general; pero el hecho de que fuesen espacios colectivos les otorgó una mayor riqueza, pues en ellos se promovió una reflexión mucho más fluida y una mayor participación de los comuneros.

e) Devolución de la información

Una vez realizado el primer análisis de los resultados de la encuesta, de las entrevistas, del grupo focal y del corpus lingüístico, se devolvió la información obtenida a las comunidades campesinas.

Para ello se realizaron cuatro asambleas comunales, en Kilihuara, Qquea, Sunchuchumo y Jayobamba, y se hicieron dos grandes convocatorias a los líderes comunales de las capitales distritales de Combapata y San Pablo. Además, se aprovecharon esas ocasiones para corroborar o validar la información obtenida. Las devoluciones tuvieron un gran impacto en las comunidades, pues sus agendas no incluían hasta entonces el tema de la lengua quechua en particular y el de la cultura en general.

f) Recopilación de propuestas

La recopilación de las propuestas para el fortalecimiento del quechua fue un componente importante del proceso de devolución de información. En cada reunión, esta tarea se llevó a cabo una vez finalizados los informes de devolución, y constituyó un espacio importante de reconocimiento y posicionamiento de los comuneros como protagonistas, ya que fueron ellos mismos los autores de una serie de iniciativas a favor de la lengua quechua y de la cultura, que alimentaron el Programa de Acción para el Fortalecimiento del Quechua que aparece en la última parte de este libro.

III. Análisis y procesamiento de la información

La responsabilidad por la realización de esta fase recayó en el equipo de investigación, y estuvo sujeta a un análisis interdisciplinario que involucró a la pedagogía, la lingüística y la antropología. El procesamiento de la información incluyó el análisis de los datos provistos por los instrumentos de registro y por el cuestionario, así como de aquellos que se pudieron obtener del proceso de devolución. El estudio aportó dos grandes dimensiones que constan en el informe final: el análisis de la situación del quechua y del castellano, y las percepciones y valoraciones de la lengua y la cultura quechuas.

IV. Programa de Acción para el Fortalecimiento del Quechua

El Programa de Acción para el Fortalecimiento del Quechua es el resultado final del análisis y posterior diagnóstico de la información, a los que se sumaron las propuestas surgidas en las devoluciones a las comunidades campesinas. Pretende ser un documento guía para que las organizaciones de la sociedad civil, el Estado y las propias comunidades campesinas inicien acciones orientadas al fortalecimiento de la lengua y la cultura quechuas.

I.

Situación del quechua en los distritos de Combapata, San Pablo, San Pedro y Tinta

Consideraciones previas

La primera idea que debe quedar establecida antes de iniciar el diagnóstico del quechua es que no se puede admitir la universalidad de un quechua homogéneo o monolítico, pues hay en el Perú y fuera de él una gran cantidad de dialectos.

En el caso particular del Cuzco, los hablantes manejan varios dialectos y se comunican fluidamente en quechua para interactuar con personas de toda la región, a pesar de la existencia de variantes importantes en algunas provincias como Chumbivilcas, Canchis, etcétera. Pero, en general, esta variabilidad no limita de ningún modo la comunicación entre los cusqueños. Lo mismo ocurre en la provincia de Canchas, donde la comunicación es fluida entre los quechuahablantes de los distritos de Tinta, San Pedro, San Pablo, Combapata y, en general, entre todos los pobladores de la provincia.

Como hay movilidad social entre regiones, provincias y distritos, muy pocas veces los hablantes son conscientes de las variantes del quechua. Suele suceder que solo se dan cuenta cuando hay cambios de sustantivos para el mismo objeto; saben, por ejemplo, que para referirse al agua los apurimeños dicen *yaku* y ellos *unu*, pero en ambos reconocen que es quechua.

Asimismo, el proceso de la lengua quechua corre en paralelo con la presencia del castellano y la interacción de los hablantes con estas lenguas. Además, es importante la condición social en la que se configuran ambas lenguas, máxime si se considera que hay una situación diglósica del quechua respecto del castellano.

De esta manera, los registros dan cuenta de una tendencia a adaptar el quechua al castellano. También es evidente la erosión acelerada

del quechua por desuso de palabras vigentes, que da como resultado el olvido de ellas e incita a realizar préstamos innecesarios del castellano, tal como ocurre con los siguientes términos:

- *Rupayta* (de ropa) en vez de *p'achayta* (mi ropa).
- *Lavamusaq* (de lavar) en vez de *t'aqsamusaq* (voy a lavar).
- *Comidachata* (de comida) en vez de *mihunachata* (la comidita).
- *Caminuman* (de camino) en vez de *ñanman* (al camino).
- *Suyñuyniypi* (de sueño) en vez de *musquyniypi* (en mi sueño).
- *Camanchista* (de cama) en vez de *puñunanchista* (nuestra cama).
- *Sugachata* (de soga) en vez de *waskhachata* (la soguita),
- *Juiygananchispaq* (de juego) en vez de *pukllananchispaq* (para que juguemos), etcétera.

Los hablantes son conscientes de todo este proceso, como lo reconoce un comunero:

Manan ch'uyatachu rimachkanchis, sinchi chharqutan rimashanchis. Manañan ñawpa miskí rimayninchiskunata rimapunchisñachu...

(Julio Ccotohuanca).

Los propios campesinos observan los usos inadecuados de los préstamos en el quechua y sugieren la realización de cursos de esta lengua o la formación de círculos para su estudio.

Por otro lado, el quechua posee algunos préstamos del castellano que resultan necesarios, pero cuyo uso es muchas veces objeto de burla de los castellanohablantes. Se ha registrado, entre otros, el uso de préstamos como cuaderno, lápiz, mesa, calamina y pico.

Se debe advertir que las refonologizaciones no están siguiendo la regla establecida de adaptar a una lengua términos de otra extraña. Muchas veces las palabras entran en su forma original, porque una buena cantidad de hablantes son bilingües y no tienen dificultad para pronunciar en quechua una palabra castellana, especialmente

cuando se trata de consonantes. De acuerdo con la refonologización, por ejemplo, *cebolla* se debería pronunciar [siwílal], pero es posible encontrar casos como *Sebollata qarpamunki*; lo mismo ocurre con *caballo*: aunque debería escucharse siempre como [kawálu], resulta frecuente oír *Kaballu qatirisqan hamusharan*.

1. Descripción de los hablantes del quechua en la zona de estudio

Las características del quechuahablante de los distritos de Tinta, San Pedro, San Pablo y Combapata están directamente relacionadas con su condición socioeconómica y con su ubicación en la pirámide social. De ahí la decisión de realizar aquí la descripción desde un punto de vista sociolingüístico.

Los distritos canchinos materia del estudio son comunidades bilíngües. En ellas es posible encontrar diferentes grados de bilingüismo, dada la innegable coexistencia del castellano y el quechua. Y aunque los hablantes bilingües son muchos, es preciso destacar y diferenciar los grados de bilingüismo que existen entre ellos. No se puede, en esta parte, tomar como punto de apoyo un estudio censal, porque sucede que los que no dominan el castellano o lo hacen a un nivel muy incipiente ya se presentan como bilingües. Por su lado, los que nacieron en contextos bilingües y fueron limitados o privados de aprender quechua, a diferencia del castellano, se sienten monolingües castellanos.

Hay una gran cantidad de casos de personas bilingües que manejan fluidamente ambas lenguas (quechua y castellano); se trata de aquellos que tienen un ‘bilingüismo de cuna’, porque su aprendizaje ha sido simultáneo en la casa. Por lo general, han aprendido el castellano de manera voluntaria y dirigidos por sus padres. En cambio, muchos aprendieron quechua porque sus mayores lo hablaban en casa. Resulta útil anotar aquí que el castellano que enseñan los padres quechuahablantes que tienen el castellano como segunda lengua (L2) no es el castellano que admiten los del grupo monolingüe, sino uno motoso o criollo, como lo llama Cerrón-Palomino.

Están también los bilingües que usan el quechua temporalmente; por ejemplo, las personas que buscan votos en época electoral o las au-

toridades cuando sienten que necesitan convencer a los campesinos, pues no siempre están con ellos. En este grupo se encuentran aquellos profesionales cuyas necesidades laborales los obligan a acercarse a los campesinos, y que utilizan el quechua para cumplir con sus objetivos, muchas veces personales. Existen asimismo campesinos que usan el castellano cuando tienen que hablar con las autoridades, cuando solicitan atención médica en los centros de salud o cuando acuden a alguna institución donde el castellano es lengua única. Hay también quechuahablantes que recurren al castellano cuando tienen que dialogar con un extraño o con un visitante.

1.1. Los monolingües castellanos tienen mayor prestigio

Se trata de personas que han salido de sus comunidades y han logrado un nivel económico distinto de aquel que ocupa el campesino. Muchos de ellos han terminado una carrera profesional o técnica; otros consiguieron un trabajo, formaron su propia familia y alcanzaron cierto dominio del castellano gracias a sus propias condiciones de vida, que les permitieron prescindir del quechua, y por eso enseñaron solo castellano a sus hijos. Con el tiempo todas estas personas volvieron a radicarse en su comunidad, y así sus hijos son los monolingües castellanos que se pueden encontrar en las comunidades campesinas. Cabe advertir que son muy pocos y que aun cuando permanezcan en su comunidad no mantienen su condición de monolingües y se convierten pronto en bilingües. Además, el castellano de estos monolingües tiene un alto grado de influencia del quechua, porque el que les enseñaron sus padres era para estos una segunda lengua aprendida en circunstancias diglósicas.

1.2. Los monolingües quechuas son discriminados

Los monolingües quechuas de las comunidades son por lo general personas adultas, pues la mayoría de padres optó por enseñar castellano a sus hijos. Hoy, ellos y ellas son personas discriminadas y desatendidas por la sociedad. Ello explica el porqué una madre de familia manifestó en una reunión de devolución del estudio en Combapata:

Manan runasimi rimaqtaqa kuintawanckuch. Sinchitan kúchunawanku. Sichus kastillanupi rimanki chayqa ducturpas uyarisunkin. Chay kastillanu rimaqtaraqmí ñawpaqta qhawarin

pustapipas, nuqayku kampu runataqa manan qhawariwanku-pashchu [...].

(A los que hablamos quechua no nos toman en cuenta. Mucho nos arrinconan. Pero si hablas castellano, hasta el doctor te escucha. En la posta también primero ven a los que hablan castellano; a nosotros del campo no nos miran siquiera [...] .)

Hay monolingües quechuas que están siendo invisibilizados por los bilingües y los castellanohablantes monolingües.

1.3. Los bilingües

Fueron hallados diferentes casos de aprendizaje de lenguas como respuesta a la situación diglósica del quechua respecto del castellano. Las familias quechuahablantes suelen enseñar castellano a sus menores hijos. Se dirigen a los niños en castellano —por supuesto, en su castellano como segunda lengua—, y entre mayores hablan en quechua, de modo que el niño va aprendiendo ambas lenguas desde la cuna.

Los bilingües tardíos, aquellos que aprendieron el castellano después de los 6 años de edad, por lo general en la escuela, conforman un grupo discriminado por los monolingües castellanos. Caracteriza a este grupo de hablantes su muy marcada interferencia del quechua en el castellano.

Hay también bilingües que tienen el castellano como lengua materna y que por lo tanto no se ven expuestos a ningún problema, dado el prestigio de este último idioma. Pueden hablar el quechua con dificultad e interferencias (es posible que omitan las oclusivas glotales /q'/ /qh/ /t'/ /p'/, por ejemplo), y nadie los critica por eso, al punto que se les atribuye incluso cierto prestigio.

Conviene reparar en el desconocimiento de la realidad lingüística que se manifiesta en muchos usuarios del castellano y el quechua: mientras este último ha sido mitificado, a aquel se lo ha sobrevalorado como lengua salvadora.

El castellano no existe como un mosaico homogéneo, pues se trata de un conjunto de dialectos. Las condiciones del bilingüismo actual han generado grupos diferenciados por el uso de cada lengua. Los

hablantes del castellano discriminan a los quechuahablantes. No se reconoce suficientemente a la persona que tiene dos lenguas. Quien domina el castellano, incluso como única lengua, tiene más prestigio que aquel que habla dos (el quechua como L1 y el castellano como L2). La persona monolingüe quechua es más discriminada, y de esto son conscientes los comuneros de la zona:

[...] manan runasimillapi rimaqtiykuqa ancha kasuwankuchu, kastillanu rimaqtaqa, ichaqa, uyariniku pachan [...] chaymi nuqayku iskaynin simitapuni wawaykuq yachananta munayku [...].

(No nos hacen caso cuando hablamos solo en quechua, pero cuando hablan castellano sí les escuchan de inmediato; por eso queremos que nuestros hijos siempre aprendan ambas lenguas [...].)

(Registro lingüístico de la comunidad de Cuchuma,
febrero de 2007.)

En este caso los hablantes son conscientes de que se debe manejar más de una lengua: la comunidad exige que su opción por el bilingüismo sea satisfecha.

La presencia del quechua es notoria también entre los usuarios del castellano de la zona, que es el mismo que se puede registrar en el castellano del Cuzco en general. En el caso de los usuarios de ambas lenguas (castellano y quechua) se han encontrado diferencias de edades, generaciones y espacios de uso. También este aspecto es reconocido por los quechuahablantes:

[...] manañan qhipa wiñaykunaqa ancha runasimita rimayta wasapankuñachu [...] kastillanullapiñan rimakapuya munanku [...].

(Las generaciones jóvenes casi ya no hablan bien el quechua, solo quieren hablar en castellano [...].)

Otra persona manifiesta:

Wawakunaqa kastillanullamanñan rikch'arishanku [...].

(Las criaturas están despertando solo al castellano [...].)

El bilingüismo avanza también porque los pobladores manifiestan su intención de aprender a hablar ambas lenguas. Por eso, cuando se refieren al aprendizaje de lenguas dicen:

[...] *iskaynintapunin wawaykuq yachananta munayku, manayá runasimillawanqa qhipankumanchu, nitaqyá kastillanullatapas yachankumanchu, iskaynintapuniyá yachananku.*

(Siempre queremos que nuestros hijos aprendan las dos lenguas. No puede ser que se queden solo con el quechua. Tampoco puede ser que solo sepan castellano. Siempre deben aprender ambas lenguas.)

Este deseo reaparece cuando se les pregunta por sus actitudes frente a las lenguas, como se verá más adelante.

1.4. El quechua en la institución educativa

La institución educativa (IE) es el espacio de encuentro de las lenguas, el ambiente en el que se configuran las condiciones lingüísticas tanto de los hablantes como de las lenguas. La IE define el proyecto educativo y de vida que avizoran los comuneros.

Los agentes de la educación —y de manera especial el profesor— actúan consciente o inconscientemente estableciendo los perfiles lingüísticos de los alumnos. Además, en ella se manifiestan las actitudes lingüísticas de los padres y madres.

a) El quechua en la institución educativa de inicial

La mayoría de los niños de las comunidades campesinas están siendo formados en ambas lenguas. Los padres y madres siempre intentan que sus hijos dominen el castellano.

Cambio de código

Profesor: ¿Dónde está María?

Niño: (Silencio.)

Profesor: ¿Maypin kachkan María?

Niño: En su wasi.

Profesor: ¿Qué está haciendo María?

Profesor: ¿Imatan ruwachkan María?

Niño: Jugashan.

En el diálogo anterior se puede notar que el cambio de código se da de acuerdo con el dominio de las palabras por el niño. Cuando este no comprende algunas de ellas, el profesor cambia de código y el niño responde. En este texto se da a entender que el niño está aprendiendo ambas lenguas. A partir de él se puede deducir también que sus padres lo están forzando a aprender el castellano, pero el contexto familiar induce a un mejor dominio del quechua. Cuando el observador le presenta la posibilidad de interactuar en ambas lenguas, naturalmente prefiere el quechua. Los términos *wasi* o *jugashan* revelan que el niño está en un proceso de interlingua.

El dominio de ambas lenguas

Apréciese el siguiente diálogo:

Profesor: ¿Imakunamantan rimaranchis?

Niños: Chanchito, de zorro y de casita.

Profesor: ¿Imatan atuq munasqa?

Niño: Le quiere comer.

Profesor: ¿Mama khuchiq wasinta phukuqtin kumpakapusqa-chu?

Niño: Se cayó.

Profesor: ¿Munaychachu kasqa manachu?

Niño: Munaychan.

El profesor habla en quechua y los niños responden en castellano, pero al finalizar la actividad los estudiantes van adquiriendo confianza y cambiando de código y, finalmente, terminan hablando quechua. Sin duda, estos niños son bilingües, pero ciertas condiciones hacen que no hablen en quechua en el aula.

b. El quechua en la institución educativa de primaria

En este corpus se nota el poco dominio del castellano, que aparece como segunda lengua para los alumnos y alumnas. La profesora expresa todo en castellano. Los niños y las niñas solo construyen en este idioma oraciones muy sencillas. Cuando necesitan expresar sus ideas con fluidez y con seguridad, lo hacen en quechua: se sienten más libres hablando el quechua que el castellano.

Ausencia de planificación de lenguas

En el siguiente corpus se puede observar el uso de ambas lenguas de manera inoportuna, hecho que refleja la forma como los alumnos y alumnas recurren al quechua o al castellano sin ninguna planificación durante todas las sesiones de aprendizaje, de modo que ni uno ni otro son bien aprendidos:

- Niña 1: Profesora qawari ya.
- Niña 2: Yastá profesor, cuéntame.
- Profesor: Pueden hacer con otros colorcitos las fuentes.
- Niño Rubén: Yastá tukurakapun, campeón.
- Niña: Rubenchaqa imatacha, payqa ruwashan.
- Niño: Tijera, tijera.
- Profesor: Tienes que indicar con una flecha ahí (explica el docente).
- Niña: Ya, ya.
- Profesor: Ya, muy bien, ahora aquí vas a poner quince.
- Niño: ¿Aquí?, ¿aquí?, ¿aquí?
- Niña: ¡Así profesor!, ¡así profesor! Payllatana yachachin.
- Niña 2: Hinapuni payqa, payllatapuni yakahachin.
- Profesor: ¿Dónde está el dos?

(IE de primaria de Cuchuma, San Pedro, 1.^º y 2.^º grado.)

Salta a la vista que la maestra carece de una adecuada metodología para el tratamiento de las lenguas, y que no tiene el mínimo cuidado al dirigir el proceso de aprendizaje del castellano. Su interés se reduce a que los alumnos aprendan los contenidos.

La profesora habla en castellano y los alumnos responden en quechua, y así los alumnos cambian el código del quechua al castellano en situaciones muy sencillas y con muy poca frecuencia. Lamentablemente, este no es un caso único.

c. El quechua en la institución educativa de secundaria

A diferencia de los niveles previos, en secundaria los alumnos y alumnas evitan usar el quechua, quizá en virtud de su edad. De acuerdo con los datos estadísticos que se muestran más adelante,

son los adolescentes los que invisibilizan más el quechua. Una de las principales razones que explican esta actitud es que sienten vergüenza de su lengua.

En las aulas de secundaria ocurren procesos de cambio de códigos de los profesores en diferentes circunstancias.

El cambio de código del castellano al quechua como proceso discriminatorio

En el siguiente ejemplo se nota que el profesor recurre al quechua para asegurarse de la transferencia de contenidos expuestos en castellano, es decir, para saber si los contenidos del castellano llegaron o no a los alumnos:

Profesor: Es cuestión de analizar y buscar bien en los textos para tener referencia de qué tratan esas palabras.

Observación: El docente se acerca a cada grupo de trabajo y los orienta.

Profesor: Atikunchu manachu (acercándose a un grupo de niños).

Niño: Canino. ¿Qué es canino?

Profesor: Canino se le llama también a un perro; pero ¿por qué se le llama así?

Profesor: Atikunchu manachu (acercándose a otro grupo de niñas).

Niñas: Mana atikunchu profesur.

Profesor: Yo ya no voy a desarrollar uno por uno, sino ustedes tienen que hacerlo todo.

(Fragmento del corpus lingüístico registrado a los alumnos de 3.^º grado de la IE secundaria de San Pablo, en el área de Comunicación Integral al desarrollar el tema de Razonamiento Verbal.)

El profesor recurre al quechua de una manera peyorativa, de modo que su uso no propicia una relación horizontal entre los hablantes. Por las condiciones diglósicas en las que se encuentra el quechua en el aula, se pasa a un plano informal, con lo que se deja entender que mientras este idioma solo sirve en un ámbito así, el castellano sí es útil para lo formal.

Caso de ausencia de tratamiento de lenguas en las aulas

En el siguiente registro también se aprecia cómo el quechua se usa para usos informales. Además, queda en evidencia la falta de una debida planificación para el tratamiento de las lenguas, lo que impide que se las aprenda equitativamente; esto, a su vez, conduce a un proceso de desequilibrio en el dominio de tales lenguas. De manera subliminal, el alumno y la alumna asimilan que el quechua solo sirve para usos informales:

Profesor: Chaypichu tukupun.

Niño: Ari.

Profesor: Muy bien, aplauso muy fuerte... ¿A quién le toca?

Profesor: Ya Ronal.

Niño: Adivina adivinador; ¿qué será?, ¿qué será? Es grande.

Niño 2: Qallu.

(Distrito de Combapata,
IE de Tucsa, área de Comunicación Integral.)

La seguridad del alumno y de la alumna al usar su lengua

Es de advertir que los alumnos tienen seguridad y confianza expresa en quechua antes que en castellano, porque el uso de aquel en un contexto dominado por este cambia la relación formal a un nivel informal y les otorga mayor confianza.

Se ha visto que los alumnos recurren al quechua para transmitir al profesor algunos descontentos o reclamos. En el caso que ilustra esta parte se analiza el proceso de transferencia de la información —modelo pedagógico generalizado en secundaria— utilizando el tema del empoderamiento como móvil de la sesión de clase. El docente transmite información verbalmente. Sus preguntas son esporádicas y, más que de evaluación, son de control o dominio del grupo:

Profesor: Entonces para que posteriormente este niño llegue a ser un presidente. Jóvenes, pero ¿de dónde ha salido? De esa clase pobre, cuántas personas habrán sido pobres, ni siquiera como decía denantes, no tenían nada para comer, no tenían casa para dormir, pero jóvenes luchando diariamente, quizás quién sabe sin comer, sin dormir quizás, utilizando una sola ropa, una sola ojota, pero

han salido adelante. A eso se llama empoderamiento, tomar ese valor que esa persona pobre quizás nunca han conocido esa diversión y han sobresalido. Entonces, a cuántos de nosotros nos falta practicar ese valor. Muy bien, punto y guión: El empoderamiento...

Niña 3: ¡Espérate profesor!

Niño 4: ¡Asu, profesor!

Profesor: ¿Qué pasa?

Niña 3: ¡Muy rápido está dictando, pe!

Profesor: Ya... empoderamiento es el poder del ciudadano, es un valor que exige a las personas para la superación de la pobreza u otras dificultades que se pueden presentar en la convivencia social. Dentro del proceso de empoderamiento las personas exigen al Estado una solución de problemas, así como por ejemplo el desarrollo de comités de autodefensa, de salud, y un decálogo de buen comportamiento. No hay modelo único de empoderamiento, sino se debe tener en cuenta las capacidades personales, culturales y condiciones en la sociedad. Bien.

Niño 8: Chayllachu, profesor. Sayk'uruniña.

Profesor: ¿Sayk'urunkischu manachu?

Niño 8: Sayk'uruykuña. Estamos ahorrando energía.

Profesor: Y tú, ¿ya te cansaste? (dirigiéndose a una niña).

Niña 5: Más o menos nomá.

Profesor: Ah, más o menos nomá. Bien, empoderamiento es... Depende de la capacidad de ser consciente, depende del aspecto cultural. ¿Qué podemos hablar de nuestro pueblo? ¿Qué podemos hablar? ¿A ver, qué? ¿Habrá empoderamiento de nuestro pueblo?

Niño: Sí.

(IE secundaria de San Pedro, 3.^º grado, Educación Cívica.)

Si se analiza el contenido del texto se encuentran incoherencias semánticas y estructurales, lo que indica que el discurso oral del docente es incomprendible. Como consecuencia, el alumno no capta la información que le interesa avanzar al profesor, y asume entonces una actitud de rechazo a la continuidad del proceso y recurre al quechua para sugerir la suspensión de tal acto.

2. Lengua y cultura

2.1. Concepciones, estereotipos y prejuicios

Las tensiones intergeneracionales que a menudo se presentan en las diferentes dimensiones de la vida social se reproducen también, aunque con matices específicos, en el mundo andino. Uno de esos matices —quizá el de más influencia sobre la vida de las comunidades andinas— es el referido a la estructura de discriminación, que se sustenta en los estereotipos y prejuicios construidos en torno del Ande y en el antagonismo entre el campo y la ciudad. Así se configura una realidad que formula sus propias contradicciones en un contexto dinámico en el que intervienen diferentes actores y situaciones como los medios de comunicación, la cercanía o lejanía a los centros urbanos, los modelos de desarrollo, el quechua y el castellano como expresiones de dos mundos aparentemente contrapuestos, entre otros.

El resultado de estas disyuntivas puede ser observado en las diversas concepciones acerca de tradición y modernidad presentes en las comunidades y en la relación que ellas establecen con la valoración del campo y la ciudad, entre la escuela rural y la escuela urbana, entre los mayores de la comunidad y los jóvenes y, por supuesto, entre el quechua y el castellano. Estas situaciones de disonancia permanente contradicen los procesos de fortalecimiento comunal, puesto que debilitan las estructuras de la organización tradicional andina y, claro está, no favorecen para nada los intentos de fortalecimiento de la lengua quechua y la cultura de las comunidades andinas.

Si se profundiza un poco más en el análisis es posible vislumbrar que estas contradicciones, a su vez, generan nuevas tensiones expresadas en las estructuras semánticas o simbólicas, en los sistemas de valores y en las cosmovisiones que se ven enfrentadas. De esta manera, la cultura andina aparece vinculada a la organización colectiva, a un sistema religioso en el que la dimensión ritual cobra una especial relevancia, y a un sistema de valores en el que adquiere mayor importancia aquello que se conserva. Por otra parte, a la sociedad moderna se la relaciona con lo individual, con lo des-sacralizado y con un sistema de valores en el que la innovación permanente es uno de sus aspectos más visibles. En este contexto se puede observar que, por una razón u otra —asunto que no será tratado aquí porque

no es este el sitio indicado para ello—, la balanza se ha inclinado a favor de las concepciones y la organización de la sociedad moderna, ya que es esta la que ocupa los espacios públicos y de decisión, la que sustenta la organización estatal y la que respalda el sistema económico. En ese sentido, las comunidades andinas se encuentran a merced del avance inquebrantable de la modernidad y sus sectores más jóvenes resultan particularmente vulnerables, pues aspiran a integrarse en este nuevo mundo a pesar de que él los condene normalmente a la exclusión y la marginalidad.

El mito del desarrollo que se ha ido construyendo en el imaginario de la sociedad moderna viene acompañado, esta vez, de una maquinaria mucho más sutil y más persuasiva: los medios de comunicación masiva y las nuevas tecnologías de la información, que, a partir de modelos convenientemente estructurados, han generado una suerte de realidad virtual en la que, aparentemente, *todo puede estar al alcance de todos*. Las comunidades campesinas se inscriben así en el modelo a pesar del alto costo que este supone para las culturas tradicionales como la andina, ya que este paraíso reclama el abandono de las particularidades esenciales que les confieren identidad como tales, es decir, la lengua quechua y la cultura.

Apreciado de tal manera el contexto, resulta importante señalar la necesidad de no separar el problema del quechua del problema de la cultura, puesto que ambas dimensiones se encuentran estrechamente relacionadas. Una no se puede explicar sin la otra y, por la misma razón, lo que le afecta a una redundará en la otra. En tal sentido, es posible señalar que la construcción de estereotipos y prejuicios relacionados con el quechua no responde a la existencia misma de la lengua, sino a su vinculación con los hablantes o con la cultura que ellos representan —y que el imaginario nacional considera fuente de pobreza y subdesarrollo—. Por ello es necesario tratar el problema lingüístico a partir de su vinculación con la cultura, pues del fortalecimiento de una —la cultura— depende la vitalidad de la otra —la lengua quechua—.

Con este panorama, hay que tener en cuenta que la cultura andina ha sido y es víctima constante de agresiones explícitas y de violencia simbólica proveniente de diversos estamentos e instituciones sociales que, de forma contradictoria, revaloran el pasado glorioso del Perú del Incario al tiempo que niegan las posibilidades de continuidad

cultural, como si la cultura pudiese ser sometida a las características cancelatorias de la periodificación oficial. Esta situación, por demás paradójica, grafica la realidad del país, pues presenta de manera clara la fragmentación en la que se encuentra: por un lado la costa industrial y exportadora, por otro la sierra, anfitriona de la cultura andina, que debería —según la lógica dominante— desembarazarse de ese inconveniente denominado *mundo indígena* para llegar a las categorías de la modernidad.

Esta circunstancia alcanza niveles más infortunados si se tiene en cuenta que son las propias comunidades campesinas o sectores significativos de ella los que apuestan por pasar al otro lado de la valla, aunque tal tránsito suponga exponerse a la marginación, exclusión y discriminación, junto con el desarraigo y el desanclaje cultural, con la consecuente pérdida de valores, ideología, organización y lengua, y hasta de la propia cultura.

Enfrentar este escenario, por demás complicado dada la multiplicidad de variables que presenta, supone fortalecer la organización de las comunidades campesinas, así como su autoimagen. Sin embargo, en esta controversia ellas necesitan del concurso de otras instancias —el Estado, el sector privado, la sociedad civil, etcétera— para lograr el reconocimiento efectivo del quechua en los espacios públicos y de decisión, así como la valoración de la sabiduría contenida en la cultura de las comunidades andinas.

2.2. Percepciones, valoraciones y expectativas

a. Escuela rural y escuela urbana

La escuela representa en el imaginario de las comunidades campesinas el puente entre la cultura tradicional (subalternizada) y la posibilidad de alcanzar mejores condiciones de vida en el ámbito de la modernidad. Esta relación no está exenta de contradicciones y conflictos, pues la concepción, organización y funcionamiento de la escuela expresan y reproducen valores y modelos que no son necesariamente los que corresponden y sostienen a las comunidades andinas. Todo lo contrario: encerrada en sí misma, esta institución no ha logrado que germe el diálogo intercultural entre ella y las comunidades andinas.

Esta contradicción genera, a nuestro modo de ver, dos tensiones aún no resueltas: por un lado, el largo y penoso proceso de autonegación de ciertos sectores de la comunidad (sobre todo los más jóvenes) que esperan mejorar sus condiciones de vida a partir de su inserción en el mundo urbano (hecho que muchas veces implica el desarraigamiento cultural y lingüístico); y, por otro lado, la frustración y discriminación que sufren esos mismos sectores al ser relegados a la marginalidad en las ciudades.

La escuela cumple un papel fundamental en ambas posiciones, ya que es por su intermedio que se construyen los modelos de tradición/modernidad, desarrollo/subdesarrollo, éxito/fracaso. Además, es la institución responsable de transmitir todos los valores que de alguna manera avalan y alientan los procesos migratorios, pues en la realidad que muestran la sabiduría y los valores comunales representan la pobreza, el atraso y la marginación. Los testimonios presentados por algunos miembros de las comunidades grafican estos dislocos:

A veces los profesores indirectamente discriminan, comparando al hijo del campesino con el del misti, indirectamente: “Eres asno, hijo de campesino”, así dicen. Por eso es que caemos, bajamos la cabeza.

(Silvia Arque, comunidad de Qquea).

Casos como el anterior han sido muy comunes en la vida escolar de los comuneros mayores de 30 años. Lo que este testimonio revela es la violencia explícita ejercida contra los pobladores del Ande, en tanto expresa en pocas líneas el conjunto de estereotipos y prejuicios antes mencionados. Nótese que en esta declaración no se menciona aún el tema de la discriminación lingüística. Se trata de un asunto que merece ser destacado, pues el maltrato y la discriminación se dirigen al conjunto cultural y no solo a una de sus expresiones (la lengua quechua). En esta situación el maestro ha asumido, desde su formación o desde sus expectativas de vida, las banderas de la modernidad y el desarrollo, y se ha convertido, incluso a pesar de él mismo, en un operador eficiente de la sociedad hegemónica.

Cuando el comunero comenta “por eso es que caemos, bajamos la cabeza”, está develando la situación de opresión endémica que soporta la sociedad andina, y cómo este avasallamiento erosiona la autoestima cultural de las comunidades del Ande y promueve los consecuentes procesos de autonegación que se verán más adelante.

Ahora bien: en lo que respecta a las valoraciones de la escuela rural y la escuela urbana, las posiciones son en algunos casos contradictorias, pero revelan al mismo tiempo la realidad apremiante que deben enfrentar las comunidades andinas:

Analizando bien, la escuela de la población está haciendo perder nuestro quechua, pero en la escuela del campo se practica más esta lengua, el respeto y la práctica de una educación con cultura. Pero en la enseñanza y aprendizaje es mejor la escuela de la ciudad.

(Alvino Ccahuana, comunidad de Cuchuma).

Este testimonio pone de manifiesto un reconocimiento consciente de que la escuela de la ciudad atenta contra la lengua y, por ende, contra la cultura quechua; pero, al mismo tiempo, se reconoce también la validez y superioridad de la escuela urbana frente a la rural en términos de aprendizaje y manejo de información, con lo cual se reafirma una suerte de adscripción no voluntaria, pero sí inevitable, a la modernidad. Esta suerte de resignación frente a lo considerado inapelable define de alguna manera las condiciones de disparidad y desventaja en las que un poblador de las comunidades andinas ingresa en el mundo moderno, pues a la carencia de información y a las deficiencias de la enseñanza-aprendizaje hay que añadir que adherirse a la organización y a la estructura de funcionamiento del mundo urbano supone abandonar parte de los componentes constitutivos de la cultura original. La lengua termina entonces por convertirse en la dimensión más visiblemente afectada, pues la escuela suele transmitir la información y el conocimiento en castellano, con lo que el quechua queda restringido a un uso más privativo y de orden comunal; sin embargo, esto pone en evidencia, también, que algunos comuneros están dispuestos —muchas veces de manera inconsciente— a pagar el alto costo que supone abandonar la lengua y la cultura con tal de adquirir las herramientas que les permitan sobrevivir en “mejores condiciones” en los espacios urbanos.

El siguiente testimonio ayudará a apreciar más claramente esta situación:

Nunca va a ser mejor. En el pueblo sí, porque ahí sí controla todos los días, ya que los padres viven cerca y los profesores tienen miedo, mientras que en el campo nunca va a ser mejor. Quisiera llevar mis hijos al pueblo, pero no tengo plata. En el campo los profesores se dedican a jugar, ya no enseñan los

días viernes. Yo veo eso y no puedo avisar porque no quiero que mis hijos sean mal vistos por parte de los profesores.
(Juana Quispe, comunidad de Sallocca).

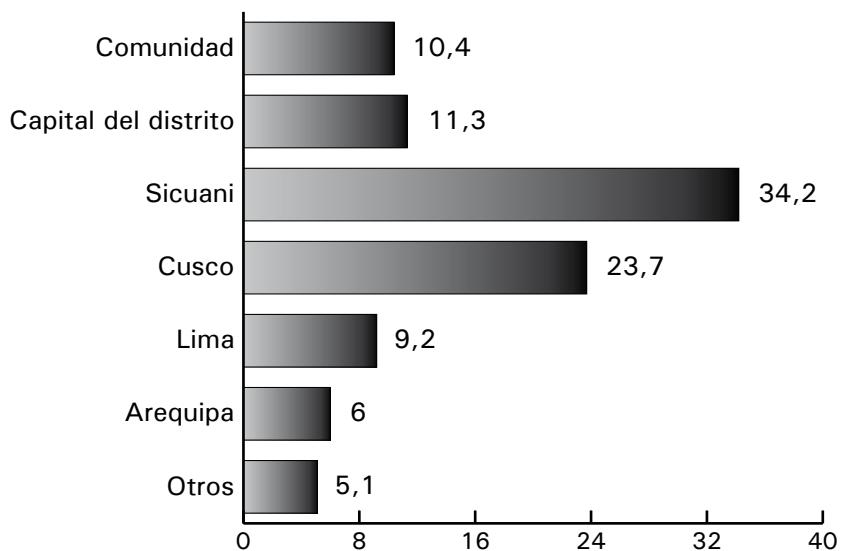
En este caso se hace hincapié en un reclamo generalizado en la mayoría de las comunidades campesinas. La deficiencia del sistema educativo en las zonas rurales por causa de la irresponsabilidad y la falta de compromiso de algunos maestros ha estimulado a las comunidades, de manera general, a volver la mirada hacia las escuelas de la ciudad y a que se instaure en ellas el lugar común que establece la superioridad de estas sobre las escuelas rurales. Esta realidad pone en cuestión al propio sistema educativo, pues son pocos los programas de formación docente, inicial y continua, orientados a la atención de las comunidades andinas en un contexto de diálogo intercultural.

No obstante ello, las comunidades mismas contemplan en su análisis la discriminación y la exclusión de las que pueden ser víctimas sus hijos al asistir a las escuelas urbanas por el solo hecho de ser quechuahablantes. Esta situación revela una actitud crítica y una evaluación consciente de las comunidades campesinas sobre la realidad que deben enfrentar:

En el pueblo están bien, pero nuestros hijos pueden sufrir porque hablan quechua y en el pueblo hablan castellano.
(Juana Quispe, comunidad de Sallocca).

Al reconocimiento de las ventajas que, en términos de formación académica, les pueden brindar las escuelas urbanas, se suma la paradoja planteada por el hecho de que estas ventajas suponen, al mismo tiempo, enfrentarse a todo tipo de situaciones discriminatorias. El quechua aparece así vinculado al sufrimiento, a la exclusión y a la discriminación. Sin embargo, existe un sector de la población campesina que todavía apuesta por las escuelas de la ciudad, porque esperan encontrar en ellas mejores condiciones para que sus hijos se desarrolleen, aun cuando esto suponga, en muchos casos, sufrir altos grados de marginación. Surge entonces la pregunta ¿por qué están dispuestos a pagar este costo? Una hipótesis posible es que el axioma que afirma que “la educación es garantía de éxito”, junto con el poder casi sagrado que las comunidades han atribuido históricamente a la escritura, se haya instaurado tan profundamente en la mentalidad de los comuneros que estén dispuestos a sacrificar la cultura y la lengua quechua, o por lo menos parte de ellas, a cambio de “mejorar” sus condiciones de vida.

Gráfico 1
Dónde quisiera que estudien mis hijos



Esta renuncia compulsiva tiene poco de complacencia y mucho de obligatoriedad, pues en un contexto en el que la sociedad hegemónica se propaga por todos los rincones del planeta, resulta casi inevitable que las comunidades andinas se adscriban, a pesar de ellas, a la estructura y la lógica dominantes.

A la pregunta “¿dónde quisieras que estudien tus hijos?”, las respuestas fueron las que se muestran en el gráfico 1.

Un 34,2% de padres y madres de familia quisiera que sus hijos estudien en Sicuani, mientras que 23,7% preferiría que lo hagan en el Cuzco. El resto de preferencias se encuentra diseminado entre Lima, Arequipa y otras capitales de distrito.

El gráfico describe una realidad que a nuestro entender merece ser destacada, pues pone de relieve aquella tendencia que muestra que los padres prefieren las escuelas urbanas a las de la comunidad, porque estas últimas no están dando respuesta a sus demandas y expectativas ni a las de la comunidad. La sumatoria general de las diferentes opciones da como resultado que solo 10,4% de los padres y madres de familia preferirían que sus hijos realicen sus estudios

en la comunidad, mientras que 89,6% espera que los hagan fuera de ella.

Esta posición indica también que en el imaginario de los padres y madres de familia y el de la comunidad es muy importante que sus hijos adquieran las herramientas necesarias para desenvolverse con fluidez en el mundo urbano y acceder a las categorías de la modernidad, hecho que implica el dominio de la lengua hegemónica —el castellano— y de los contenidos académicos que se requieren para estar a la par con sus congéneres de las urbes. Sin embargo, este anhelo conduce por lo general a la frustración, puesto que son pocos los padres y madres de familia que logran que sus hijos estudien en Sicuani, Cuzco, Arequipa o Lima; en el mejor de los casos, cuando logran acceder a la vida en la ciudad solo tienen a su alcance las escuelas públicas, cuyas carencias todos conocemos y no son materia de este trabajo.

Aun así, hay que recalcar que la preferencia por las escuelas de la ciudad de la que dan cuenta los cuadros estadísticos debe ser analizada con sumo cuidado, pues con frecuencia los números no dejan ver los aspectos subjetivos que acompañan las posturas o tomas de decisión. En ese sentido, ¿cuánto de la propensión por inclinarse a las escuelas urbanas implica automáticamente la negación de la cultura propia? ¿Cuánto de inevitable tiene la preferencia por las escuelas urbanas? ¿Cuál es el rol que debiera asumir el Estado para revertir esta situación? Estos interrogantes adquieren suma importancia porque, como se verá más adelante, hay en las propias comunidades una seria preocupación por la pérdida del quechua y la erosión de su cultura.

Y es que, en otra dirección, existen en esas mismas comunidades algunos sectores que, sea por haber estado en contacto con programas de Educación Intercultural Bilingüe, por liderazgo o por cuestionamiento a la estructura dominante, empiezan a plantear de manera muy clara algunos retos que la escuela rural debería asumir.

Para que mejore la escuela de la comunidad, los profesores tienen que hablar el quechua y el castellano, y también tienen que ser muy puntuales, que no nos engañen diciendo que hay reuniones en la UGEL.

(Fortunata Aymachoque, comunidad de Cuchuma).

Es interesante destacar que, en este caso, la mejora de la calidad educativa no se relaciona, como en años anteriores, con el monolingüismo castellano. Muy por el contrario: esta vez los padres de familia plantean como condición necesaria para optimizar las escuelas rurales el dominio del quechua tanto como el del castellano, lo que implica un cambio significativo en la posición asumida por las comunidades campesinas. Apréciese este otro testimonio:

Los niños del campo en quechua y castellano [...] y ellos son más beneficiados para aprender las dos lenguas. En la ciudad los docentes solo enseñan castellano y los niños no tienen conocimiento de esta lengua y no aprenden fácil.

(Julia Santaza, Combapata).

Aquí también se plantea la oportunidad que supone para los niños de las comunidades el manejo del quechua y del castellano. De esta manera, el bilingüismo representa una potencialidad que habría que asumir como política, ya que las escuelas urbanas no lo toman en cuenta en sus propuestas institucionales.

Ambos testimonios dan cuenta, por un lado, de la revaloración del quechua como lengua de uso social, que debería ser utilizada dentro y fuera de las comunidades; pero, al mismo tiempo, plantean la necesidad de apropiarse del castellano como herramienta necesaria para desenvolverse en otros contextos que no sean los espacios de la comunidad. Esta visión, que a nuestro entender refleja las preocupaciones y reflexiones de la comunidad, plantea simultáneamente la reivindicación y fortalecimiento del quechua en los espacios de la escuela, así como su reconocimiento como lengua de instrucción.

Por otro lado, la afirmación del quechua por los comuneros no niega de ninguna manera su necesidad de adoptar el castellano como segunda lengua. Así, este nuevo escenario claramente bilingüe favorecerá la afirmación y consolidación del quechua.

De esta forma, y a pesar de que la escuela urbana continúa manteniendo su predominancia, se configura un escenario en el que son las propias comunidades las que empiezan a plantear la afirmación de la lengua y de la cultura, sin que esto signifique necesariamente la negación del castellano y la modernidad.

b) Escuela, lengua y cultura

Líneas atrás se abordó el tema de la escuela rural y de la escuela urbana en función de las demandas y expectativas de los padres y madres de familia y de la comunidad respecto de cada una de ellas. Pero ¿cuál es la relación básica que se establece entre la lengua, la cultura y la estructura oficial dentro de las aulas?

En principio, es posible observar que un gran porcentaje de las escuelas rurales no cuentan con una correcta planificación y diferenciación de lenguas, hecho que se expresa en las constantes interferencias y cambios de códigos que cotidianamente se producen en las aulas y que promueven, a nuestro parecer, una mayor confusión en los alumnos, de modo que obstaculizan las posibilidades de una correcta adquisición de una segunda lengua, en este caso el castellano. Pero, sobre todo, aceleran el penoso proceso de erosión de la lengua quechua, puesto que el constante intercambio de códigos provoca que los alumnos no manejen fluidamente el castellano y que adulteren el quechua, con lo que le restan fuerzas a su posible desarrollo.

En el diálogo que sigue se muestra un ejemplo del uso inmoderado de los cambios de código en el aula:

Profesor: Por eso se llama un metro, ya vamos a seguir, pero yupamunkichisya, manataq yupamushankichu chayri.

Niño: Mana professor yupamushayku. Treinta y uno, treinta y dos... cuarenta.

Profesor: Cuarenta.

Niños: Cuarenta uno... cincuenta.

Niño: Profe, en hay no se escucha.

Profesor: ¿Quién no escucha? No sé manapascha parlayta munanchu, ya paylla leyemunqa sapallan ¿imagina kashanchis?... manatinchu... ya bueno maypina kashanchis.

(Institución educativa de Jahuecca, 2.^o grado.)

Lo que se observa en las aulas de inicial y primaria es una indiscriminada alternancia de códigos que revela la inexistencia de una política de planificación lingüística que establezca una diferencia clara de espacios y tiempos para el uso de una u otra lengua. Pero, sobre todo, queda en evidencia el divorcio que existe entre el siste-

ma de educación formal y la cultura, pues el fin —el cumplimiento del currículo— parece importar más que los medios.

Por otro lado, la mayoría de docentes proviene de zonas rurales y, por lo tanto, gran porcentaje de ellos domina el quechua. A pesar de esto, parecen no reparar en el daño que le ocasionan a este idioma por encontrarse absortos en el cumplimiento de su ejercicio profesional.

Veamos otro ejemplo:

Profesor: Ya, a ver, ¿kay hayk'an?

Niño: Unu.

Profesor: Uno... A ver, kaywan, hayk'anan kashan.

Niño: Iskay.

Profesor: Iskayña ¿kaywanri?

Niño: Kinsaña.

Profesor: Tres, ¿riki?, kay quechuapi yaw... kaywanñataq, a ver.

Niño: Cinco.

Profesor: Uno, dos, tres, cuatro... kaywan.

Niño: Noyvi.

Profesor: A ver, waqmanta.

Niño: Siete.

Profesor: Uno, dos, tres, cinco yupay, yupay.

Niño: Cinco.

Profesor: A ver, qan.

Niño: Sasa kashan.

(Jayobamba, PRNOEI.)

En este caso las instrucciones son dadas en quechua, pero el contenido académico que se espera que los niños y niñas aprendan es expresado en castellano. De esta manera, la lengua quechua no es utilizada por su valor para transmitir conocimiento, sino como una herramienta o una estrategia de las muchas que utiliza el maestro para hacerse entender, con lo que socava su valor como idioma y como expresión de una cultura y de un saber.

Una lectura más fina de estas prácticas describe una realidad que no por sutil resulta menos violenta: detrás de la aparente normalidad

y cotidianidad de estas experiencias se están cimentando las relaciones asimétricas entre el castellano y el quechua, pero lo peor de todo es que los alumnos van internalizando el mensaje subliminal de que su lengua y su cultura son inferiores respecto del castellano y la cultura urbana.

Ahora bien: existen algunos esfuerzos meritorios de algunos docentes que, trascendiendo la lengua, intentan incorporar componentes culturales relacionados con la oralidad en la estructura escolar. Sin embargo, estos esfuerzos terminan reduciéndose al uso instrumental de la lengua y la cultura, pues el peso mayor recaerá en el logro de las competencias y capacidades planteadas por el profesor.

En las escuelas y colegios los docentes hacen esfuerzos por incorporar determinados saberes culturales locales tomados del quehacer cotidiano de las comunidades campesinas e indígenas de Canchas o de libros escolares tales como textos relacionados con diversos relatos. Sin embargo, el intento de su empleo pedagógico, entre otras cosas, deja de lado el desenmadejamiento simbólico de los relatos. Se ha encontrado en las aulas que los niños y niñas, a solicitud del profesor, narran relatos provenientes del contexto local que habitualmente son transmitidos en su seno familiar y comunal y que al ser presentados en el aula en quechua o castellano son escuchados con agrado y mucha atención. Desde luego, la recopilación del acervo cultural de una comunidad requiere, hoy más que nunca, recurrir a una fuente que ha sido revalorada por la investigación histórica. No obstante, la fuente oral y las posibilidades de esta incorporación son aún incipientes. A manera de ejemplo, a continuación se analiza cómo se están introduciendo los relatos tradicionales en las escuelas:

Niño: Señor profesor, compañeros todos, les voy a contar un cuento de la wallata y la zorra.

Había una mañana un puma wallata, ha salido con sus tres hijos. Ha salido y se encuentra con una zorra y la zorra lo dijo:

—¿Qué haces por acá wallata? —lo dice la zorra.

—Salgo por aquí nomás —y lo saluda. Después le dice la zorra:

—¡Qué bonitos bebes tienes, tus bebitos tienen patitas rojas.

—¡Sí! —contesta la zorra.

La wallata lo dice:

—Haces wathiya y haces calentar la wathiya biencinto. Ahí lo pones tus tres hijitos y cuando dice *¡p'uq, p'uq!* vas a decir: “Piecitos rojos, piecitos rojos”.

Después la zorra va y lo hace, luego revienta primero *¡Puq, puq!*

—*Piecitos rojos!* —dice la zorra. De nuevo revienta *¡p'uq!*

—Piecitos rojos, piecitos rojos —decía—. ¿Cómo estarán mis hijitos? Sus piecitos estarán rojos.

Luego ha mirado y sus hijitos estaban todos quemaditos.

La zorra dice:

—¿Cómo me ha hecho hacer ese wallata? Ahora va a ver ese wallata. Como me ha hecho hacer eso lo voy a comer. La zorra le busca al wallata y lo dice:

—¿Cómo me has hecho matar a mis hijos?

Y la wallata se reía.

—Ja, ja, ja, ja, ja —se reía y volando se metió al fondo del lago y la zorra dice:

—Ahora va a ver ese wallata. Me lo voy a tomar todito el agua que hay en este lago.

Entonces empezó a tomar, toma, toma, toma. Estaba tomando y su barriga estaba grande y estaba por reventar y siguió tomando y, de pronto, su barriga se reventó: *¡p'uqqqq!* Y la zorra murió y la wallata estaba en el hondo del lago, tranquilo.

(IE de educación primaria de Qquea.)

La incorporación de estas narraciones en algunas escuelas rurales de Canchis es de por sí sumamente valiosa, por cuanto, en general, ha sido sistemáticamente ignorada o relegada y, en el peor de los casos, señalada como producto de la ignorancia, la superstición o la creencia infundada, mientras que en otros casos su estudio solo ha alimentado las teorizaciones culturales en otros ámbitos académicos.

Reconociendo lo importante que resulta esta incorporación, a partir de ella surge otro conjunto de preocupaciones relativas a que su

aprovechamiento cultural es aún débil, sobre todo en los análisis que se hacen una vez terminada la presentación del relato. La intervención del profesor para escudriñar e invitar a los estudiantes a ir más allá de lo literal es sumamente superficial:

Profesor: Ya, ahora vamos a invitar a Rubén a que nos cuente lo que ha entendido. ¿Qué entendiste, Rubén?

Niño Rubén: El cuento de wallata.

Profesor: ¿Cómo titulaba el cuento?

Niño Rubén: La wallata y el zorro.

Profesor: ¿Cómo nos ha contado?

Niño Rubén: Una mañana, la zorra se ha encontrado con wallata... y le dijo la zorra: "Qué bonitos son sus patitas de tus hijos".

Profesor: Las wallatas tienen patitas rojas bien bonitas.

Niño Rubén: Dice, le dice el wallata: "Vas a hacer wathiya y tienes que hacer calentar bien y una vez que esté caliente tienes que meterlo a la wathyá y tienes que decir patitas rojas, patitas rojas". Entonces la había metido y había dicho cuando había reventado: "¡Patitas rojas, patitas rojas!". De ahí había mirado a sus hijitos y estaban muertos, y la zorra se fue a buscar a wallata y le había encontrado en el río y le dijo: "Te voy a matar wallata", y se había tomado el agua y su barriga ya estaba muy grande y se había reventado y se había muerto la zorra.

Profesor: Muy bien, aplaudan. A ver, Luis, cuenta lo que has entendido. Así como él, yo también voy a contar otro cuentito. Todos tienen que participar [...] Y hace participar a varios alumnos hasta la hora de receso.

Si bien es cierto que la inserción de estos relatos en la escuela primaria y secundaria depende de la edad de los estudiantes y se articula con las exigencias de la formación escolar, además de que constituye aparentemente un buen síntoma de valoración del saber andino local, en el fondo se muestra que no se ha reflexionado sobre la pertinencia de su incorporación o el tratamiento pedagógico-cultural que se le debería otorgar.

Ocurre que estos relatos, que sintetizan un conjunto de saberes comunales, no son precisamente composiciones hechas por niños y exclusivamente para niños. No son, de hecho, expresiones de una perspectiva afincada en el mundo infantil. Por el contrario, son fiel reflejo de una construcción popular e histórica de la comunidad. La fuente oral, en tanto verbalización de un relato, expone la manera de mirar el mundo de los involucrados, una cosmovisión que implica, inevitablemente, una forma de actuar en las circunstancias concretas en las que a cada uno le tocó vivir. Y como se ha constatado en múltiples investigaciones, acudir a los recuerdos de los hombres y mujeres de carne y hueso y pedirles un esfuerzo de narración ofrece, a diferencia de la mera exigencia escolar, amplias posibilidades y ricas perspectivas para conocer el imaginario de una sociedad, sus sueños, esperanzas, miedos y frustraciones, que le confieren un auténtico valor cultural.

Los relatos comunales, en el terreno de los significados, encierran una gama de mensajes de diversa naturaleza. No es lo mismo tratar un texto informativo, argumentativo, literario o científico que uno que emerge del contexto comunal, porque este tipo debe ser entendido desde perspectivas de lectura de orden histórico. A partir de esta interpretación, el símbolo se transforma en un código de registros propios de sociedades comunitarias, depositarias de textos orales de origen antiguo. Luego está la perspectiva que atribuye a los textos simbólicos un valor estrictamente lingüístico: un texto es el sentido de otros; todos constituyen una expresión de las estructuras del pensamiento humano y de las sociedades que los producen. Está también, por último, la interpretación que asume que los textos simbólicos contienen un conjunto de saberes relativos a determinados comportamientos de la naturaleza. Son, de esta manera, un sistema cognoscitivo de historia natural, un recurso *tecnocultural* que difiere del sistema científico tanto por su alcance como por el recurso lógico, situación que está lejos de ser asumida en el contexto escolar.

En suma, los relatos comunales que se presentan en la escuela no son asumidos desde su valor simbólico, sea este histórico o lingüístico-cognitivo, ni como recurso ecológico. Por el contrario, son utilizados de manera instrumental, amputándoles su valor como símbolo y saber.

Otra dimensión que merece ser analizada respecto de la relación entre escuela y cultura es la que concierne al rol de la escuela y su mal

entendida misión civilizatoria, en la que el quechua aparece como el elemento vinculante con una realidad que hay que abandonar, pues en el imaginario del progreso representa todo lo contrario a la civilización. Un testimonio de una persona mayor que recuerda su etapa escolar puede graficar de mejor manera esta afirmación:

La profesora nos hizo comprar cuaderno y nos dio una muestra en un cuaderno: "No debo hablar quechua, no debo hablar quechua". Y en otro cuaderno: "Solo debo hablar castellano". ¿Qué cosa es eso? Así, en este pueblo a veces nos maltratan, a veces hasta te daban un palmetazo. Así, de esa manera, te trataban.

(Julio Ccotohuanca, comunidad de Sunchuchumu).

Estas situaciones de violencia explícita consolidan a la escuela como la institución que reproduce los dogmas, estereotipos y prejuicios que colocan a la cultura andina y al quechua por debajo de la escala social, como lo que hay que abandonar para acceder al siguiente peldaño en el orden evolutivo, es decir, el castellano y la vida en las urbes.

Sigamos con los testimonios:

Yo estaba jugando con mi compañera. Ella se molestó no sé de qué; se acercó a la profesora y le dijo: "Profesora, Julio Valerio está hablando quechua". La profesora me llamó y con una madera gruesa me tiró en mis manos. No haciéndome doler, me tiró con la correa en mi trasero. Eso me duele, y en mi corazón se ha quedado como una llaga. Por eso entraré a curarme.

(Julio Cotohuanca, comunidad de Sunchuchumu).

Los dos últimos testimonios revelan de manera muy clara la violencia con la que muchas veces son tratados los quechuahablantes en la escuela, pero, de la misma forma, develan la existencia de un discurso que, salvando las distancias temporales, reproduce la lógica evangelizadora y extirpadora de idolatrías, solo que esta vez los protagonistas no son clérigos y demonios sino maestros y alumnos que se ven expuestos cotidianamente a diversas formas de violencia simbólica.

La permanencia de estas prácticas coloca a la escuela en una situación comprometida, puesto que es la institución por medio de la cual se instauran, regeneran y difunden los discursos discriminatorios; y en lo que respecta al quechua, junto con los medios de comunicación masiva, es la que más ha contribuido a su erosión.

Revísense estos otros testimonios:

Yo les voy a contar casos de algunos profesores que han pisoteado al quechua. Ellos han permitido que el castellano viva bien, no así el quechua. Estando yo en la escuela, tenía compañeros que eran hijos de los docentes. A mí no me decían nada los profesores, pero a mis hermanos pequeños les decían: "Mi hijo solo debe hablar el castellano". Un día, en el recreo, el señor Octavio Castro, que ya murió, le dijo a una niña: "¿Para qué hoy niña le estás enseñando el quechua a mi hijo? Él solo debe saber el castellano".

(Froilán Hancco, comunidad de Jayobamba).

En el colegio, yo era la única que no sabía el castellano. Por ello, mis compañeros y profesores me humillaban. Yo me preocupaba por este problema, lloraba. Mi profesor me jaló de año por no saber el castellano. Mi papá, al enterarse, me pegó diciéndome: "¿Por qué vas a repetir de año?". Los años siguientes aprendí a hablar castellano de miedo, así yo desperté. Ahora, los niños del campo que entran a la escuela pasan por situaciones similares. Les humillan y les dicen: "Tú vienes de la puna.

(Fortunata Aymachoque, comunidad de Cuchuma).

Estos dos testimonios ponen de relieve el rol protagónico que adquieren los maestros en estas historias de discriminación. Sin duda, los docentes —a pesar de que muchos de ellos provienen de las comunidades— tienen sus propias expectativas acordes, la mayoría de veces, con los modelos de bienestar impuestos desde la sociedad hegemónica, pero no por ello debieran reproducir los discursos discriminatorios tan propios de la sociedad peruana. En este sentido, la escuela como institución aparece como la instancia en la cual se cimientan los discursos de exclusión y discriminación.

Ante esta situación, son los propios comuneros los que empiezan a hacer reflexiones y propuestas respecto del uso del quechua y del castellano en la escuela:

Después diríamos que en las instituciones educativas —escuelas, colegios— se enseñe en los dos idiomas, que haya profesores que enseñen en quechua, que enseñen en castellano. Queremos que nuestros retoños hablen valorando el quechua, bien hablado, bien masticado. De igual modo el castellano

deben dominar. Así como nuestras chacras haremos florecer nuestro quechua.

(Lucio Catunta, Combapata).

Este nuevo escenario, claramente bilingüe, supone repensar el rol de la escuela, abrirla más hacia las comunidades y, sobre todo, que los maestros entren en francos procesos de formación continua, pues el reto de trabajar en propuestas bilingües supone no solo dominar ambas lenguas sino también tener la amplitud necesaria para mediar entre ambos mundos.

c. Interacción pedagógica y oralidad

La escuela debe propiciar situaciones significativas en las que la comunicación oral tenga un claro valor funcional, en las que se pueda establecer un verdadero diálogo mediante la creación en las aulas de situaciones de comunicación reales como las que se dan en la vida familiar y social. El aula es un excelente escenario comunicativo, y todo lo que sucede en ella puede ser utilizado para la comunicación oral. En los niveles educativos objeto de observación, los docentes y las docentes procuran entrar en situaciones comunicativas. Habitualmente no se han encontrado clases silenciosas y docentes dictando sus materias o escribiendo solo en la pizarra. Sin embargo, las interacciones comunicativas en el aula muestran por lo general otras facetas que indican que aún no se promueven situaciones pedagógicas que apunten al enriquecimiento de la expresión oral en quechua ni, mucho menos, en castellano.

Es común observar en las aulas diversas conductas que dan cuenta de la calidad y los hábitos en las interacciones verbales; así, por ejemplo, a menudo se ve una serie de actividades de “completamiento” en distintos niveles. En ellas, los estudiantes terminan o completan una respuesta iniciada por el docente. Es muy frecuente la modalidad en la que el docente realiza preformulaciones y el estudiantado agrega o completa tal emisión con las sílabas o palabras finales:

Profesor: ¿Qué será poder? Está bien. ¿Qué más?... ¿Nada?

Niño 4: Algo que se puede.

Profesor: Alguien más, tú... nada, tú... (Pregunta a cada estudiante y todos se quedan callados.) Ya, les pongo un

ejemplo: Vuestro compañero es ocioso, no le gusta trabajar, ni ayudar, nada... ¿no? Y siempre en sus exámenes tiene 00, 05, 07. Ustedes, como compañeros, ¿qué les dirían?, ¿qué podrían decir?

Niña 6: Dar orientación.

Profesor: ¿Como qué?

Niña 6: Que haga sus trabajos.

Profesor: Que haga sus trabajos. ¿Qué más?

Niña 6: Que sea responsable, que estudie.

Profesor: Que estudie.

Niña: Que se esfuerce.

Profesor: Que se esfuerce. ¿Qué más?

Niño 7: Que no esté desanimado.

(IE secundaria de San Pedro.)

Llama también la atención cómo el profesor interviene ante el silencio colectivo. Esta situación se reproduce en las instituciones educativas de inicial y primaria, con el añadido de que insistente y frecuentemente se requiere la participación de los niños y niñas como sujetos colectivos uniformes y el coreo como forma de respuesta colectiva, indiferenciada y al unísono:

Profesor: ¿Dónde estaba el gatito?

Niños(as): ¡Detrás de la reja!

Profesor: ¿Dónde la ha visto a la niña entonces?

Niños(as): ¡Detrás de la reja!

Profesor: Muy bien. ¿La niña qué le hizo a la señora?

Niña: La ha llamado y lo ha regalado los palillos.

Profesor: ¿Señora, ven le ha dicho?

Niños(as): No.

Profesor: Sí o no.

Niños(as): ¡Así! (Con gestos de llamar.)

Profesor: ¿Cómo se dice así?

Niños(as): Señalar.

Profesor: Entonces le ha llamado con señas, ¿no es cierto? ¿Señas con qué? ¿Con la cabeza le ha hecho señas?

Niños(as): ¡No!

Profesor: ¿Con las patas?, ¿con los dientes?, ¿con qué le ha hecho?

Niños(as): Con manos.

(IE inicial de Sunchuchumo.)

Es notorio en el ejemplo cómo el conjunto de alumnos responde al unísono; resulta raro identificar ocasiones en las que los alumnos y alumnas tengan oportunidad, durante el diálogo, de argumentar, interrogar, deducir, etcétera. Suele ocurrir, más bien, que es el profesor quien concluye el mensaje de las narraciones:

Profesor: Ya, muy bien, ¿qué nos puedes comentar del cuento que narraste y qué reflexiones?

Estudiante: No hay que burlarnos por burlarnos, porque nosotros estaríamos pasando en la misma situación y no nos gustaría que se burlen de nosotros.

Profesor: Muy bien. Entonces, yo les pongo un ejemplo, algo similar como una reflexión de lo que es el estudio. Hay muchas personas que siempre no se preocupan de su estudio. ¿Qué es lo que va a pasar de aquellos jóvenes que no se preocupa? ¿Qué va a pasar? ¿Por qué no tiene esa conciencia de prepararse? Porque como estudiante, primero, durante todo el año debe prepararse. Aquí dentro del salón cuántas hormiguitas habrá. Entonces tenemos que estudiar constantemente. Muy bien, ahora el siguiente sorteado es el número 13.

(IE secundaria de San Pedro, 3.^o grado.)

Es habitual que los profesores formulen preguntas para asegurarse de que el mensaje ha sido entendido; y la mayoría de las veces lo hacen en términos literales. En no muy pocos casos se insta a dos o tres estudiantes a volver a narrar lo expuesto o leído por el profesor. Hasta ahí llega. No espera, por ejemplo, a que los alumnos reflexionen con cierta profundidad; de inmediato preelabora o preformula la respuesta esperada. Los ejemplos más comunes son las preguntas hechas a continuación de la lectura de un texto, cuando la intención del interrogante no es generar una reflexión o incluso una comprensión del texto: lo que el docente busca es verificar si los estudiantes asimilaron el contenido. La presencia de los interrogantes de los docentes que

propician respuestas es un hábito permanente en todos los niveles educativos, tanto en quechua como en castellano, incluyendo las zonas urbanas, como se puede apreciar en el cuadro siguiente.

En quechua

Profesor: An urqupi hinari.

Niño: Hinas chikchi dalimusqa.

Profesor: Aan, an ya, ya espérense. Ordenaremos, esperen.
Chikchi Achayamusqa, annn ya pisillatachu.

Niño: Pisillata.

Profesor: Askhatachu.

Niño: Askhata.

Profesor: Ya askhata, hinaspari.

Niño: Puka qunchu puririsqa.

Profesor: Haytá puka qunchu unus ... purirsqa.

Niños: Puririsqa.

Profesor: Qué más, qué más.

Niño: Kuchkan ñanpi llama.

Profesor: Aan, an faltanraq faltanraq.

Niño: Llama marq'antin tirayapusqa wasinta.

Profesor: Aan laq'an, laq'anraq.

Niño: Ahá.

Profesor: An, mana. Hinas chikchi chamuqtinsi llamata huñusqa.

Niño: Huñusqa.

Profesor: Chikchi chikchimuqtinqa, chirinmi riki kaypipas. Hinas huñuspas qatiyapuchkaqtin llama.

Niños: Kkuchkan ñanpi.

(IE 1º, 2º y 3º de Killihuara.)

En castellano

Profesor: Estamos hablando del cóndor, ¿no cierto?

Niño: Sí.

Profesor: ¿Cómo más es el cóndor? ¿Qué come el cóndor?

Niña: Corre.

Niño: Tiene pluma.

Niño: Ovejita.
Profesor: ¿Qué cosita?
Niño: Ovejita come.
Profesor: Sí. ¿Qué más, Elvis?
Niña: Burro.
Profesor: Mirian.
Niña: Dulce
Profesor: ¿Qué has dicho?
Niña: Dulce.
Profesor: Mirian, ¿cuál come más?
Niña: Pasto.
Profesor: El cóndor come más carne. ¿Qué se le dice a este cóndor? Carroñero. ¿Saben por qué? Le gusta comer carne de animales muertos o de animales enfermos. Si está vivito no. A él le gusta comer carnes apetitosas, digamos que haya muerto una oveja en el cerro. Eso le gusta comer. Ya ese es el cóndor.

Niña: Un cóndor.

(IE inicial de Qquea.)

En las aulas, los niños y jóvenes *responden* a preguntas cerradas, formuladas por el docente. Como se puede observar, no existe por lo general espacio para la creación ni la espontaneidad. Se trata de respuestas mecánicas y memorísticas, que no dan lugar a la creación, al análisis o reflexión o a la libre asociación. Son preguntas evaluativas o identificatorias sobre un contenido desarrollado, o interrogantes que incluyen las alternativas de respuesta. Las preguntas cerradas forman “guiones comunicativos” con las “respuestas” de los estudiantes, de la misma manera como fue observado anteriormente en el ejemplo correspondiente a la *respuesta* como herramienta comunicativa de los estudiantes.

d. Visiones acerca del campo y la ciudad

Sobre la relación entre el campo y la ciudad, lo primero que hay que decir es que esta valoración se encuentra estrechamente relacionada con las brechas generacionales que se establecen en las sociedades, en este caso en la sociedad andina. De esta manera, entre los comuneros mayores de 40 años de edad destaca nítidamente la valo-

ración positiva de la comunidad, pero en función de lo que esta les brinda; es decir, la posibilidad de cubrir sus necesidades básicas a partir de un modelo de producción basado en la agricultura y en la diversidad de cultivos.

Esta posición, que reivindica las bondades de la vida en comunidad frente a la fascinación casi ciega que suelen inspirar las ciudades sobre los más jóvenes, puede explicarse por el hecho de que la mayoría de comuneros mayores de 40 años de edad han vivido de cerca los procesos de marginación y discriminación en las ciudades. No hay que olvidar que la década de la violencia en el Perú promovió grandes movimientos migratorios, sobre todo a las grandes ciudades de la costa, y que en ellas los pobladores andinos tuvieron que subsistir bajo todo tipo de condiciones adversas. Por ello, no es de extrañar las preferencias que muestran por la vida en la comunidad:

Yo quisiera vivir en mi comunidad. Aquí es donde he nacido y además en mi comunidad trabajo mi chacra, mientras que en la ciudad no hay trabajo. Además, acá nunca moriría de hambre.

(Fortunata Aymachoque, comunidad de Cuchuma).

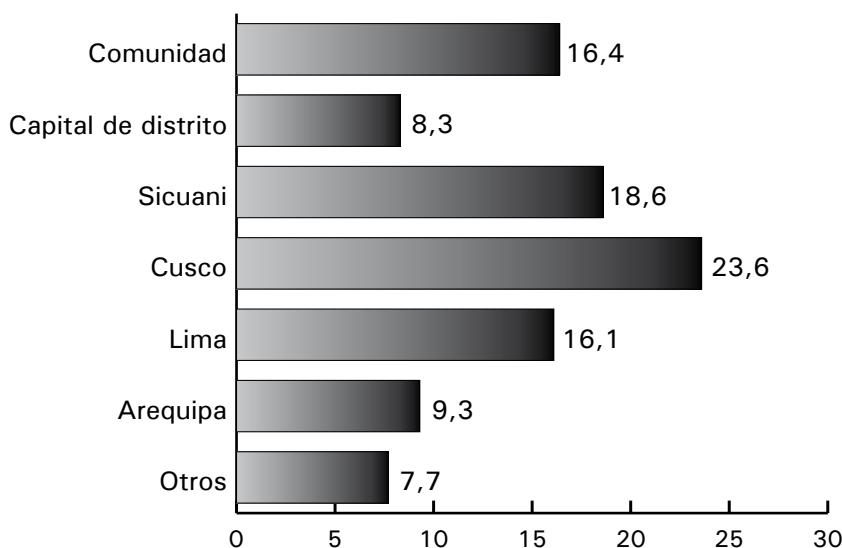
Yo quisiera vivir en el campo, porque hay mejor vida. En cambio, en la ciudad, cuando no hay venta, entonces recurrimos a los bancos y sacamos préstamos para comprar víveres. En el campo hay siempre productos que sembramos. Hay años mejor y hay años poca cosecha, pero siempre tenemos para comer.

(Presidente Comunal de la comunidad de Cuchuma.)

La comunidad brinda a los pobladores andinos la posibilidad de ser dueños de sus medios de producción, de contar con una variedad de cultivos para complementar su dieta familiar, pero, sobre todo, de vivir alejados de la lógica mercantil, del crédito y del mercado. Como dicen los propios comuneros, en el campo siempre hay productos, mientras que en las ciudades normalmente venden su fuerza de trabajo a cambio de cantidades que no logran cubrir sus necesidades básicas.

En el caso de los jóvenes, no obstante, a su casi natural predisposición a migrar en búsqueda de mejores condiciones laborales, sobre todo, debemos agregar el hecho de que últimamente se han agudizado las contradicciones entre las distintas nociones de bienestar —la que manejan las comunidades y la de las urbes—, de tal manera que en

Gráfico 2
Dónde quisiera vivir

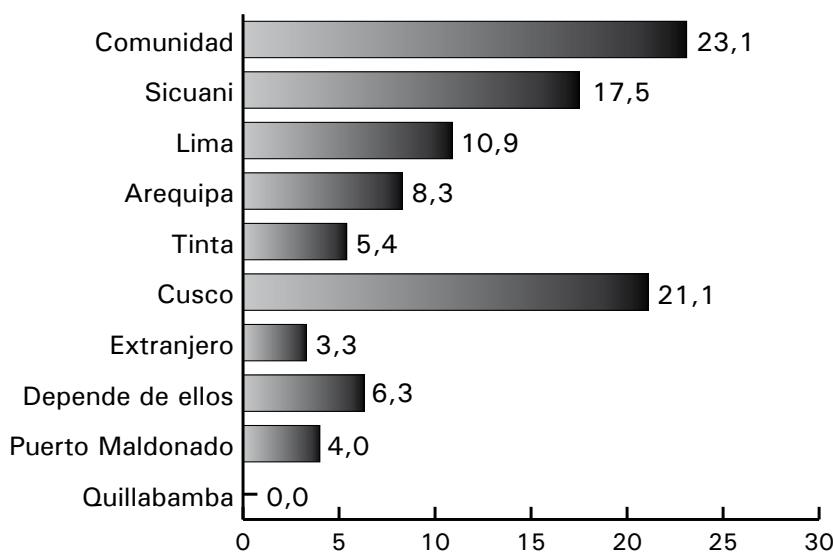


las migraciones no influyen solo las legítimas expectativas de buscar nuevos horizontes, sino que entran también en juego las nociones sobre el desarrollo y su consecuente visión acerca del progreso que penetran básicamente a través de los medios de comunicación.

A la pregunta “¿dónde quisieras vivir?”, las respuestas de los jóvenes arrojaron las cifras que aparecen en el gráfico 2.

Según el gráfico 2, 23,6% prefiere vivir en la ciudad del Cuzco, mientras que 18,6% señaló que le gustaría residir en Sicuani. Lo interesante es que 16,4% haya manifestado que quiere quedarse en la comunidad. Ahora bien: la edad promedio de los interrogados fluctúa entre los 10 y los 20 años de edad, razón por la cual el porcentaje de comuneros que aún espera desarrollar su vida en la ciudad —en este caso el Cuzco— no resulta demasiado mayor que el de aquellos que prefieren afincarse en la comunidad, o incluso que el 16,1% de quienes preferirían vivir en las capitales de distrito, ámbitos que comparten ciertas características de la ruralidad. Al respecto, la hipótesis que aquí se puede arriesgar es que desde las décadas de 1950 y 1960 para adelante, después de los grandes pro-

Gráfico 3
Dónde quisiera que vivan mis hijos e hijos



cesos migratorios, los pobladores del Ande han empezado a desmitificar la ciudad como alternativa para alcanzar mejores condiciones de vida, sin que esto suponga negar las ventajas que pueda ofrecer la vida en la urbe (educación, acceso a información, etcétera). El nuevo escenario guarda relación con el bilingüismo propuesto en el tema del quechua y el castellano, es decir, con la posibilidad de transitar de la mejor manera posible tanto en la comunidad como en las ciudades.

Ahora, si se compara el porcentaje de comuneros que mantiene sus esperanzas de vivir en la comunidad con el de la sumatoria de quienes prefieren vivir fuera de ella, resulta que 83,6% opta por esta segunda opción. Y aunque esta cifra sí es bastante considerable y alarmante, hay que tomar en cuenta que las preferencias migratorias no están dirigidas de forma exclusiva a los grandes centros urbanos. En este nuevo panorama aparecen como protagonistas también las capitales de distrito y la capital de la provincia de Canchis.

Curiosamente, cuando se preguntó dónde quisieran que vivan sus hijos, los resultados fueron los que aparecen en el gráfico 3.

En este nuevo caso, 23,1% de padres y madres desearía que sus hijos vivan en la comunidad, 21,1% en el Cuzco y 17,5% en Tinta. Entre la posibilidad de vivir en Tinta —un estadio intermedio que no ofrece las ventajas de la ciudad ni las posibilidades de la vida en comunidad—, los padres prefieren que sus hijos desarrollen su vida en el Cuzco. Esto puede entenderse a la luz de las expectativas de alcanzar una mejor educación, un mejor trabajo y mejores condiciones de vida en general; sin embargo, si se suman los porcentajes de los que prefieren las comunidades con los que optarían por la capital de distrito, se obtiene 40,6%, frente a 59,4% que prefiere con claridad vivir fuera de la comunidad, en especial en las ciudades. Este hecho revela una nueva tendencia que, contrariamente a lo que se podía afirmar unas décadas atrás, empieza a desmitificar la ciudad y pone en valor las ventajas que puede ofrecer la vida en la comunidad. Dos constataciones fundamentales permitirían entender esta nueva posición: primero, la ciudad no ofrece ya la posibilidad de cubrir las expectativas laborales de todos; y, segundo, en las urbes se habrían perdido los valores y el respeto propios de la cultura comunal:

En la comunidad se vive bien; por eso es que hay gente en el ayllu. No nos avergonzamos de hablar el quechua. Sí, en la comunidad se vive bien de acuerdo a lo que veo.

(Joven de Cuchuma).

Nuestros semejantes buscan su conveniencia en las ciudades y su futuro. Para algunos es mejor el campo. Pensándolo bien, en el campo, en este campo, vivimos bien. Está nuestro quechua para hablar entre nosotros y es sano vivir. En la ciudad es para el que tiene dinero, pues hay enfermedades.

(Joven de Collcatuna).

Asimismo, es importante resaltar que los comuneros son conscientes de que se requieren ciertos grados de especialización para sobrevivir en las urbes; niveles que ellos, por diversas circunstancias, no poseen:

Los que viven mejor [en las ciudades] serán los que son profesionales, pero alguien como yo, también sufre. En cambio, en mi comunidad tenemos algunos productos para poder sobrevivir. Aquí nunca podemos morir de hambre.

(Juana Quispe, comunidad de Sallocca).

Mientras en la ciudad solo unos pocos pueden alcanzar óptimas condiciones de vida y la mayoría, en especial los migrantes de las

comunidades, se ven expuestos a situaciones dolorosas de discriminación, falta de oportunidad, exclusión, etcétera, en las comunidades, por el contrario, todos —o la mayoría— pueden cubrir sus necesidades básicas a partir del trabajo agrícola y pecuario. Esta situación ilustra bien una realidad adversa para los miembros de las comunidades andinas; como ya se indicó, los habitantes de las ciudades requieren ciertos grados de especialización a los que la mayoría de comuneros no logra acceder debido, sobre todo, a sus limitaciones económicas.

Finalmente, ¿qué papel cumple el quechua en el contexto recién descrito? Se puede decir que esta tensión entre la ciudad y el campo involucra necesariamente las distintas concepciones acerca del bienestar. Por un lado, desde la mirada urbana este término se sustenta en la acumulación de capital, la inversión en infraestructura y toda una compleja red tecnológica que “facilita” la vida, pero que vincula, al mismo tiempo, a otra red no menos compleja ligada al sistema financiero y económico. Por otro lado, el sentido de bienestar concebido desde las comunidades concede preeminencia al trabajo colectivo, la vida en comunidad, las labores agrícolas y las relaciones armónicas entre el hombre y la naturaleza. Del mismo modo, en este mapa también se encuentran presentes la relación subordinada del quechua frente al castellano y el desarraigo que se produce cuando se abandona un código cultural y no se es aceptado completamente por el otro código que se espera alcanzar.

Aunque el estudio trató de concentrarse en el estado de la lengua quechua, fue imposible separarla de su contexto cultural, de tal forma que se puede sugerir que *a mayor desarraigo, mayor decaimiento del quechua*: si este no tiene un valor de uso real fuera del contexto comunal, se verá avasallado por el castellano; más aun: en algunos casos todavía se relaciona el quechua con el sufrimiento, el dolor y la marginación.

El sometimiento de la lengua quechua al castellano puede entenderse también a la luz de las relaciones asimétricas entre la cultura quechua y la cultura castellana, urbana u occidental, razón por la cual cualquier programa de fortalecimiento del idioma quechua debería contemplar también el de la cultura.

e) Valoración de la cultura

El tema de la cultura es uno de los más delicados, porque concentra, además de todo el sistema de creencias que le da cuerpo y sentido a las comunidades campesinas, la organización económica y social que les es consustancial.

En esa dirección, la mayoría de comuneros manifiesta que las comunidades campesinas han entrado en un franco proceso de decaimiento, pues se han ido perdiendo muchas de sus expresiones culturales, entre ellas la *qhaswa*, el *tupay* y otras costumbres que son partes del imaginario andino. En otro contexto estas pérdidas no generaría mayor preocupación, pero su impacto puede ser aplastante para una cultura tradicional como la andina. No se puede olvidar que para la cosmovisión del hombre y la mujer de esta cultura la organización social no se encuentra disociada de lo político, lo económico y, mucho menos, de lo religioso. Lo que se pierde, en este caso, resquebraja a toda la organización:

Como el chaco, antes atrapábamos taruka, zorro, y este animal lo regalábamos al gobernador. Otro, antes en carnavales, en grupo hacían la *qhaswa* y ahora ya no lo hacen. Incluso los enamoramientos se hacían a los 25 a 30 años. A esa edad, uno podía tener su compromiso, pero ahora ya muy niñas ya tienen sus hijos. No sé qué está pasando.

(Presidente Comunal de Cuchuma).

Otra comunera manifiesta lo siguiente:

Antes mi papá tenía hartas ovejas. En San Juan teníamos que matar una oveja, donde toda la noche teníamos que hacer fiesta y en la mañana nosotros teníamos que llevar las ovejas pintadas con harina roja y bailando. En Santa Cruz se adoraban todas las cruces con flores de diferentes colores y esas son llevadas a la iglesia a la respectiva misa. Todo eso se ha perdido. Creo que ya no hay cruces en los cerros.

(Juana Quispe, comunidad de Sallocca).

Estas declaraciones ponen de manifiesto la estrecha relación entre las costumbres y el sentido del bienestar, es decir, la dimensión ritual que adquieren todas las actividades y su correlación con la abundancia de productos y la armonía en la comunidad, o, en su defecto, el malestar y las desgracias que produciría la transgresión de

ciertas prácticas. No hay que olvidar que en la cultura andina hay una estrecha relación entre el hombre y la naturaleza, que es una sociedad que se funda y se sostiene en los ritos y que, por lo tanto, el incumplimiento o la pérdida de estos no puede acarrear más que cosas negativas. Si no, apréciese el siguiente testimonio:

Antes, cuando mis padres practicaban esas costumbres, nuestra Pachamama nos daba productos en una mayor cantidad y de grandes tamaños. Ahora, a pesar de que estamos sembrando con fertilizantes, como ya no ch'allamos a la Pachamama, las chacras ya no producen y de repente no va a crecer ningún producto.

(Juana Quispe, comunidad de Sallocca).

Este proceso de fragmentación se puede explicar por tres factores claves: los medios de comunicación, la migración de los más jóvenes y la incursión de las iglesias protestantes:

La televisión, los celulares y las radios enfatizan la pérdida de la identidad cultural. En la televisión pierden el tiempo los niños mirando cosas que no son buenas.

(Fortunata Aymachoque, comunidad de Cuchuma).

Esta evaluación de una comunera descubre la gran vulnerabilidad de la cultura frente a las influencias de las innovaciones tecnológicas, sobre todo cuando no se encuentra lo suficientemente afirmada, razón por la cual las comunidades aún no se apropián críticamente de la tecnología ni la utilizan a su favor. Esta avalancha de valores, modelos y estereotipos que ingresan con los medios de comunicación debilitan aun más la cultura y la lengua, porque su poder y su influencia, muy sutiles, resultan enormemente persuasivos, afirman el castellano como lengua dominante e incluso el inglés como idioma universal. En un panorama así, el quechua no encuentra un espacio de expresión más allá del ámbito de lo privado-comunal.

El otro factor reputado como decisivo en el proceso de fragmentación de las comunidades es el proceso migratorio de los pobladores más jóvenes a las ciudades:

Cuando se van a la ciudad se cambian con ropas, ya no conocen las ojotas, se olvidan de su comunidad, ya no hay respeto hacia ninguna persona. Dicen que tienen mucha plata. Por esas razones pierden su identidad cultural.

(Fortunata Aymachoque, comunidad de Cuchuma).

Porque ellos, cuando se van de aquí, ven y viven otra cultura y se identifican con esa cultura, con lo que están viviendo, y es por eso que ya no se identifican cuando regresan a su pueblo.

(Julia Santaza, Combapata).

Estos testimonios ponen de relieve dos aspectos muy importantes para los miembros de la comunidad: la pérdida de la identidad, cuyas consecuencias son el desarraigamiento y la negación de la cultura originaria, y la pérdida del respeto. Este último no es, para la cosmovisión andina, un valor que concierne solo a las relaciones entre los seres humanos, sino que involucra también a la naturaleza y a las deidades, de tal forma que cuando los comuneros hablan de la pérdida del respeto aluden a un aspecto fundamental de la cultura de las comunidades del Ande.

Sigamos con los testimonios:

Los medios de comunicación, con la difusión de otras costumbres, están haciendo perder nuestras costumbres, y también los que se van de la comunidad a las ciudades a vivir. Y ellos cuando retornan a la comunidad hacen confundir a la gente manifestando que ya no se practica esas costumbres, eso solo realizan las personas antiguas y por eso algunos se dejan llevar con esos consejos y ya no la practican.

(Presidente Comunal de Cuchuma).

La mirada crítica de los comuneros está dirigida sobre todo a los más jóvenes, pues son ellos los que se desarraigan con mayor facilidad de su cultura. Existe en la comunidad una gran preocupación al respecto: al optar por la cultura urbana, los jóvenes ponen en peligro la continuidad de la cultura quechua.

A pesar de que a menudo los pobladores andinos sufren dolorosos procesos de discriminación en las ciudades, los jóvenes parecen haber dado algunos pasos irreversibles en su proceso de desarraigamiento cultural, y así se han constituido en los principales protagonistas de un discurso que sostiene la predominancia de la juventud sobre la vida adulta, de la modernidad sobre la cultura tradicional y del castellano sobre el quechua. Y aunque el poder e influencia de los más jóvenes en las comunidades es bastante considerable, ellos mismos no se encuentren anclados en ninguno de los dos mundos, y su dominio del quechua y el castellano es por demás limitado.

El tercer factor determinante en este proceso está constituido por la presencia de las iglesias protestantes que predicen una moral prohibitiva que, al reemplazar lo ritual, atenta contra la base misma de la cultura quechua y utiliza su idioma de manera instrumental para sostener un discurso que se opone a esta cultura:

Sí me gustaría recuperar esas costumbres que antes practicábamos, pero creo que ya no se puede recuperar porque hay muchos pastores de otras religiones que ya no creen en los santos; por eso pienso que sí se van a perder esas costumbres.

(Juana Quispe, comunidad de Sallocca).

Los pastores protestantes prohíben expresamente los cultos a la *Pachamama* y a los *apus*, las *tinkas*, etcétera, y así la erosión del sistema de creencias se trae abajo el edificio cultural. En este contexto, el quechua queda huérfano y sin base firme sobre la cual sostenerse, ya que su valor y su trascendencia no se sustentan únicamente en el hecho de ser una lengua, sino que reposan también en su filiación con una cultura determinada. Si esta cultura se fragmenta hasta desintegrarse, el quechua quedaría demasiado expuesto y vulnerable, tratando de existir como un árbol sin raíz.

Revertir esta situación supone, por un lado, fortalecer la organización comunal y, por otro, recuperar las concepciones de bienestar relacionadas con la dimensión ritual afectada por el proceso de des-sacralización impuesto por la modernidad. De hecho, algunas comunidades han empezado ya a recuperar algunas expresiones culturales:

Algunas costumbres de nuestra comunidad estamos recuperando como las danzas: Papa Allay, Chuñu Sauri, Haychay. Estas danzas hemos recuperado y también la fiesta de San Juan. Esto trae armonía entre la comunidad, una vida mejor, armonía con los apus, con la Pachamama y de esa manera tenemos una vida mejor.

(Alvino Ccahuana, comunidad de Cuchuma).

Este testimonio contiene los componentes fundamentales del sentido del bienestar que manejan las comunidades andinas, y pone en evidencia la importancia de recuperar las costumbres y tradiciones comunales, no solo en su aspecto superficial o folclórico, sino como condición necesaria para recuperar la armonía en la comunidad y con las deidades con el fin de alcanzar una vida mejor. De ellos

se puede colegir que las nociones de bienestar en las comunidades andinas se encuentran ligadas a la ritualidad y a la armonía con las deidades y entre los comuneros, y no necesariamente a la acumulación de capital o solo al desarrollo del aspecto material de la vida.

Todas las dimensiones antes mencionadas fundamentan de alguna manera la situación de marginalidad que sufre la cultura quechua, expuesta a numerosas y diversas intervenciones y sin la posibilidad de hallar espacios de reconocimiento más allá de los folclóricos y, por qué no decirlo, pintorescos. Se ha generado así una serie de prejuicios y estereotipos sobre los pobladores del Ande que merecen ser resaltados:

Mis vecinos les hacen a un lado a mis papás, porque mis papás se visten con ropa del campo y ellos no; incluso a veces, cuando conversan, no terminan de hablar con ellos. De esa manera a la gente humilde le pisan.

(Froilán Hancco, comunidad de Jayobamba).

Yo trabajaba en el Municipio como policía municipal. En allí, el alcalde nos decía: "Pasan, hola hermanito, qué tal amigo, siéntense". Pasábamos bonitos momentos, nos reíamos con él, hasta tomábamos gaseosa y cuando salíamos de la Alcaldía nos despedíamos diciendo: "Hasta mañana". Ni bien salíamos, él echaba ambientador y decía: "¡Estas llamas! ¡Estos campesinos!". De esa manera renegaba. Esta clase de personas que te pisán son como veneno que quieren matar a nuestra cultura e idioma. Sería bueno que hablen delante de ti. Ellos hablan tras tuyo.

(Julio Ccotohuanca, comunidad de Sunchuchumu).

Como se puede ver, estas agresiones explícitas a los campesinos quechuas trascienden el ámbito meramente lingüístico e involucran a la cultura en su conjunto. Y son el resultado de que en el imaginario del progreso lo indígena se ha construido bajo el estigma de lo bárbaro, lo salvaje, el atraso, la pobreza o, en términos filosóficos, aquel estado del ser que debemos abandonar para dar paso a un nuevo ser mucho más civilizado y preparado para aportar al desarrollo del país. Se ha dicho, asimismo, que el problema trasciende el ámbito de lo lingüístico, porque es muy probable que los interlocutores, en los dos casos citados, también dominen el quechua. Lamentablemente, estos estereotipos y prejuicios no son privativos de los llamados *mistis*, sino que se han instalado también en algu-

nos miembros de las comunidades, sobre todo en aquellos que han migrado a las ciudades:

Ahora, las jóvenes que han acabado el colegio, que se ponen pantalones, siento que nos pisan porque no se ponen polleras. Yo tengo mi prima legítima que utiliza pantalón; no me conoce, no me habla, no me saluda, me margina porque utilizo polleras, pero yo hablo con mis hijos.

(Juana Quispe).

Y aun cuando estos ejemplos dibujan una realidad dramática para la lengua y la cultura quechua, en la reflexión de las comunidades empiezan a germinar posiciones reivindicativas que, pasando por la lengua, buscan también la afirmación de la cultura:

Desde dentro de la casa hay que hablar el quechua bien hablado. Decíamos que eso parte de la casa, del padre y la madre. Ocurre que nosotros mismos estamos haciendo que solo hablen el castellano y mostramos a veces equivocadamente cierto orgullo cuando dejan de hablar nuestro quechua. Desde nuestro corazón tenemos que hacer revivir el quechua, porque a la menor crítica bajamos la cabeza y nos humillamos mucho;, pero si habláramos desde nuestro corazón, como quechuas que somos, no agacharíamos la cabeza. El papá, la mamá, nuestros hijos, los abuelos no por ser viejos deben agacharse y temer, porque en el fondo de nuestro corazón está el quechua. Por eso, no nos debemos avergonzar.

(Pedro Quispe).

El llamado y el mensaje son muy claros: *hablar el quechua desde el corazón y no agachar la cabeza ante la menor agresión*. Estas posiciones nacen en la propia comunidad, y por ello deberían ser tomadas en cuenta por cualquier programa de fortalecimiento del quechua. El testimonio da cuenta, además, de que existe en la comunidad también otra realidad: el orgullo equivocado de algunos comuneros cuando sus hijos abandonan el quechua para hablar solo el castellano.

Esta nueva postura habla de una reciente conciencia en las comunidades andinas, así como de un sentido de la autocrítica digno de resaltar, puesto que, contrariamente a lo que se podía observar años atrás, las comunidades están dejando de lado el rol de víctimas que asumieron o los indujeron a asumir para involucrarse y sentirse

parte de la responsabilidad en el proceso de erosión de la lengua y la cultura quechuas.

f. Valoración de la lengua

El tema de la lengua es sin duda el más sensible y el que pone en evidencia de manera más clara el “conflicto cultural” entre las concepciones propias de la sociedad moderna occidental y la sociedad tradicional andina. En su uso y valoración es posible encontrar también el conflicto entre dos cosmovisiones y dos formas de organizar la vida social, económica y productiva.

Se trata también de un asunto que ilustra las contradicciones en las mismas comunidades, pues en muchos casos manifiesta la tensión no resuelta entre lo público y lo privado; dicho de otro modo: la adscripción del quechua al ámbito familiar-comunal y del castellano a los espacios públicos y de decisión tiene que ver con las relaciones de poder representadas por una u otra lengua.

Sin embargo, existe en las comunidades campesinas una suerte de orgullo de pertenecer a una descendencia heredera de la grandeza del Imperio Inca. La valoración del quechua resulta así muy positiva, puesto que representa la lengua de los antepasados, quienes aparecen en la memoria colectiva como poseedores de una gran nobleza y sabiduría, de tal manera que concurre una relación entre el hablar quechua y el sentimiento regional-nacional:

Yo hablo el quechua porque mis padres me enseñaron desde siempre y además soy cusqueña y del Perú.

(Fortunata Aymachoque, comunidad de Cuchuma).

A este sentimiento se pueden agregar dos connotaciones más, relacionadas con el uso del quechua. La primera tiene que ver con la identificación de un vínculo entre el quechua y el saber —no cualquier saber, sino el concerniente a la cosmología y organización de la comunidad— y la afirmación del quechua junto a las posibilidades que este puede ofrecer en diversos contextos:

Las personas que hablan quechua son las personas que tienen mayor conocimiento.

(Alvino Ccahuana, comunidad de Cuchuma).

El quechua me sirve y me ha servido en situaciones que nunca esperaba; por ejemplo, yo he sido regidora del distrito de San Pedro y en todos momentos hablaba en mi idioma quechua. No tenía miedo de hablar en las radios, en las conferencias, y gracias al quechua he paseado por todas partes.

(Fortunata Aymachoque, comunidad de Cuchuma).

Estos dos testimonios revelan una fortaleza de la lengua que no ha sido lo suficientemente sopesada o considerada en los programas de fortalecimiento. La coyuntura actual, claramente bilingüe, debería favorecer, por lo menos en teoría, el fortalecimiento del quechua. En el primer testimonio se vincula la lengua con el saber, mientras que en el segundo se revela la potencialidad de la lengua quechua en un contexto que empieza a ganar importancia en los espacios académicos. Sin embargo, aunque las afirmaciones son alentadoras, la discriminación por lengua todavía se encuentra muy presente:

Las personas que vienen de la ciudad se ríen cuando hablo quechua y todavía me dicen que por qué no hablo en castellano: "Te estás discriminando"; pero yo les digo que mi quechua es dulce como la miel y es completo.

(Fortunata Aymachoque, comunidad de Cuchuma).

Sí, en la ciudad mis compañeros me decían: "Qué feo, ¿por qué hablas quechua?, ¿por qué no hablas en castellano?". Incluso, el profesor nos decía: "Tienen que hablar el castellano".

(Alvino Ccahuana, comunidad de Cuchuma).

Estas situaciones expresan que, a pesar de todo, subsisten los viejos modelos de exclusión y discriminación que colocan al quechua en una situación de marginalidad respecto del castellano; sin embargo, y no obstante estas situaciones dolorosas, son los mismos comuneros los que observan que actualmente existe una coyuntura favorable para el desarrollo y fortalecimiento de su lengua. Veamos:

Como los comuneros están migrando, el quechua podría desaparecer, pero ahora están enseñando en las escuelas, hasta el Gobierno ya está enfatizando el quechua. Entonces creo que el quechua no se va a perder.

(Juana Quispe Armuto).

No creo que el quechua desaparezca, al contrario, más está apareciendo lo que es la enseñanza de la lengua materna, lo que es EBI. Y los niños están aprendiendo la lengua que-

chuá. Prácticamente, en mi comunidad dominan la lengua quechua.

(Julia Santaza, Combapata).

Estas visiones optimistas respecto del quechua no hacen sino confirmar algunas potencialidades que a primera vista no se había tenido en cuenta: en el terreno de las subjetividades, que en ocasiones adoptan mayor peso que la objetividad científica, algunas dimensiones como el orgullo, la cultura y el corazón adquieren una importancia inusitada:

Yo quisiera contarles lo que me pasó cuando visité al hermano país de Bolivia. Yo fui con mi traje típico a ese encuentro. Partimos de la ciudad de Cuzco en un avión. Yo me fui con mi chullo, con poncho. En el avión, todos me miraban, como nosotros miramos a un presidente, así me miraban. Cuando participé y hablé de la producción de mi comunidad, todos me miraban, querían que hable, incluso querían que cante una canción y canté la canción "Walicha", "Pukuy pukuycha". Entonces, allí no tuve miedo de hablar mi lengua. Incluso todos querían tomarse fotos y estas fotos salieron en los diarios de ese país y es por eso que me regresé muy feliz.

(Alvino Cahuana, comunidad de Cuchuma).

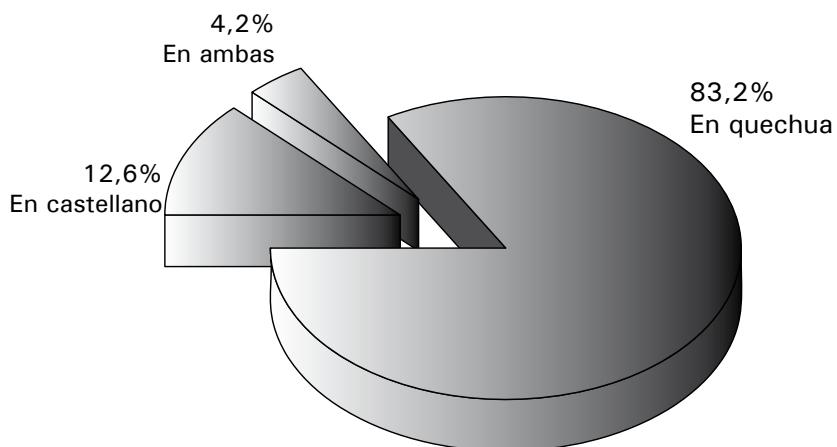
Yo me comunico en quechua, porque soy de Cuzco y vivo en una comunidad y acá nadie debe tener miedo de hablar esta lengua.

(Lucio Catunta, comunidad de Combapata).

En el primer testimonio se observa cómo cuando se muestra respeto por la cultura, el quechua empieza a convertirse en una fuente de orgullo y felicidad; y en el segundo se aprecia que el quechua, o su reivindicación, pasan también por una suerte de orgullo regional. En todo caso, en ambas situaciones se expresan algunas fortalezas y pistas que deben ser tomadas en cuenta para los programas de fortalecimiento de esta lengua.

Por último, cuando se preguntó a los padres y madres de familia sobre cuál lengua preferirían para la enseñanza de sus hijos, las respuestas no hicieron más que corroborar el nuevo escenario bilingüe, en el cual el quechua podría recuperar parte de su prestigio (véase el gráfico 4).

Gráfico 4
Lengua en que prefiero les enseñen a mis hijas e hijos



Un 83% de padres y madres de familia ratifica su preferencia por la enseñanza en ambas lenguas, hecho que resulta muy interesante pero que constituye a su vez un reto para la escuela, reto que las demás instituciones estatales y privadas deberían tomar en cuenta.

El gráfico revela también una nueva posición en las comunidades andinas: *la posibilidad de apropiarse de la lengua dominante sin perder por ello su lengua originaria y sin desvincularse de su cultura de origen*.

2.3. Lengua y poder: Espacios o circunstancias de empoderamiento del quechua

La lengua expresa no solo ese nivel complejo de significados y de símbolos que constituyen un determinado sistema semántico, sino también sus correspondencias con el poder, que se representan en las relaciones de subordinación de una cultura por otra. En ese sentido, la lengua quechua encarna en el imaginario nacional el mundo rural, la pobreza y el subdesarrollo, mientras que el castellano simboliza la ciudad, el poder y el desarrollo.

Desembarazarse de esa visión excluyente de lo indígena como posibilidad de construcción de un modelo de país resulta una tarea muy

compleja, más aun cuando ciertos sectores de la comunidad —los más jóvenes— validan de una u otra manera esta posición.

Sin embargo, en los últimos años el quechua ha ido ganando espacios que van más allá del communal-privado, al que usualmente quedaba restringido, para apropiarse de mayores ámbitos de difusión y trascender de esta manera los límites de la comunidad.

En este contexto, los medios de comunicación —y de modo especial la radio— cumplen un papel fundamental, en virtud de que se han convertido en los últimos años en el principal canal de difusión del quechua: las radios Sicuani, Vilcanota, Huillca Mayu, Túpac Amaru y Altiva Canas son solo algunas de las emisoras que, por medio de la difusión musical o informativa, han ido generando —quizá sin proponérselo— el fortalecimiento de la lengua y la cultura quechuas. Curiosamente, la televisión aún es ajena a este fenómeno; en el mejor de los casos, su acercamiento a la cultura quechua se ha reducido a la parte más exterior de ella, es decir, el folclor. Aun así, este nuevo escenario coloca al quechua fuera de la comunidad, hecho que constituye un impulso importante para su fortalecimiento; pero, por otra parte, empieza a ocupar espacios en los territorios de poder reservados exclusivamente para el castellano: las ciudades.

Es posible que este fenómeno, sumado a otros cuya sutileza los hace poco perceptibles, haya generado también que algunos municipios se muestren más sensibles al tema y permitan la utilización del quechua en espacios estatales; sin embargo, las comunidades solicitan constantemente que esta apertura se extienda a todas las instituciones, públicas y privadas:

Las visitas siempre nos hablan en castellano y hay otras personas que traducen lo que conversamos. Yo pediría que esas instituciones deben saber hablar, entender el quechua, si quieren trabajar con nosotros.

(Fortunata Aymachoque, comunidad de Cuchuma).

Depende de la circunstancia, como por ejemplo, las enfermeras que vienen nos hablan en castellano. Entonces yo pediría que aprendan a hablar en quechua.

(Juana Quispe Armuto, comunidad de Sallocca).

Cuando llegan algunas visitas solo nos hablan en castellano, y eso no está bien. Si una institución quiere trabajar con una

comunidad, tiene que prepararse a hablar el quechua, porque todos hablamos el quechua. Por ejemplo, si yo quiero trabajar en esta comunidad y no puedo hablar el quechua, yo no voy a poder comunicarme con facilidad con los pobladores y trabajaría con los comuneros en desconfianza.

(Alvino Ccahuana, comunidad de Cuchuma).

Este último testimonio resulta particularmente revelador, porque exterioriza de manera muy gráfica el conflicto entre el quechua y el castellano. Cuando don Alvino menciona la desconfianza, rememora la relación básica entre los que tradicionalmente han poseído el poder —colonizadores, hacendados, funcionarios, etcétera— y los comuneros, quienes precisamente por no manejar bien la lengua dominante (el castellano) fueron víctimas de todo tipo de engaños y perjurios. En ese sentido, la desconfianza es la relación básica que se establece cuando alguien ingresa en las comunidades y no puede expresarse en quechua.

Pero el tema de la desconfianza esconde asimismo una de las aristas de un tema mayor: el de la relación entre lengua y poder. La cultura —y como parte de ella la lengua—de los quechuahablantes aparece restringida, porque el poder, por lo menos en la concepción de la estructura dominante (occidental-urbana), halla su vehículo de expresión en el castellano y se sustenta en la estructura económica, social y política, de tal forma que siempre está sujeto a intereses de toda índole y tiene por lo general un carácter temporal, ya que la mayoría de cargos están sujetos a algún tipo de elección y duran un tiempo determinado.

Es común que esta estructura de poder seleccione a sus beneficiarios utilizando categorías de superioridad e inferioridad, de modo que cuando los comuneros acceden a las instituciones del Estado son víctimas de discriminación, principalmente por hablar quechua:

Mi mamá cuando estaba mal fuimos al hospital para que le operen. Ella entiende el castellano pero no habla. En el hospital le decían: "Habla pues en castellano". Y mi mamá, molesta, les respondía en quechua.

(Froilán Hannco, comunidad de Jayobamba).

Yo hablaré de la posta. Cuando la gente del campo entra a la posta hablan en quechua. Las señoritas y señoritas que tra-

bajan allí les tratan mal, les marginan, les humillan, les dicen “¡Mujer sucia, báñate!”. Todo porque son personas del campo. Solo por no comprender ni hablar el castellano. De eso las mujeres tenemos miedo de ir a la posta cuando nuestros hijos se ponen mal.

(María Mamani, comunidad de Tucsa).

En los dos casos recién citados el escenario es el mismo: el sistema de salud nacional. En uno y otro es posible observar cómo se utiliza el poder contra los menos favorecidos, y cómo este poder se impone sobre la base del uso del castellano como vehículo de expresión oficial y de la denigración del quechua y de la cultura que este representa.

Apréciense este otro testimonio:

Yo como Presidenta del Club de Madres viajé al Cuzco. En las oficinas de allí no hablan el quechua, ni un poquito. A veces ni te responden cuando les preguntas. A veces se van a otros lados. Al ver todo eso, me daba miedo de entrar a esas oficinas. De la misma manera les da miedo a otras personas, de mis compañeras.

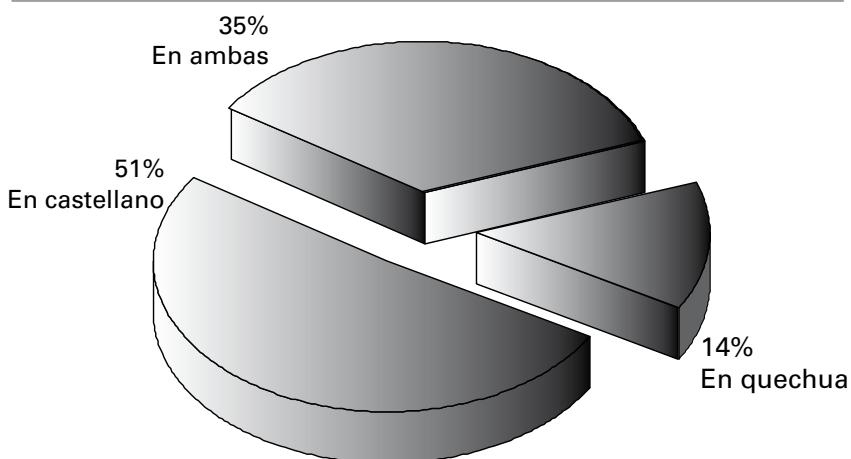
(Fortunata Aymachoque, comunidad de Cuchuma).

Aquí se puede observar que las situaciones de discriminación se extienden incluso a aquellas instituciones —clubes de madres— en las cuales se espera encontrar una mayor sensibilidad hacia la lengua y la cultura quechuas.

En una coyuntura como la actual, que resalta el tema de los derechos humanos y en la que se realizan numerosas campañas e intervenciones a favor de su respeto, resulta paradójico encontrar testimonios como los recién citados. La primera reacción de los comuneros al ingresar en las instalaciones de las oficinas públicas es de temor, ya que lo que usualmente reciben como respuesta es el maltrato y la discriminación por ser quechuahablantes. Esta circunstancia pone en evidencia la existencia de un sistema que, sustentado en las diferencias étnicas y lingüísticas, avala y reproduce el racismo.

En cuanto al tema de la lengua, está claro que se trata, junto con el problema étnico, de uno de los elementos claves de este racismo

Gráfico 5
Lengua en que se comunican en las instituciones



soterrado que coloca a los quechuahablantes en una posición de desventaja frente a sus pares y que, sobre todo, reafirma la idea que vincula al quechua con el sufrimiento. No debe extrañar por ello que algunos jóvenes y padres de familia abandonen el quechua para adoptar el castellano como lengua de comunicación; se trata, empero, de una situación no exenta de dificultades, pues el hecho de que los comuneros adopten el castellano como segunda lengua y que su aprendizaje y dominio pase por un proceso de control social que ironiza y vilipendia las naturales interferencias lingüísticas, las torna dolorosas y refuerza su condición de discriminación.

Obsérvese ahora el gráfico 5. Según esta información estadística, 51% de comuneros utiliza el castellano para comunicarse en las diferentes instituciones públicas o privadas. Ahora bien: habría que hacerse la siguiente pregunta: ¿qué están entendiendo los comuneros por “comunicarse en castellano”? La mayoría de las veces resulta ser un castellano rudimentario y con numerosas interferencias, hecho que agrava su situación, pues se ven expuestos a la burla o al maltrato de los funcionarios. Sin embargo, este alto porcentaje revela sin duda los esfuerzos de los comuneros por acceder a la lengua dominante y a una estructura de poder en la que perciben dos características particularmente relevantes: funciona en los centros urbanos y se expresa en castellano.

Un 14% de los comuneros manifiesta que utiliza el quechua en las instituciones. Es posible sospechar no obstante que en este porcentaje se encuentran muchas de las personas mayores, normalmente monolingües quechuas, en cuyo caso no se puede hablar de verdadera comunicación, ya que en la mayoría de instituciones públicas y privadas de la provincia de Canchis se utiliza preferentemente el castellano y porque no se conoce de institución alguna —salvo las comunales— en las que se use el quechua para comunicarse.

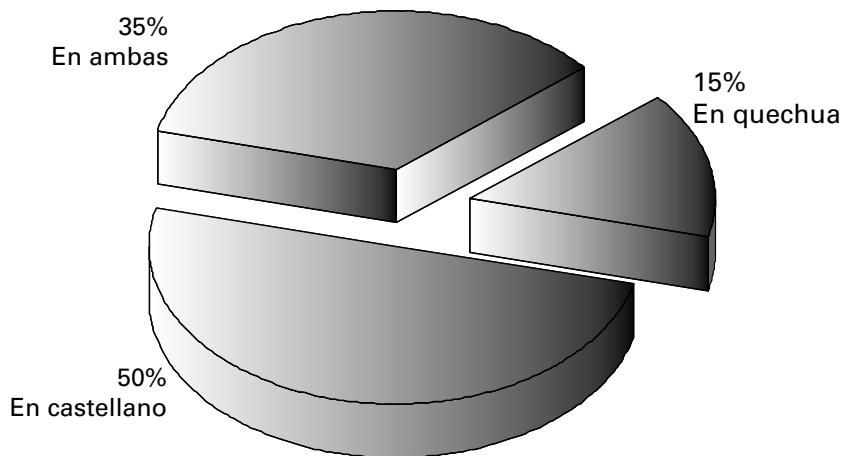
Llama la atención que 35% de comuneros entrevistados manifieste que utiliza ambas lenguas para comunicarse en las instituciones, pues ello podría dar lugar a dos hipótesis que habría que corroborar. La primera es que existen en las instituciones trabajadores que dominan ambas lenguas —pero obviamente manifiestan su preferencia por el castellano—. La segunda, que los comuneros, en su afán de hacerse entender, utilizan ambas lenguas en presencia de los funcionarios.

La situación es muy similar en la capital de la provincia de Canchis (véase gráfico 6), aunque sorprende que en un contexto aparentemente menos formal o burocrático como la ciudad los porcentajes —con mínimas diferencias— sean casi los mismos. La explicación quizá resida en las estructuras que sostienen ambas lenguas: mientras el quechua se sustenta en una cultura valorada únicamente en los discursos y los actos públicos, el castellano es representado por la estructura del Estado y el poder.

Los testimonios y los gráficos describen las constantes agresiones a las que se ven sometidos los quechuahablantes cuando, ejerciendo su derecho, solicitan ser atendidos en las instituciones del Estado expresándose en quechua. Pero, sobre todo, revelan que el reconocimiento de esta lengua como idioma oficial es un mero enunciado, lejano de la realidad que viven día a día los pobladores de las comunidades andinas. El quechua representa pues para los comuneros —por lo menos en los espacios urbanos y oficiales— dolor, marginación, discriminación, etcétera., razón que explica su expectativa por aprender el castellano como una forma de defenderse mejor fuera de los espacios comunales.

De esta manera, el poder se legitima por medio del castellano. Su uso resulta imprescindible para sobrevivir en los ámbitos urbanos, institucionales o estatales, y no utilizarlo significa estar condenado a

Gráfico 6
Lengua en que se comunica en Sicuani



la marginalidad y la periferia. Este poder, vinculado a una estructura y a una lengua, no brinda los espacios necesarios para que los quechuahablantes puedan expresarse con libertad, salvo que desistan de su lengua y su cultura.

Observando este panorama poco alentador para las comunidades campesinas y para el quechua, surge una pregunta cuyo análisis resulta relevante: ¿por qué, a pesar de todos los contratiempos mencionados, el quechua subsiste? Porque, como lengua, se vincula a una cultura con características muy propias, en la que todo el orden de cosas está vinculado a uno mayor: la naturaleza y el universo. En este último, todos los aspectos de la vida tienen un lugar, pero, al mismo tiempo, funcionan como un engranaje que hace que esta se regenere constantemente. Y en esta estructura el quechua adquiere una relevancia fundamental, porque es la lengua que permite que la cultura se mantenga viva.

Por otro lado, esto nos da pie para plantear la existencia de una cosmología que ordena todo el sistema social, económico, político y religioso, que tiene como vehículo de expresión el quechua, de tal manera que se configura una noción de poder ligado a lo ritual, al sistema simbólico y de creencias, que poco tiene que ver con la noción de poder del mundo urbano, ligado a lo temporal y a una

jerarquía que se sostiene separada de la ritualidad. Esta noción de poder del mundo andino encuentra en el quechua el código lingüístico que le da sentido y trascendencia. Entender esto nos permitirá comprender uno de los factores más importantes, si no el que más, de la resistencia de la cultura y la lengua quechuas:

Cuando trabajo mis chacras siempre me encomiendo a los apus para trabajar “Allinta avanzarusap nispa”, y eso me ayuda. Incluso a mis animales les converso siempre en quechua y ellos me hacen caso.

(Alvino Ccahuana, comunidad de Cuchuma).

Siempre lo hacemos en quechua como el t’inkay, haywakuy y los animales siempre le hablamos en quechua.

(Juana Quispe, comunidad de Sallocca).

Siempre hable con los apus en quechua, con respeto y cariño para que no nos pase nada y nos protejan. Y con mis animales hable en quechua: “Vaca, ven, yo te voy a dar pasto, regresa”. Así conversamos con mis animales, pero siempre en quechua.

(Alvino Ccahuana, comunidad de Cuchuma).

Los testimonios dan fe de que en el mundo andino hasta los aspectos más cotidianos están ligados a lo ritual. Creemos que si este aspecto, en el cual se sostiene toda la organización, se pierde, la cultura y la lengua quechuas quedarían demasiado vulnerables frente al avance arrollador del castellano, sus valores y modelos de desarrollo. En ese sentido, los testimonios permiten observar que las nociones acerca del poder se construyen a partir de una cosmogonía específica y que, en esta, ese poder está vinculado a lo ritual y lo sacro y halla su lengua de expresión en el quechua.

Por otro lado, una de las características de este poder es que no está sujeto a una temporalidad específica. Por el contrario, su permanencia ha garantizado la continuidad de la cultura quechua. Esto, junto a su carácter ritual, hace que, en la concepción campesina, el quechua no aparezca solamente como un sistema semántico, sino como un ser vivo, con alma y corazón, que está dentro de cada uno y al que se debe querer como se quiere a los parientes cercanos:

Mis padres y mis abuelos practicaban estas actividades y es por eso, yo también, creo. Cuando desarrollamos esta actividad [pago] tenemos animales, hay mayor producción, de lo contrario

nos pasa cosas malas como el mal viento y otros. Y los que desarrollan esa actividad, más desarrollan en quechua porque los nombres de las cositas que ponen a la mesa en esta ceremonia están en quechua; por eso siempre hablan en quechua.

(Alvino Ccahuana, comunidad de Cuchuma).

No hay que olvidar que la sociedad andina construye su cosmología a partir de las relaciones que se tejen entre los hombres, la naturaleza y las deidades, en tanto la cultura moderna, en cambio, tiende a diferenciar y separar los diferentes aspectos de la vida. En la primera, el desarrollo de los rituales se relaciona también con el sentido de bienestar, que en este caso se expresa en la abundancia de animales, y cuyo incumplimiento puede acarrear numerosos males para el poblador andino. De acuerdo con esta cosmovisión, el poder es una cualidad atemporal que se vincula con una estructura en la cual están presentes la naturaleza y las deidades y cuyo vehículo de expresión es el quechua.

En lo que siguen se analizan otros testimonios:

Yo hablaré del idioma quechua. Nosotros queremos el quechua, yo siempre me comunico en quechua porque mis antepasados [ancianos y dioses] siempre han hablado en quechua.

(Juana Quispe, comunidad de Sallocca).

Para mí, el quechua es un aprendizaje que tiene alma y sangre. Uno de nuestros apellidos debería ser en quechua, eso se debería definir desde el centro de nuestro corazón.

(Julio Cotohuancca, comunidad de Sunchuchumu).

En el primer caso los antepasados, constituidos no solamente por los familiares directos sino también por los dioses, hablan y se comunican en quechua. De esto se puede inferir que las relaciones con lo divino se tienen que expresar necesariamente en quechua, mientras que en el segundo caso es posible observar que el quechua no es solo un idioma sino un ser vivo, como todo en el mundo andino, de modo que hay que cuidarlo y criarlo como otro miembro de la familia humana.

El reto más importante por asumir radica entonces, primero, en cómo hacer que esta comprensión del quechua por los mismos comuneros sea discutida y entendida en los círculos académicos, y, en segundo

lugar, en ver la forma de que el quechua se difunda y fortalezca en su aspecto oral tanto en las capitales de distrito como en las ciudades, pues el poder —ligado a lo simbólico y ritual— que el quechua representa solo funciona en las comunidades.

3. Análisis estadístico sobre la situación de las lenguas

Para la elaboración de un programa de fortalecimiento del quechua es necesario determinar los espacios de uso de lenguas, lo que implica una elección de la lengua por utilizar. Los espacios elegidos fueron aquellos que, por diversas motivaciones (obligación, necesidad, distracción, etcétera), congregan a un número importante de personas de origen distinto y de diferentes niveles de dominio de lenguas.

Cuando se habla de elección de lenguas hay que pensar en una zona de coexistencia de lenguas y en la decisión del hablante por alguna de las que domina en distintas situaciones o espacios, es decir, en un contexto social determinado en la vida cotidiana (Duranti, 1992). Pero la elección de una lengua no solo depende del ámbito o situación, sino también del interlocutor, de la pertenencia a un grupo determinado, tema o tópico de conversación. Sin embargo, debido a la enorme cantidad de factores existentes y a la posibilidad de encontrar otros, es necesario determinar cuáles son los determinantes dentro de la comunidad bilingüe por estudiar (Appel y Muysken, 1996). Cabe aclarar que este diagnóstico se limita a exponer los espacios de uso de lenguas, sin profundizar mayormente en los factores que intervienen en la preferencia por el quechua, el castellano o ambas. Asimismo, se asumirá que la elección de una de las dos lenguas no necesariamente hace alusión a un monolingüismo del hablante, sino a factores relacionados con el contexto, la valoración de sí mismo, el grado de confianza con el interlocutor (su valoración), los temas de conversación, etcétera. Esto implica, en el hablante, una evaluación de las condiciones de la conversación y de sus propias posibilidades como bilingüe.

Como aspecto previo a la lectura de los datos estadísticos, en la tabla 1 se da a conocer la percepción de los encuestados respecto de cuál consideran que es su lengua materna.

Tabla 2. Lengua materna

Lengua materna	Frecuencia	Porcentaje
Quechua	2 384	92,73
Castellano	155	6,03
Ambos	32	1,24
Totales	2 571	100,00

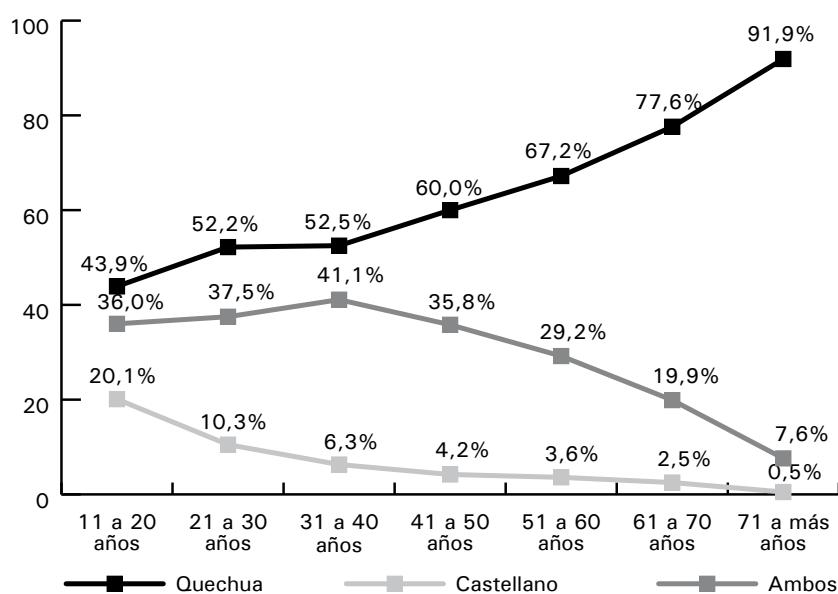
Como se ve el 92,73% de los encuestados de las 16 comunidades y las cuatro capitales de distrito manifestaron que su lengua materna es el quechua. Con este dato se iniciará el trabajo de lectura de los cuadros y gráficos que dan cuenta de los porcentajes de uso de quechua y castellano, o ambos, en los espacios elegidos para la elaboración del diagnóstico. Estos son: familia, asambleas, comunidad, mercado, escuela, instituciones, chacra y Sicuani (capital de la provincia). Se hace la salvedad de que el hecho de que los entrevistados manifiesten preferencia por el uso del quechua o del castellano no descarta su bilingüismo, pero tampoco se puede negar que algunos sean monolingües en quechua o castellano, ya que la mayor incidencia de alguna de estas lenguas no es homogénea en las comunidades elegidas para el diagnóstico. Asimismo, el estudio se detiene en los gráficos que ofrecen información interesante o que, por sus peculiaridades, merecen una lectura más minuciosa.

3.1. Espacios de uso de castellano y quechua por edades

a. Familia

Como se puede observar en el gráfico 7, los porcentajes más elevados se encuentran en “quechua” para todas las edades. De esta manera, del 43,9% registrado en el grupo de 11-20 años se llega a 91,9% en el de 71 años a más. De manera inversa, el castellano pasa de 20,1% en los más jóvenes a 0,5% en los mayores. A partir de esta información, cabe pensar que las distintas generaciones vivieron también distintos procesos de adquisición de la segunda lengua, en contextos históricos en los que el contacto de lenguas y culturas era más restringido. Es decir, los grupos generacionales más antiguos vivieron épocas en las que la educación no estaba tan difundida como ahora; además, el acceso a las comunidades alejadas de los centros urbanos era más difícil. Lo mismo sucedía con los medios

Gráfico 7
Idioma de comunicación en la familia



de comunicación y los procesos de ampliación del mercado. Esta condición de cierto aislamiento respecto de la sociedad castellanohablante y de los procesos sociales y políticos puede haber sido la causa de que, en el ámbito familiar, el quechua se haya conservado más entre las personas mayores que entre los niños y jóvenes de la época actual.

Por otro lado, en lo que respecta al uso del castellano —considerando que entre los 11 y los 20 años se desarrolla la etapa escolar que abarca toda la secundaria y, en el mejor de los casos, el inicio de estudios superiores— se puede pensar que la escolaridad (de tendencia castellanizante) influye de modo importante para que estos niños y jóvenes registren el mayor porcentaje de uso de castellano en sus hogares en relación con sus mayores (20,1% frente a 0,5% de las personas que sobrepasan los 71 años). Además, es posible que parte de este 20,1% viva en un contexto familiar en el que el castellano ya constituye la lengua materna o, como lo expresan los comuneros adultos, la ampliación de sus relaciones sociales y un mayor contacto con espacios que van más allá de la

comunidad (capitales de distrito o capital de provincia) hayan traído como resultado que los jóvenes ya no quieran hablar quechua con sus mayores. Aun así, la lengua más usada por este grupo en el contexto familiar es todavía el quechua (43,9%). Lo más probable es que este uso se dé en los más chicos, que tienen aún un vínculo estrecho con sus padres.

El uso de ambas lenguas entre los 11 y los 20 años llega a 36,0%. Esto nos indica que existe una elección de lengua según con quién se establezca la comunicación. En este caso, es posible que sean los adolescentes y los jóvenes los que alternen lenguas en la familia, según se dirijan a sus hermanos pequeños, a sus padres o a sus abuelos.

Los grupos de 21-30 y 31-40 años muestran porcentajes casi exactos para el uso del quechua en la familia (52,2% y 52,5% respectivamente). Estas edades son importantes en cuanto al contexto familiar, porque constituyen el inicio y la consolidación de unidades familiares. Esto puede derivar en una mayor comunicación con parientes adultos y ancianos (padres, suegros, etcétera) y, por lo tanto, en una necesidad mayor de hablar en quechua. Es interesante el hecho de que sean dos grupos generacionales de adultos jóvenes (entre los 21 y 40 años) los que muestren cifras casi idénticas respecto de la preferencia por el uso del quechua en la familia, ya que sería importante tomarlos en cuenta para un proceso de fortalecimiento del quechua. Asimismo, este es el grupo en el que se registran las cifras más altas de uso de ambas lenguas (37,5% y 41,1% respectivamente). Esta alternancia de lenguas al interior de la familia puede indicar que la comunicación se establece de manera diferenciada entre sus integrantes.

Aquí es preciso tomar en cuenta las afirmaciones de algunos campesinos acerca de la preferencia de sus hijos por el castellano y el deseo de algunos padres y madres de familia de que sus hijos lo aprendan además del quechua o, en el peor de los casos, de que lo dejen de lado. A partir de esto, es muy posible que el quechua sea la lengua de comunicación preferida entre la pareja y los parientes mayores, pero que se utilice el castellano para comunicarse con sus hijos, en la creencia de que así los están ayudando a desarrollar la lengua que los vinculará de mejor manera en las ciudades.

Por otro lado, 10,3% del grupo de 21-30 años declara usar más el castellano para comunicarse en familia, mientras que entre los de 31 y 40 años ese porcentaje alcanza el 6,3%. La diferencia entre ellos no es muy grande, pero sí es relevante en relación con la generación de los más jóvenes (9,8 puntos de diferencia). En adelante, a partir de la generación de los 41-50, el uso de castellano decrece de manera menos abrupta. En todo caso, según las cifras obtenidas, la diferencia a este respecto se ha desplazado hacia el uso de ambas lenguas en el ámbito familiar.

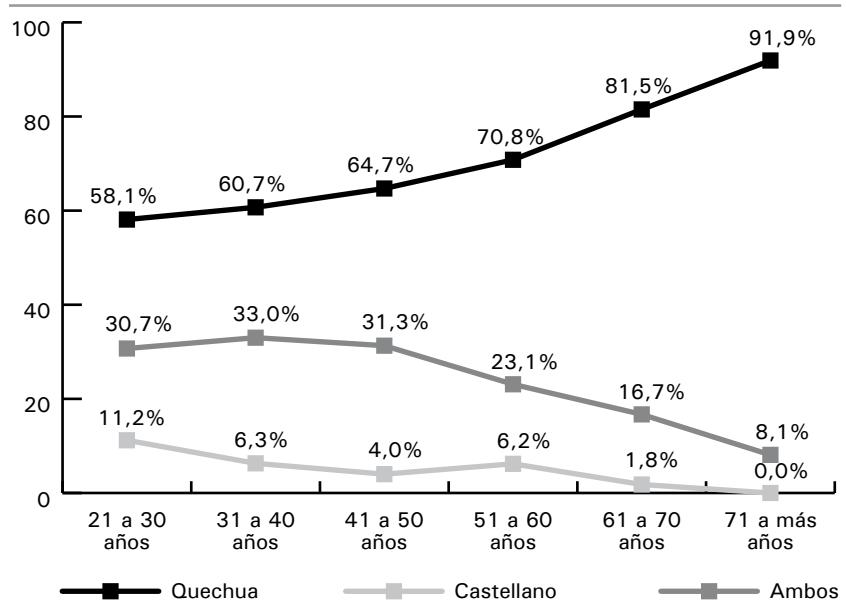
El grupo generacional de 41-50 años muestra un quiebre importante entre la preferencia por el quechua y el uso de ambas lenguas dentro de la familia (60,0% para el quechua, 35,8% para ambas lenguas y solo 4,2% para el castellano). Este quiebre será más pronunciado en las generaciones mayores —a partir de los 51 años en adelante—, en las que el quechua es el idioma preferido para comunicarse en familia, muy por encima del castellano, y con una relativa frecuencia del uso de ambas lenguas. Son estas generaciones las que pueden ofrecer un quechua más o menos libre de interferencias del castellano y las que, cualitativamente, están en capacidad de aportar mucho más que las generaciones menores sobre aspectos culturales tan importantes en una propuesta de fortalecimiento de una lengua.

b. Asambleas

Los grupos generacionales considerados en este espacio parten de los 21 años. La participación en asambleas es una manera de mostrarse ante la comunidad en calidad de comunero que asume sus responsabilidades con el colectivo y sus problemas. De todos los espacios elegidos, es este el que congrega, de manera representativa, a la comunidad en pleno. Asimismo, es un espacio abierto a externos que, por sus relaciones con la comunidad, solicitan participar en la asamblea o son invitados por la comunidad.

El uso del castellano puede estar restringido a personas que viven en la comunidad, pero que son monolingües en castellano o dominan el quechua. De ahí que los porcentajes sean bastante bajos para la elección del castellano (11,2% para los de 21-30 años y 0,0% entre los mayores de 70 años). Por otro lado, la alternancia

Gráfico 8
Idioma de comunicación en las asambleas



de lenguas puede explicarse principalmente por la presencia de pobladores que se expresan mejor en castellano o representantes de instituciones estatales o particulares que por lo general desconocen el quechua.

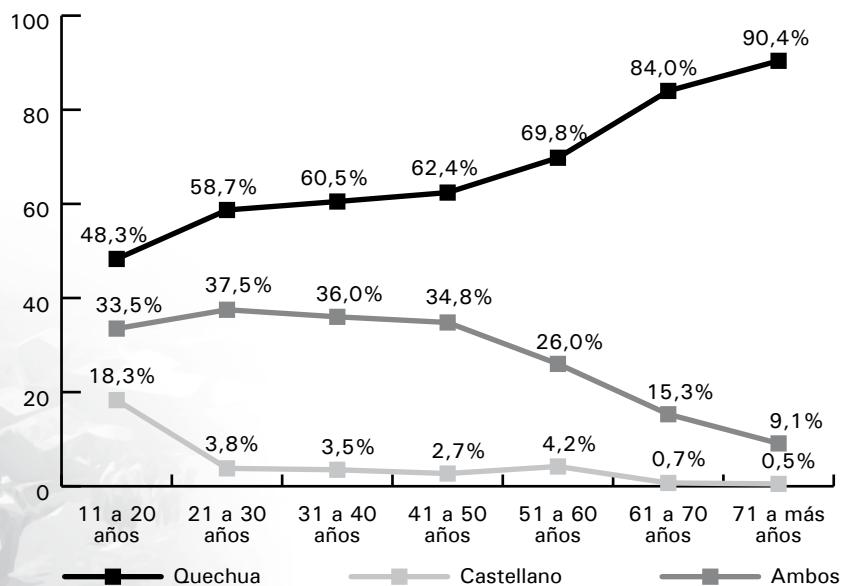
Los testimonios de los comuneros respecto del cambio de actitudes en las instituciones mencionan la presencia constante de representantes de entidades externas. Esto explicaría el reclamo de que los foráneos aprendan quechua para dirigirse a los pobladores.

En el gráfico 8 se presenta un incremento del porcentaje de uso del castellano en el grupo generacional de 51-60. Este es de 6,2%, a diferencia del grupo de 41-50 años, que registra 4,0% y del grupo de 61-70 años, que llega apenas a 1,8%. Es posible que este incremento se deba a la existencia de personas mayores que tienen el castellano como lengua materna y que sean monolingües o tengan un escaso dominio del quechua.

c. Comunidad

Como en los casos anteriores, en este espacio el quechua es la lengua de preferencia de todas las generaciones, con un progresivo aumento de uso según la mayoría de edad. El porcentaje más bajo se da en el grupo de 11-20 años, en el que 48,3% declara utilizar el quechua, con una diferencia de 10,4 puntos respecto del grupo generacional siguiente. La considerable diferencia del grupo de 21-30 (58,7%) con los más jóvenes puede deberse a que las relaciones sociales de los jóvenes-adultos se amplían con el establecimiento de alianzas entre familias (matrimonios, compadrazgos, festejos, etcétera) y por su obligación de participar en actividades comunales en su condición de comuneros (asambleas, actividades comerciales, solicitudes de participar en *ayni*, etcétera). Algo semejante se puede decir del grupo generacional de 31-40 años (e incluso del de 41-50 años), que registra cifras cercanas en el uso de ambas lenguas. Es a partir de los 51-60 años que el uso del quechua alcanza 69,8%, con lo que marca una diferencia de 7,4 puntos respecto del grupo anterior. Mucho más fuerte es la diferencia que se establece con el siguiente grupo (61-70 años), que

Gráfico 9
Idioma de comunicación en la comunidad



muestra el 84,0% para el uso del quechua en comunidad y establece una diferencia de 14,2 puntos respecto del grupo de 51-60.

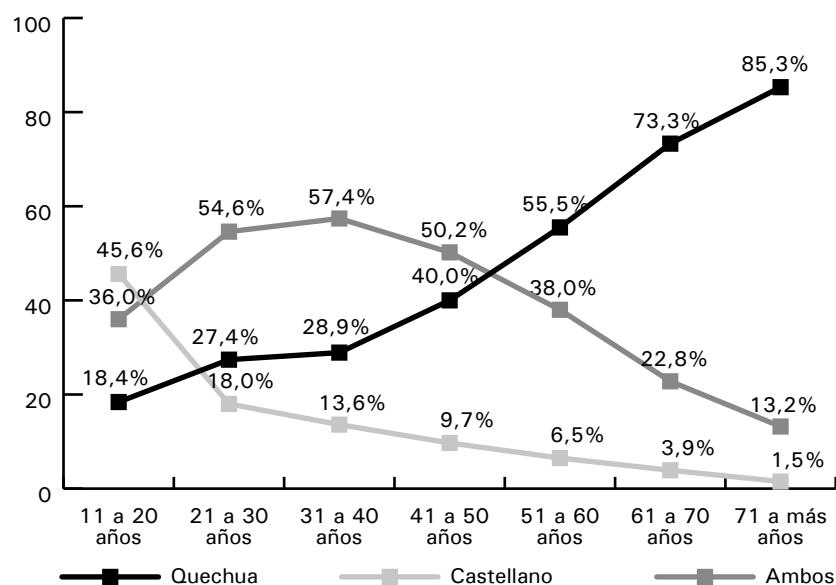
Respecto del castellano, el grupo que más declara utilizarlo es el de 11-20 años, con 18,3%; y, como en otros casos, el uso va disminuyendo según los grupos de edad. Es de suponer que la relación entre jóvenes coetáneos, que además comparten la etapa de estudios y otras causas relacionadas con la actitud hacia la lengua, sean las razones por las que el castellano haya obtenido ese porcentaje, bastante elevado en relación con el siguiente grupo (31-40 años). En este último, 3,8% declara usar el castellano, es decir, 14,5 puntos menos que el grupo de 11-20. Como se señaló anteriormente, las causas pueden estar en la ampliación de relaciones en la comunidad. La progresiva disminución en el uso del castellano por los mayores se interrumpe con el grupo de 51-60 años, que muestra un porcentaje de 4,2% (1,5 puntos más que el grupo anterior y 3,5 puntos más que el siguiente). Como en otros casos, es posible que en esta edad se encuentren más personas mayores castellanohablantes que en los otros grupos, lo que explicaría el aumento del porcentaje.

En lo que respecta al uso de ambas lenguas, se verifica cierta regularidad en los grupos que abarcan las edades de 11 a 41 años, que pasan de 30%. Los grupos siguientes van del 26,0% hasta 0,5% en los mayores de 70 años.

d. Mercado

Los mercados son espacios de constante flujo de personas que llegan de diferentes lugares, que pueden hablar quechua o castellano. En este contexto es posible que se produzca un contacto de lenguas que obligue a los comerciantes a alternar entre el quechua y el castellano de manera constante, según el cliente o el distribuidor de productos que arribe desde la ciudad. De la misma manera, los usuarios pueden encontrarse con vendedores que ofrecen sus productos en castellano o en quechua, por lo que se ven obligados a alternar las lenguas en sus negociaciones. Así, desde los más jóvenes se registran porcentajes relativamente altos para el uso de ambas lenguas. Sin embargo, como en otros casos, el grupo de 11-20 años muestra el nivel más bajo de elección del quechua, con apenas 18,4%. Las razones de esta preferencia pueden ser las mismas que las dadas para otros espacios, con la salvedad de que los más pequeños pueden cumplir un rol de traductores para apoyar a sus

Gráfico 10
Idioma de comunicación en el mercado



mayores que no manejan castellano, así como de sustitutos temporales, si la persona mayor se ausenta. Los siguientes grupos generacionales van a mostrar un incremento en el uso del quechua según sus edades, pero no pasaran de 90% como en otros espacios. Así, el grupo de 71 a más registra un porcentaje de 85,3%.

Con 45,6%, el castellano es la lengua de mayor uso por el grupo de 11-20 años. Los porcentajes de los grupos siguientes, al margen de que aumenten o disminuyan, llegan a ser relativamente altos respecto de los de otros espacios como la familia, la comunidad o las asambleas. Esto puede significar que existe un buen número de castellanohablantes que frecuentan el mercado o los mercados ubicados en comunidades cercanas a la carretera o en capital de distrito, donde hay mayor incidencia del castellano.

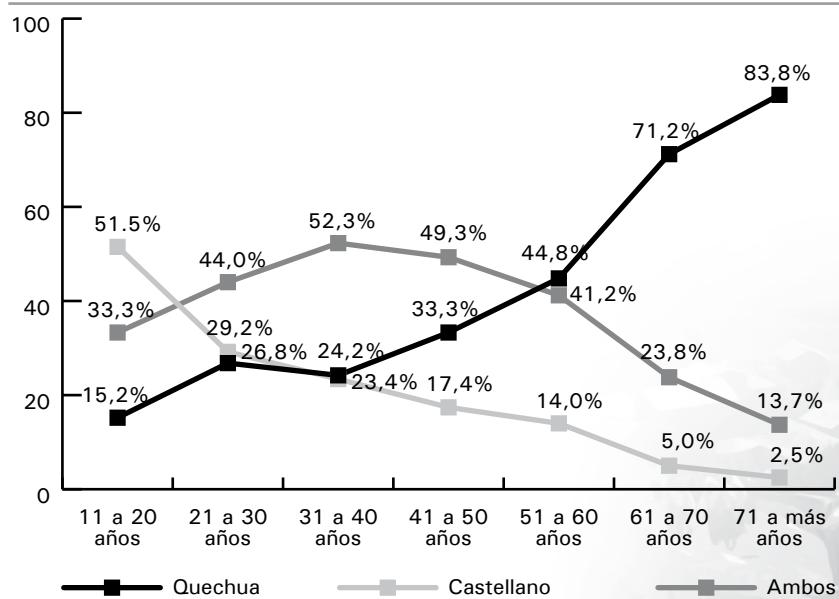
Sin embargo, las cifras verdaderamente importantes aparecen en el caso de “ambos”: son los grupos de 21-30 y 31-40 años los que muestran los mayores porcentajes de uso de ambas lenguas, con 54,6% y 57,4% respectivamente, mientras que el de 41-50 años

registra el 50,2%. Estos porcentajes dan cuenta de que el mercado, es decir, la actividad comercial, es un espacio propicio para la alternancia de lenguas, incluso para los grupos mayores en los que, aun cuando el uso de ambas lenguas va disminuyendo, registran porcentajes más altos que en otros espacios. Asimismo, son los mayores de 50 años quienes más utilizan el quechua en el mercado. Si se revisan los totales se puede apreciar que las variables “quechua” y “ambos” comparten la preferencia de uso en el mercado, con 40,6% y 41,8% respectivamente. El castellano es la lengua de uso de 17,6% de la población entrevistada, muy por debajo de las otras opciones.

e. Escuela

Antes de analizar el gráfico 11 es necesario recordar que la mayoría de las escuelas rurales desarrollan sus actividades básicamente en castellano, con algunas excepciones en las que el docente o la docente han recibido capacitación en EIB. De acuerdo con el gráfico, 15,2% del grupo de 11-20 años declara utilizar más el quechua en la escuela. Aquí, parecería que son los más pequeños, que cursan el final de la primaria,

Gráfico 11
Idioma de comunicación en la escuela



y quienes están en los primeros años de secundaria, los que más utilizan el quechua. Esto porque en esta etapa todavía necesitan de esa lengua para asegurar la comprensión de conceptos en castellano, hablar entre ellos sobre temas ajenos a la escuela, en los recreos, en sus trabajos en grupo y hasta para dirigirse al profesor y dar sus respuestas (lo que, por otra parte, informa que entienden el castellano pero responden en quechua). Así lo han revelado las grabaciones de clases con niños de primaria. Asimismo, se puede pensar en niños o niñas que llegan de comunidades más lejanas, donde no hay secundaria y deben acercarse a comunidades o capitales de distrito que sí la tienen. Este hecho es bastante común en las instituciones educativas de zona andina. No es posible dejar de pensar en las niñas y jóvenes mujeres que, por lo que se ha podido observar en instituciones educativas de otras zonas rurales, tienen una marcada preferencia por el quechua.

Para el castellano, el porcentaje registrado (51,5%) correspondería a los niños de escuelas más cercanas a la carretera o capitales de distrito y a los jóvenes de colegios secundarios, que por lo general se encuentran en zonas donde el castellano es el idioma preponderante. Incluso, cabe la posibilidad de que algunos sean monolingües en castellano. Además, como ya se mencionó, la especialización de las áreas en secundaria exige que los alumnos tengan un cierto dominio de esa lengua. Más aun: como también sucede en otras secundarias de zona rural, algunos docentes no hablan quechua o tienen muy poco dominio de esta lengua.

Por otro lado, existen entre los estudiantes distintos niveles de manejo del castellano, e incluso del quechua. En estas circunstancias, deben alternar ambas lenguas en su vida escolar. Aquí también podrían ser considerados los estudiantes de secundaria, especialmente las mujeres, que, como se ha dicho, prefieren el quechua. Lo más probable es que recurran a ambas lenguas según la circunstancia. En este aspecto, el porcentaje registrado es de 33,3%.

A partir de 21 años (el porcentaje para esta edad es de 26,8% y llegará hasta 83,8% en los mayores), edad en la que la mayoría ya terminó sus estudios escolares, el quechua debe ser usado por aquellos que son padres de familia, miembros de las APAFA o CONEI, en las asambleas convocadas por el docente y entre ellos, sobre todo en las instituciones educativas de comunidades lejanas. Los mayores que declaran preferir el quechua en la escuela probablemente se

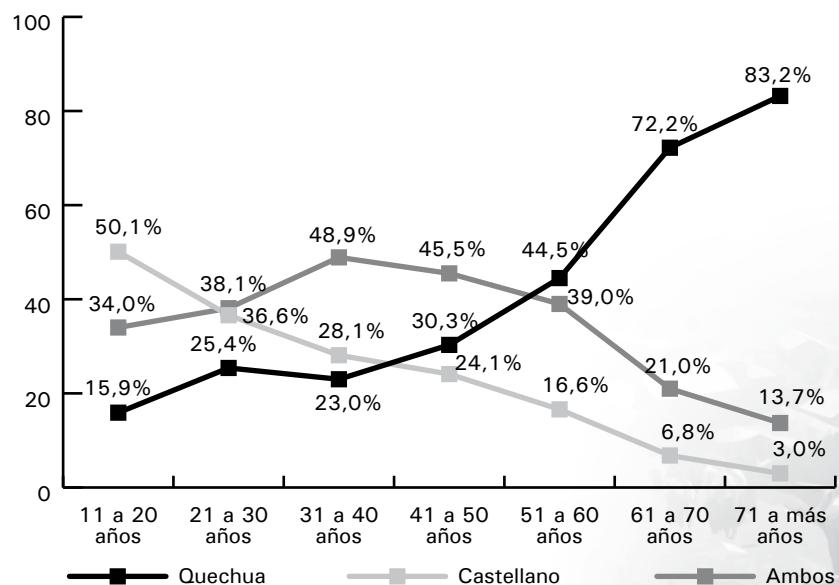
acerquen a ella por sus nietos, reemplazando a los padres que no pueden asistir. También es posible que en las edades más avanzadas respondan más al recuerdo que al tiempo presente.

f. Instituciones

El uso del quechua en la comunicación con instituciones registra un porcentaje de 15,9% en el grupo de 11-20 (el más bajo de todos los grupos generacionales). Esto puede tener sus causas en que los menores y los jóvenes realizan actividades que están más relacionadas con sus estudios y muy poco con las instituciones, sean estas estatales o particulares, a menos que se trate de aquellas relacionadas con educación o campañas de salud, etcétera. También se puede pensar que acompañen a personas mayores con poco dominio de castellano, para actuar como traductores en visitas a postas médicas, bancos, juzgados, comisarías, dependencias de ministerios u otras.

Si bien, como en otros casos, el uso del quechua va en aumento en los grupos de mayores, no es sino a partir de los 61-70 años que alcanza

Gráfico 12
Idioma de comunicación en las instituciones

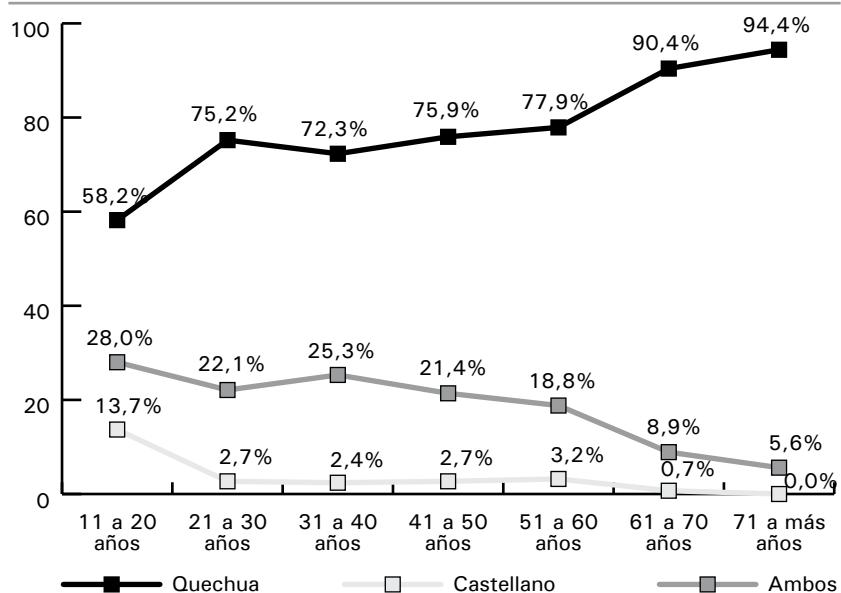


las cifras más altas, con 72,2%, así como en los de 71 a más (83,2%). Aun así, los mayores no llegan al 90% que se registra en la familia, en la comunidad o en las asambleas. Hasta donde se sabe, las personas de edades avanzadas rara vez asisten solas a las instituciones donde puedan obtener algún servicio. Allí se desenvuelven en quechua, y otra persona les sirve de traductor. En conversaciones con un médico que ha visitado distintas zonas rurales nos enteramos de que cuando se presenta un quechuahablante se busca entre el personal a alguien que sepa ese idioma para que oficie de traductor. En todo caso, a pesar de que los porcentajes no son muy altos en general, parece que en la actualidad, algunas instituciones (y de algunas zonas) están más abiertas y preparadas para atender en su lengua materna a los comunitarios. Sin embargo, esto no es suficiente, ya que en los testimonios recogidos acerca de cambios de actitudes los campesinos reclaman que la atención en las instituciones debería ser en quechua.

En lo que atañe al castellano, los más jóvenes (11-20 años) que declaran usar esta lengua representan 50,1%, el porcentaje más alto en relación con los demás grupos generacionales. El segundo lugar lo ocupa la generación siguiente (21-30 años), con 36,6%. Estos grupos, por lo general, son los que han mostrado mayor preferencia por el castellano, a pesar de su dominio del quechua. Por eso no es de extrañar que en las instituciones, conocidas por su trato poco amable hacia los quechuahablantes, los jóvenes se desenvuelvan en castellano para no correr el riesgo de recibir una atención inadecuada. En tanto, los mayores de 30 años utilizan el castellano en menor porcentaje, que irá decreciendo con las siguientes generaciones hasta llegar a 3,0% a los 71 años.

Los porcentajes más altos en el uso de ambas lenguas en instituciones (sobre el quechua y el castellano) los tienen los grupos de 21-30 años con 38,1%, el de 31-40 años con 48,9% y el de 41-50 años con 39,0%, aunque este último ya acusa una disminución de "ambos" a favor del quechua (44,5%). Se puede pensar que en estas edades las personas acuden con mayor frecuencia a las instituciones, sea por asuntos legales, comerciales, de salud u otros. Además, la burocracia misma puede ser motivo de la interacción con varias personas antes de llegar al destino final de atención; razón por la que la alternancia de castellano y quechua es muy posible, así como la comunicación con otros usuarios que se encuentran en las mismas circunstancias o con sus acompañantes.

Gráfico 13
Idioma de comunicación en las chacras



g. Chacra

En la chacra, el quechua es la lengua más utilizada tanto por los más jóvenes (58,2%) como por los más viejos (94,4%). Incluso a pesar de que el grupo de 11-20 años representa los porcentajes más bajos, estos superan el 50%. En las edades de 21-30 años ya se registra un uso del quechua de 75,2%, considerablemente más alto que el del grupo anterior. Los siguientes muestran cifras más o menos parejas hasta llegar a la generación de los 61-70 años, en la que aumenta de manera notoria el porcentaje de uso del quechua (90,4%), que en la generación siguiente se eleva aun más (94,45%).

En cuanto al castellano, los de 11-20 años registran un modesto 13,7%, el porcentaje más bajo en relación con las cifras registradas en otros espacios para estas mismas edades. Sin embargo, mantienen su primacía en cuanto al uso de ese idioma, ya que la generación siguiente —21-30 años— muestra una caída abrupta de uso de ese idioma: solo 2,7%. Como en el caso del quechua, estas cifras se mantendrán más o menos parejas hasta los 51-60 años. De ahí en

adelante se registran cifras inferiores a 1%, ya que solo 0.7% del grupo de 61-70 declara hablar más castellano, y en el de 71 años a más este porcentaje es simplemente 0,0. Esto quiere decir que, a partir de los 71 años, absolutamente nadie prefiere hablar solo en castellano en ninguna de las comunidades elegidas para el diagnóstico.

Lo anterior se puede explicar porque la chacra es un espacio privilegiado para las manifestaciones comunales relacionadas con el trabajo y la productividad, es decir, con el sustento de la vida. Además, en las épocas de siembra y cosecha son los espacios que congregan a gran cantidad de gente (recuérdese los problemas que surgen en las escuelas por el ausentismo de los niños y niñas en los períodos de siembra y cosecha) y manifiestan una importante concentración de tecnología y saberes tradicionales relacionados con la cocina, la música, los ritos, etcétera, además de la dinámica de relaciones que se establecen entre las familias y sus allegados.

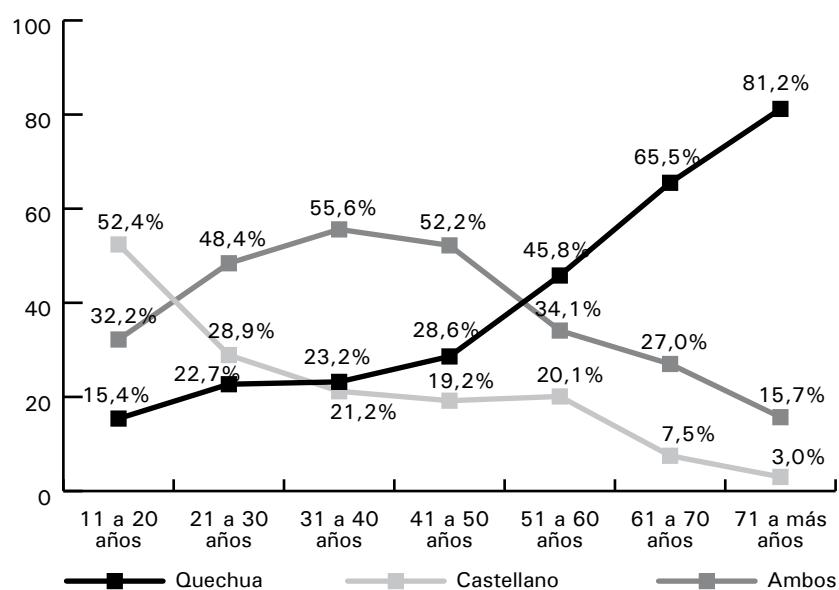
Como ya se ha comentado para otros espacios, los porcentajes registrados para castellano en los menores se explican por el proyecto de castellanización que experimentan no solo debido a la escuela, sino también por el contexto social y económico y el proceso de globalización que les ha tocado vivir. Los demás porcentajes, aunque bajos, deben de corresponder a comuneros monolingües en castellano o que tienen muy poco dominio del quechua.

El uso de ambas lenguas también registra los porcentajes más bajos respecto de otros espacios. El más alto lo tiene el grupo de 11-20 años con 28,0%, seguido por el de 31-40 años con 25,3%. Este hecho es interesante, pues este grupo presenta un porcentaje que supera al de 21-30 años en cuanto a uso de ambas lenguas y, contrariamente, registra un porcentaje menor en el uso del quechua. Las generaciones siguientes van mostrando porcentajes más bajos hasta llegar a 5,6% entre los más ancianos. Si bien los porcentajes en este aspecto son más bien bajos, indican que aun en la chacra hay una tendencia hacia el bilingüismo entre los comuneros.

h) Sicuani

Sicuani es la capital de la provincia y, como tal, destino obligado de la gente de los poblados que mantiene una relación de dependencia con ella. Asimismo, es la ciudad que recibe migrantes de las diversas

Gráfico 14
Idioma de comunicación en Sicuani



comunidades que buscan mejores oportunidades. Allí se concentran las representaciones de las empresas de servicios e instituciones estatales y particulares. Por otro lado, es una ciudad de tránsito hacia otros departamentos del sur como Puno, Tacna y Arequipa, por lo que concentra una cierta actividad comercial que, además, provee a los pequeños comerciantes de las comunidades. En este contexto, la preferencia por comunicarse en quechua va desde 15,4% en el grupo de 11-20 años hasta 28,6% en el de 41-50 años. Como en otros espacios, los porcentajes para el quechua son mayores en los grupos de 51-60 años, con 45,8%, hasta 81,2% para los que pasan de los 70 años.

La inclinación por el castellano en el grupo de 11-20 años registra un 52,4%, cifra bastante pareja con las obtenidas para la escuela (51,5%) y las instituciones (50,2%). En adelante los porcentajes serán inferiores al 30% hasta llegar a 3,0% en los mayores de 70 años. Con excepción de los de 11-20 años, el castellano usado con exclusividad no es una opción para la mayoría de comuneros que visitan Sicuani con distintos fines.

La opción por ambas lenguas es mayoritaria en todas las edades, excepto entre los menores (32,3%), que prefieren el castellano (52,4%). Los grupos generacionales que van desde los 21 años hasta los 50 años muestran porcentajes de uso de ambas lenguas que superan a las del castellano y el quechua. En Sicuani, estos son los grupos más activos en el uso de ambas lenguas. Los motivos que explicarían esta preferencia pueden ser los mismos que se mencionaron para el uso del castellano. Por otro lado, previsiblemente (dado el contexto descrito líneas atrás), los grupos de 61-70 y 71 años a más, que normalmente muestran porcentajes bastante bajos en este aspecto, registran 27,0% y 15,7% respectivamente en lo que concierne a su opción por utilizar ambas lenguas en Sicuani.

Para completar la lectura de los cuadros, y a modo de conclusión, en la tabla 2 se presentan los porcentajes totales para el uso de lenguas en los distintos espacios elegidos para el diagnóstico.

**Tabla 3. Idioma en el que más se comunica
(Porcentajes totales)**

	Quechua	Castellano	Ambos
Familia	59,3	8,3	32,4
Asambleas	68,5	5,4	26,1
Comunidad	63,9	6,1	29,9
Mercado	40,6	17,6	41,8
Escuela	36,2	24,5	39,2
Instituciones	35,5	27,7	36,8
Chacra	74,6	4,7	20,8
Sicuani	34,1	25,6	40,3

En esta tabla es posible observar, de manera general, las tendencias hacia el quechua, el castellano y la alternancia de lenguas en los distintos espacios. Así, se puede ver que los mayores porcentajes para todos los espacios son para el quechua y para el uso de ambas lenguas. En ninguno de los ámbitos analizados el castellano se registra como la lengua de preferencia. Cabe precisar que los porcentajes obtenidos para la preferencia por el castellano corresponden al grupo generacional de 11-20 años. A su vez, los porcentajes para el uso de ambas lenguas se han encontrado entre los 21 y los 50 años. En el caso del quechua, entre los 51 y 71 años a más.

Por otro lado, se puede apreciar que el quechua es la lengua de preferencia en los espacios más ligados a la vida y organización comunal como la chacra, las asambleas, la comunidad misma y la familia. Entre tales ámbitos, este estudio sostiene que la familia es un caso especial, porque es un espacio de conflicto íntimo que pone en cuestión las jerarquías y la valoración de los ancestros. Las declaraciones de los comuneros son elocuentes cuando hablan acerca de las actitudes de sus hijos e hijas respecto del quechua. Algunos jóvenes ya no quieren hablar en quechua ni que les hablen en este idioma; se avergüenzan de sus orígenes, y si hablan en quechua prefieren hacerlo en otros espacios ligados a la comunidad.

El mercado es un espacio importante de contacto de lenguas (puede estar dentro de la comunidad o no): su dinámica le permite reunir a personas de distinta procedencia y dominio de lenguas, y es por eso el lugar privilegiado para la alternancia de lenguas, es decir, para la actualización del bilingüismo.

En lo que ataña a la escuela, no obstante que suele encontrarse dentro del ámbito de la comunidad y, por lo mismo, debería ser un espacio ligado íntimamente a ella, en la mayoría de casos representa a —y se comporta como— un sistema que se impone desde el exterior.

Sicuani y las instituciones, por su parte, son los lugares externos a la comunidad donde más se usa el castellano, pero, al mismo tiempo, presentan un alto índice de alternancia y uso del quechua, por encima del mercado y la escuela. De ser rígidamente cierta esta afirmación, se ven atenuadas las suposiciones iniciales de que en las capitales y las instituciones públicas y privadas el castellano era la lengua de preferencia. Esta evidencia, por lo menos en la zona de diagnóstico, podría ser alentadora respecto de la vigencia del quechua en espacios normalmente pensados como hostiles a ese idioma. Sin embargo, las opiniones recogidas en las comunidades acerca de las instituciones y las capitales manifiestan un descontento y un reclamo porque no reciben atención en su lengua, además de la preocupación de que en las ciudades sus hijos e hijas no son entendidos y no tienen dónde hablar quechua. En el fondo, la protesta y el reclamo aluden quizá, más que a factores exclusivamente lingüísticos, a la exigencia de un trato respetuoso y equitativo al campesino quechuahablante.

Cierra esta sección la tabla 4, en la que se pueden apreciar los espacios en orden de preferencia por el quechua, el castellano y por ambos.

Tabla 4.
Totales de espacios de uso de lenguas en orden de preferencia

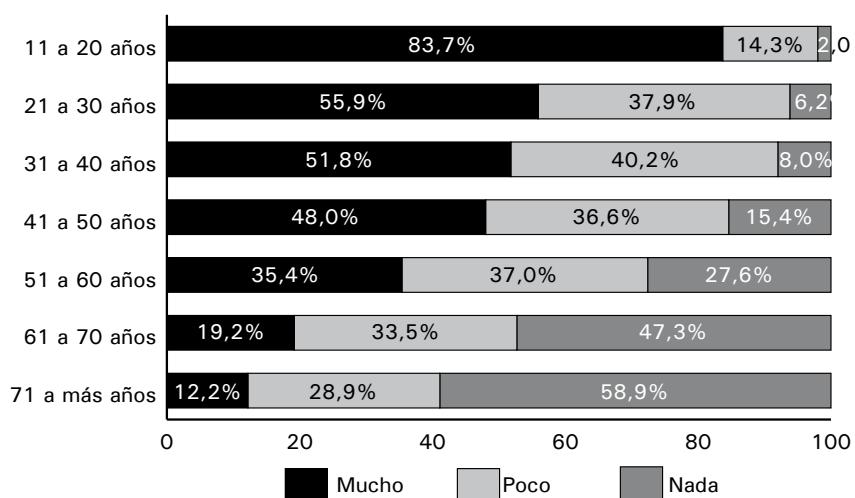
ORDEN	QUECHUA		CASTELLANO		AMBOS	
	Espacios	%	Espacios	%	Espacios	%
1	Chacra	74,6	Instituciones	27,7	Mercado	41,8
2	Asambleas	68,5	Sicuani	25,6	Sicuani	40,3
3	Comunidad	63,9	Escuela	24,5	Escuela	39,2
4	Familia	59,3	Mercado	17,6	Instituciones	36,8
5	Mercado	40,6	Familia	8,3	Familia	32,4
6	Escuela	36,2	Comunidad	6,1	Comunidad	29,9
7	Instituciones	35,5	Asambleas	5,4	Asambleas	26,1
8	Sicuani	34,1	Chacra	4,7	Chacra	20,8

3.2 Frecuencia de uso de quechua y castellano por edades

La lectura de los gráficos de uso de lenguas por edades será abordada por grupos, debido a que entre los 11 y los 20 años se vive una etapa de cambios importantes. A los 11 años los niños ya están insertos en el sistema educativo oficial, es decir, en un proceso educativo que en sus inicios fractura o trastoca su vida, hasta ese momento más ligada a la familia [¿no entran los niños en la escuela a los 6 años?]. Este choque es mucho más duro si se considera que no solo se trata de entrar en la escuela, sino también de enfrentar una cultura que les es más o menos ajena, representada por un sistema educativo que normalmente invisibiliza o subvalora su lengua y su cultura, que les impone el castellano como única fuente de saber. Terminada la etapa escolar algunos jóvenes intentarán, en la medida en que se lo permitan sus medios, satisfacer sus pretensiones de seguir estudios superiores. Estarán a la expectativa por encontrar una fuente ingresos o, como es común en el medio andino, empezarán a formar nuevas familias.

Se ha creído importante, asimismo, establecer una comparación con el uso del quechua, en virtud de que ella permitirá tener una visión concreta de los procesos de avance y retroceso de las lenguas según

Gráfico 15
 Habla castellano



las edades. Ello explica el porqué aquí el estudio se concentra en la respuesta “mucho”.

Esta lectura se inicia con el gráfico 15, que corresponde al castellano.

Como se puede apreciar en el gráfico 15, es el grupo de 11-20 años el que muestra el porcentaje más alto en “mucho” (83,7%) comparado con el resto de grupos por edades. Esto se explicaría porque en ese periodo los actores están pasando por la etapa escolar, principalmente la secundaria. En las edades más tempranas se encuentran en el inicio de su vida escolar y, por lo tanto, en proceso de una supuesta afirmación del castellano como segunda lengua o, en el caso de los bilingües de cuna, de su desarrollo. Asimismo, en esta etapa la tendencia castellanizante del sistema educativo ejerce cada vez más presión sobre los alumnos y alumnas. Según las observaciones realizadas en algunas instituciones educativas, el quechua es utilizado para dar explicaciones complementarias a lo dicho en castellano o para llamar la atención a los alumnos; ocurre incluso que algunos docentes desarrollan toda su sesión de clases en quechua. Aquí, los grupos de trabajo entre alumnos y los juegos en el receso se desarrollan en lengua quechua. En los centros más cercanos a la carretera o a las capitales, las clases se

desenvuelven casi exclusivamente en castellano. Hasta en los recesos los niños juegan en esa lengua. Ya en el nivel secundario sucede algo parecido, pero con un castellano más complejo, acorde con la especialización y exigencia de las áreas académicas. Además, en este nivel los docentes utilizan cada vez menos el quechua e incluso desarrollan los ejercicios de razonamiento verbal en castellano propuestos por el diseño curricular. Ya cercanos a la veintena, algunos estarán intentando empezar sus estudios superiores y otros, debido a la extraedad (bastante común en zonas rurales), seguirán cursando la secundaria.

En cuanto a los que respondieron “poco” y “nada” respecto del uso del castellano, sus porcentajes son, respectivamente, 14,3% y 2,0%. La proporción del “poco” puede estar compuesta por los niños, adolescentes y jóvenes que se encuentran en un nivel todavía incipiente de adquisición del castellano. En el caso de los que respondieron “nada”, aunque el porcentaje resulta mínimo (2,0%), es posible pensar que se trata de niños, adolescentes o jóvenes que no han accedido a la escolaridad o que viven en las comunidades más alejadas de centros urbanos, donde hay poca incidencia del castellano.

Entre los 21 y los 30 años el porcentaje para “mucho” es de 55,9%, lo que quiere decir que estos jóvenes-adultos, a diferencia del grupo anterior, tienen menores oportunidades o menor interés en hablar castellano. En este porcentaje deben estar incluidos aquellos que tienen el castellano como lengua materna o que, por sus actividades fuera de la comunidad, deben utilizar con mayor frecuencia esta lengua. Asimismo, es posible que la necesidad u obligación de acercarse a instituciones (particulares o estatales) los someta a situaciones en las que el castellano es la única manera de hacerse entender.

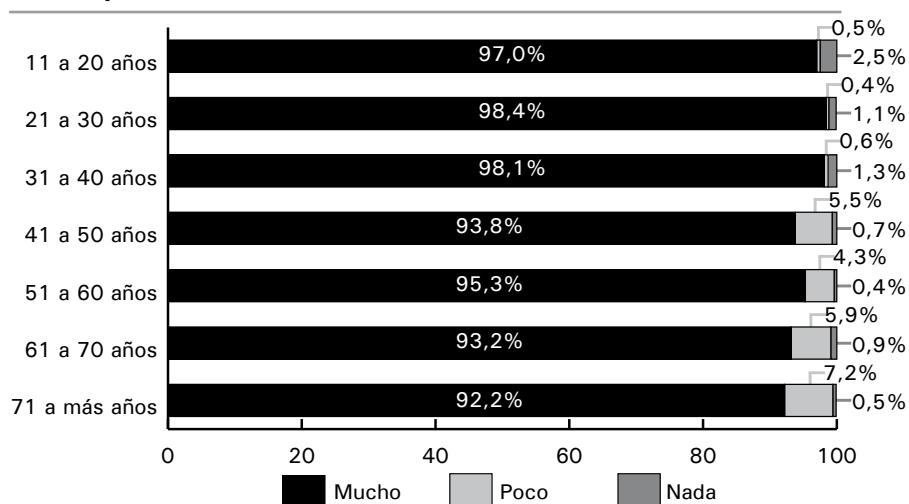
Entre los que respondieron “poco” (37,9%) se podría considerar a personas que no tienen mayores oportunidades de usarlo en su vida diaria. Puede ocurrir también que ellos permanezcan en su comunidad debido a responsabilidades familiares, por apego a ella, porque no lograron acceder a medios que les permitieran emigrar en busca de otras oportunidades o porque tuvieron que retornar a la comunidad por falta de empleo en las ciudades, entre otras razones. A esto se puede agregar un posible debilitamiento del contacto con la ciudad y con personas castellanohablantes. Los que respondieron “nada” (6,2%) deben ser monolingües en quechua, que no han tenido acceso a la educación o la abandonaron a temprana edad.

Los grupos generacionales de 31-40 y 41-50 años —en los que se registraron 51,8% y 48,0% de respuestas “mucho” respectivamente— pueden compartir las mismas circunstancias que el grupo anterior, con la salvedad de que su práctica del castellano es menor. Esto se explicaría por el paulatino retorno a la vida comunal y porque su círculo de relaciones quedaría restringido a parientes y allegados coetáneos o mayores que ellos, cuya lengua de uso cotidiano es principalmente el quechua. La respuesta “poco” alcanza porcentajes de 40,2% para el grupo de 31-40 años y 36,6% para el de 41-50 años. Tales cifras quedarían explicadas por las mismas circunstancias recién descritas para los grupos de 31-40 y 41-50 años, pero más acentuadas, a las que se podría agregar una educación deficitaria o incompleta. En el grupo generacional de 41-50 años es importante notar que ha disminuido el porcentaje para “poco” (36,6%) en relación con el grupo anterior (40,2%). Sin embargo, la proporción de “nada” alcanza en ellos 15,4%. Así, en el grupo de 41-50 años se evidencia un mayor número de quechuahablantes que desconocen el castellano, han dejado de hablarlo o no quieren reconocer que lo hablan. Es posible que en este grupo y en los mayores (también en los grupos anteriores) estén incluidas las mujeres que niegan su conocimiento del castellano por recato o timidez.

Las cifras registradas en adelante mostrarán que el castellano es usado cada vez menos según avanza la edad de las personas. Pero lo más relevante es el aumento de los porcentajes para “nada” a partir de los 41 años. En efecto, en la generación de 41–50 años aparece un “punto de quiebre”, ya que el porcentaje en “nada” es de 15,4%. Comparado con el grupo anterior, aumenta en 7,4 puntos. A partir de los 51-60 años el porcentaje para “nada” será mayor hasta llegar a 47,3% en el grupo de 61-70 años y 58,9% en los mayores de 70 años. Estos porcentajes superan ampliamente a los registrados para “poco” (33,5% y 28,9% respectivamente) y “mucho” (19,2% y 12,2% respectivamente).

Es de suponer que lo dicho para los grupos de mayores recién tratados sea válido también para estos. Sin embargo, lo que llama la atención en general es que en los espacios de uso de lenguas los grupos generacionales de mayores arrojan porcentajes bastante bajos en la elección del castellano (véanse los gráficos de espacios de uso de lenguas). Cabría preguntarse, entonces, qué es lo que entienden las personas mayores por “hablar mucho, poco o nada de castellano”.

Gráfico 16
Habla quechua



El gráfico 16 revela que en todas las edades el quechua es hablado “mucho” con cifras sobre el 90%. Como en el caso del castellano, se debe tomar en cuenta que el primer grupo, en el que 92,2% dice hablar “mucho”, es el que reúne edades con mayores diferencias generacionales en intereses, escolaridad, ocupaciones y actividades dentro y fuera de la comunidad. Los de menor edad se encuentran todavía en una etapa que coincide con los últimos años de primaria y los primeros de secundaria. En esta fase, a juzgar por las observaciones realizadas en diferentes centros rurales del Cuzco, los alumnos todavía necesitan del quechua para reforzar la comprensión de los contenidos académicos y para relacionarse entre sí e incluso con el docente. Asimismo, en este periodo los niños y niñas recurren al quechua de manera natural para comunicarse entre ellos. Por otro lado, a esta edad las relaciones al interior de la familia son todavía más intensas y de dependencia, como también de mayor comunicación entre padres e hijos. En cambio, los mayores de este grupo pueden estar terminando su secundaria o tentando los estudios superiores, llevando una vida más desligada de su unidad familiar y con mayor relación con la ciudad, por lo que podría pensarse que se desenvuelven más en castellano que en quechua; sin embargo, el porcentaje registrado dice lo contrario.

En lo que concierne al uso del quechua, los porcentajes totales para “poco” y “nada” son de 7,2% y 0,5%. De manera similar al caso del castellano, los niños y adolescentes que consideran que usan poco el quechua deben pertenecer, o a familias cuya primera lengua es el castellano, o a aquellas que ejercen presión sobre sus hijos para que abandonen el quechua a favor del aprendizaje del castellano. Los motivos para una actitud de esta índole se encuentran en algunas declaraciones de los pobladores en las que se enorgullecen de que sus hijos aprendan castellano y se olviden del quechua. Los que respondieron “nada” es muy probable que sean monolingües en castellano.

Según los testimonios de algunos comuneros, son los jóvenes los que más necesitan cambiar de actitud respecto del quechua y la cultura andina, ya que su valoración es comúnmente negativa. Sin embargo, y de manera contradictoria, como ya se dijo, las cifras indican otra cosa. A partir de esta contradicción, habría que preguntarse si las generaciones mayores juzgan demasiado duro a las más jóvenes, y qué entienden los jóvenes por “hablar mucho quechua”. Además, sería necesario remitirse a los gráficos de espacios de uso, en algunos de los cuales los niños y jóvenes entre los 11 y 20 años alcanzan los porcentajes más altos para la elección del castellano sobre el quechua. De ser cierta la información obtenida, no obstante, el quechua tendría ganado un lugar importante en la vida de los jóvenes de la zona, lo que haría más fácil un proceso de fortalecimiento de esa lengua y de su cultura.

Como se deja ver en el gráfico 16, los porcentajes son muy parejos entre los diversos grupos generacionales, aunque presentan mínimas variantes. Por ejemplo, las edades comprendidas entre los 41 y los 50 años de edad muestran una pequeña disminución en el porcentaje de “mucho” y “poco” respecto del grupo anterior, de la misma manera como el grupo de 71 años a más registra una disminución del “mucho” y un aumento del “nada”. Así, estos grupos rompen la secuencia regular de crecimiento en porcentajes según las edades. En estos grupos, como en algunos otros casos analizados, se encuentran los que son monolingües en castellano y los que tienen poco dominio del quechua.

Con la información que ofrecen los gráficos se puede afirmar que los mayores han mantenido un comportamiento bilingüe a lo largo

de su vida, con una muy marcada preferencia por el quechua. Por otro lado, la disminución paulatina del castellano puede obedecer a un retraimiento social hacia el interior de la comunidad; y si se atiende a las declaraciones de los comuneros acerca de la falta de comunicación con los ancianos, es posible pensar incluso en un cierto aislamiento. Ante esto, habría que hacer caso a las demandas de los campesinos por acudir a los mayores para buscar un quechua “bien hablado” y para acceder a una sabiduría que quizá solo los más viejos posean.

3.3. Lectura y escritura en quechua y castellano

El tema de la lectura y la escritura debe ser abordado a partir de la premisa de que la mayoría de personas no suele realizar estas actividades. Más aun: en estos últimos tiempos la lectura ha despertado la preocupación de las autoridades educativas: los bajos niveles de comprensión lectora de los estudiantes de todo el país han llevado a declarar una “emergencia educativa”. Con el fin de presionar a los educadores para que solucionen el “problema”, se han impuesto una serie de pruebas cuya aplicación ha resultado muy cuestionada en las zonas donde el castellano no es precisamente la lengua de uso mayoritario. Aquí se remarcará, entonces, que toda esta alarma está focalizada en el castellano y de ninguna manera en el quechua o cualquier otra lengua vernácula. Esto se agrava si se pone sobre el tapete que en las zonas rurales muchas veces el castellano ingresa de manera abrupta y excluye cualquier otra lengua mejor dominada por los estudiantes. Por otra parte, los textos que se usan en las aulas no son los más adecuados para la realidad cultural y lingüística de los niños y niñas, y muchas veces permanecen en los estantes o arrinconados donde no estorben. En los hogares, como declarara un campesino, existen libros en quechua, aunque la Biblia sea el texto que más se lee. Este es el contexto en el que se pretende apurar soluciones para el mejoramiento de la comprensión lectora y la producción escrita.

Antes de entrar en la lectura de los gráficos, téngase en cuenta que todos los mayores de 20 años de edad que leen y escriben en quechua deben haber tenido un determinado grado de instrucción, más allá de la etapa inicial de aprendizaje de la lectoescritura, o deben haber pasado por un proceso de alfabetización. Por otro lado, dada

Gráfico 17
Lee en quechua

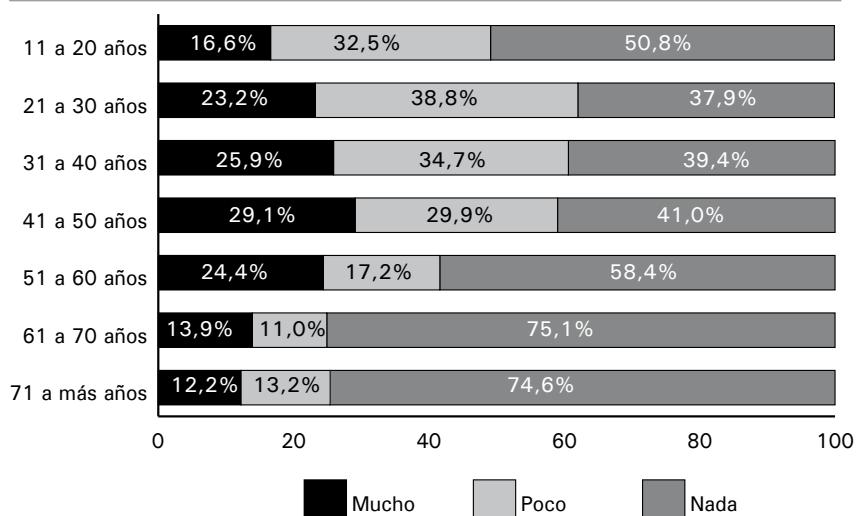
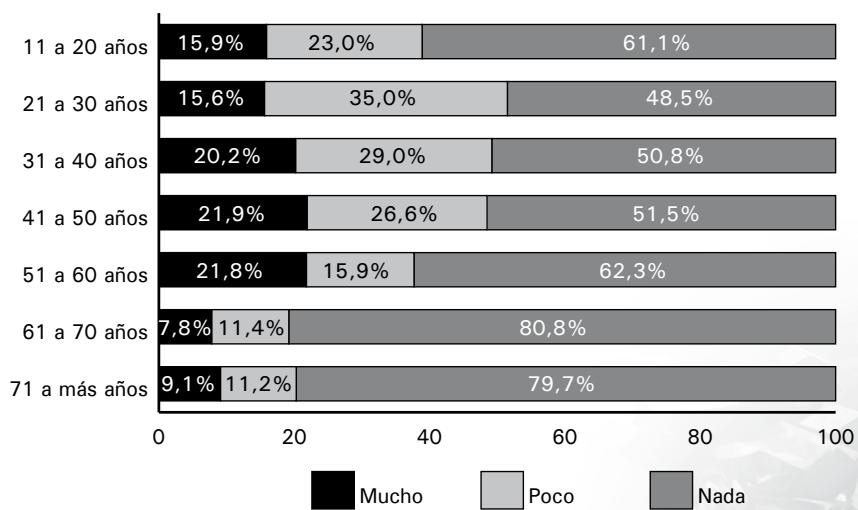


Gráfico 18
Escribe en quechua



la tendencia castellanizante del sistema educativo, lo más probable es que la mayoría de ellos haya aprendido a leer y escribir en castellano. A esto se añade que, como no existe todavía una normalización de la escritura generalizada (o aceptada), los que escriben en quechua deben utilizar el alfabeto castellano con adaptaciones heredadas de antiguas propuestas de escritura u otras sin mayor sustento lingüístico.

Si se presta atención a las cifras del grupo de 11-20 años, se puede colegir que, en el caso del “mucho”, la lectura en quechua es ligeramente más practicada que la escritura, y que los porcentajes para “poco” y, sobre todo, “nada” siguen siendo los más altos. Los bajos porcentajes de la lectura y escritura en quechua en estas edades revelan que la formación escolar toma muy poco en cuenta el desarrollo de la lengua en estos aspectos. Esto se observa mejor en el siguiente gráfico comparativo respecto de la lectura y escritura en estas edades.

**Tabla 5. Comparación entre escritura y lectura en quechua:
grupo de 11 a 20 años**
(Porcentajes)

	Lectura en quechua	Escritura en quechua
Mucho	16,6	15,9
Poco	32,5	23,0
Nada	50,8	61,1
Total	100,0	100,0

El que el estudio se detenga en este grupo obedece a que en estas edades los niños y niñas se encuentran en etapa de formación escolar básica, que para muchos será la única oportunidad de acceder a los estudios que les permitan desarrollar sus capacidades de lectura y escritura de manera más o menos guiada y sostenida. Así, lo que reciban o dejen de recibir en cierto modo marcará sus vidas, ya que cualquier búsqueda de desarrollo de estas capacidades dependerá de ellos mismos o de las circunstancias. Aquí se pretende llamar la atención sobre la responsabilidad e importancia de la escuela (y, por ende, del sistema educativo) para el fortalecimiento de la lengua quechua. Eso lo saben muy bien los campesinos, y por eso demandan que las autoridades educativas asignen a sus escuelas docentes

bilingües que estén preparados para la enseñanza del quechua y el castellano.

Ahora bien: volviendo a los gráficos se aprecia que a partir de los 21 años en adelante las cifras que se registran para “mucho” aumentan en los grupos siguientes hasta el de 41-50 años, que registra los porcentajes más altos para lectura y escritura en quechua (véase la tabla 6).

**Tabla 6. Comparación entre escritura y lectura en quechua:
grupo de 41-50 años**
(Porcentajes)

Lectura en quechua	Escritura en quechua
Mucho	29,1
Poco	29,9
Nada	41,0
Total	100,0

Sin embargo, los porcentajes para “poco” y “nada” siguen siendo superiores. Estas cifras evidencian con mayor claridad la poca importancia que se da a la lectura y escritura del quechua en la etapa escolar, ya que son los mayores de 40 años los que leen y escriben más, a pesar de los escasos recursos recibidos en la escuela —lo más probable además en castellano— y como resultado de una transferencia realizada por ellos mismos. Nótese que a partir de los 61 años se registra una caída estrepitosa en la lectura y la escritura, sobre todo en esta última. Es posible que, más que al interés por estas actividades, estas cifras se expliquen por el hecho de que la educación ha centrado su objetivo en llevar el castellano a todos los rincones del país, invisibilizando las lenguas vernáculas o utilizándolas solo como lenguas de transición hacia la castellanización. Por el lado de la lectura, existen muy pocas publicaciones en quechua. Según las declaraciones de los campesinos, el libro que más leen (si no el único) es la Biblia. En lo que atañe a la escritura, más que explicaciones, surge una pregunta: ¿qué escriben los quechuahablantes que declaran escribir en quechua? No hay registros de esto, pero ¿podría pensarse en actas de asambleas, avisos, mensajes, solicitudes, listas de productos, anuncios, documentos legales, operaciones matemáticas, pequeños discursos? ¿Alguno de ellos escribirá canciones, cuentos,

poemas, ensayos? En todo caso, en los testimonios recogidos en las asambleas de devolución de información los campesinos mostraron bastante interés por aprender a leer y escribir, y que la escritura sería la forma de conservar y desarrollar el quechua.

En la tabla 7 se echa un vistazo a los totales registrados para la lectura y la escritura en quechua.

**Tabla 7. Comparación entre escritura y lectura en quechua:
todos los grupos de edades**
(Porcentajes)

Lectura en quechua	Escritura en quechua
Mucho	16,9
Poco	23,4
Nada	59,7
Total	100,0

Como se puede ver, la lectura presenta porcentajes un poco más altos que la escritura para “mucho” y “poco”. Esto no debe provocar sorpresa, ya que en todas las sociedades con tradición escrita la lectura es una actividad más inmediata que la escritura. En síntesis, más de la mitad de los entrevistados no lee ni escribe en su lengua materna.

Si se atiende al castellano, como era de esperarse, las cifras indican mayores porcentajes de lectura y escritura en todas las edades. Esto es resultado de la exigencia de un contexto en el que el castellano escrito está presente, aunque de manera limitada, en casi todos los aspectos de la vida cotidiana.

Comparando los totales se encuentran cifras bastante parejas para la lectura y la escritura en castellano. Sin embargo, los números más altos se registran para los 11-21 años (86,1% para la lectura y 87,5% para la escritura), lo que se explica porque estas son las edades a las que los menores y los jóvenes están cursando la secundaria o estudios superiores y, por lo tanto, viven la exigencia diaria de responder a retos académicos. Sin embargo, es de suponer que la lectura está ligada a su vida de estudiante y se concentra en libros de texto, alguna que otra lectura literaria hecha por obliga-

Gráfico 19
Lee en castellano

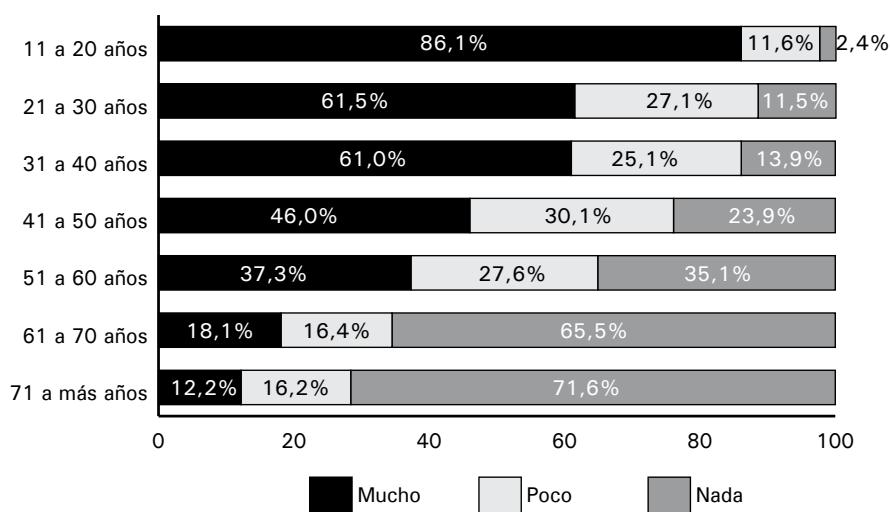
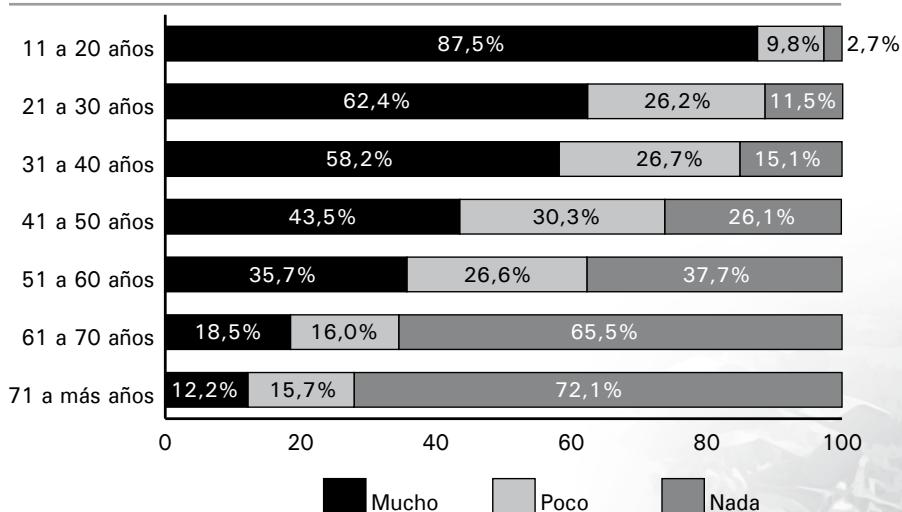


Gráfico 20
Escribe en castellano



ción y el acceso a periódicos y revistas, etcétera. La escritura, por su lado, debe estar supeditada básicamente a los dictados de clase, tareas para la casa, composiciones escolares, monografías (en caso de seguir estudios superiores), mensajes, etcétera. El hecho es que, desde su percepción, una gran mayoría escribe “mucho”, y los que se ubican en la categoría “nada” es muy probable que estén fuera del sistema educativo.

En los 21-30 años se registra una disminución en lectura y escritura respecto del grupo anterior (61,5% para la lectura y 62,4% para la escritura). Sin embargo, a pesar de esta disminución, todavía registran porcentajes relativamente altos. Lo mismo sucede con la generación de los 31-40 años, que arroja cifras de 61,0% para la lectura y 58,2% para la escritura. De ahí en adelante los porcentajes disminuyen. Pero si se observan las cifras de los grupos de 61-70 años (18,1% para lectura y 18,5% para escritura) y de 71 años a más (12,2% para lectura y 12,2% para escritura), sería interesante conocer, como se planteó para el caso del quechua, qué entienden los entrevistados por “leer y escribir mucho”, así como qué escriben en castellano.

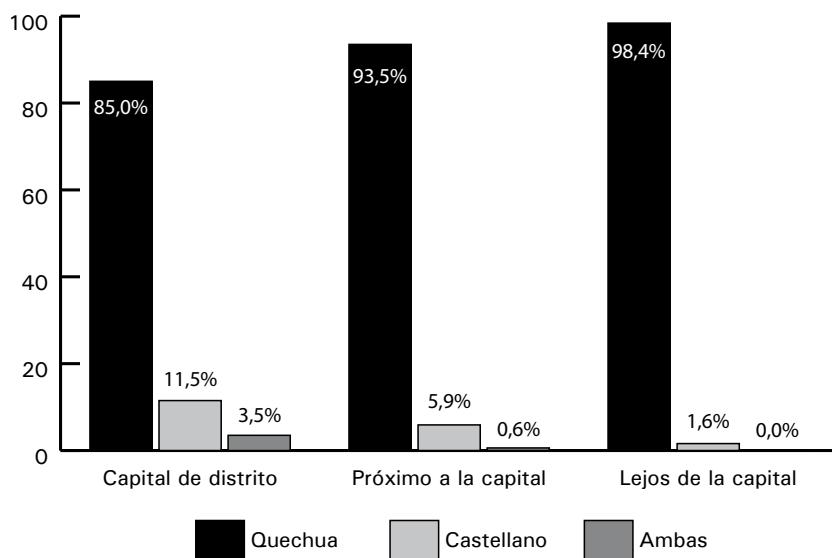
Finalmente, se remarcá el hecho de que una de las necesidades importantes expresadas por las comunidades consiste en desarrollar la lectura y la escritura en castellano y sobre todo en quechua, ya que están convencidos de que la escritura es fundamental para el fortalecimiento del quechua.

3.4. Uso de la lengua materna en el área de influencia de la capital distrital

Al respecto, se cuenta con la información que se muestra en el gráfico 21.

Como indica el gráfico 21, en la capital de distrito el nivel de bilingüismo alcanza el 3,5% frente al 0,0% en las comunidades más alejadas y al 0,6% en las próximas a la capital. Llama la atención en él, en primera instancia, que, contra lo que se podría suponer, los niveles de bilingüismo no son lo suficientemente significativos si se los compara con el monolingüismo en quechua o en castellano. Otro dato revelador tiene que ver con la presencia contunden-

Gráfico 21
Lengua materna respecto a la capital del distrito



te del quechua como lengua materna (98,4% en las comunidades más alejadas) y la forma paulatina en que esta lengua va cediendo posiciones a favor del castellano conforme uno se acerca más a la capital de distrito (93,5% en las comunidades más próximas y 85,0% en la capital de distrito). Paralelamente, es posible observar cómo el castellano se consolida ganando espacios como lengua materna en las capitales de distrito, con 11,5%.

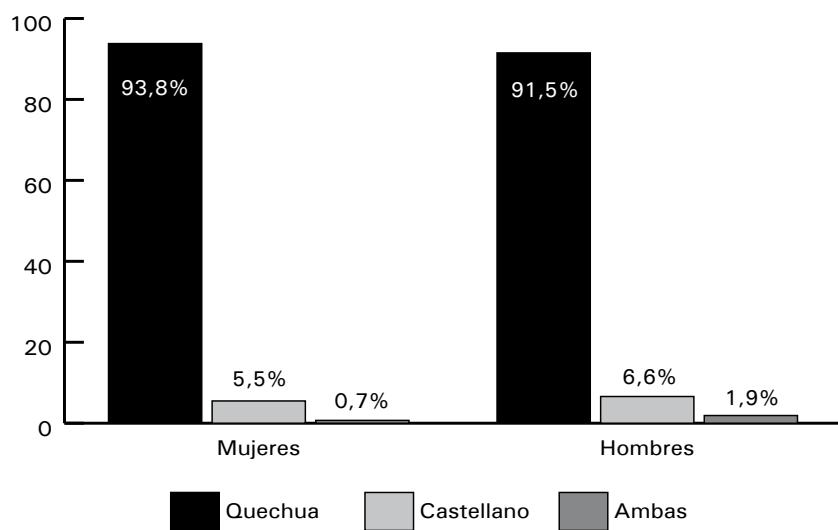
Esta realidad debe alertar —aunque las cifras no son catastróficas— sobre la posibilidad latente de pasar de un monolingüismo en quechua a un monolingüismo en castellano, sobre todo en las capitales de distrito, en desmedro de la posibilidad de consolidar el bilingüismo como una posibilidad de desarrollo.

3.5. Situación de la lengua según género

La situación del quechua y del castellano aparece en el gráfico 22.

El gráfico 22 da cuenta, en porcentajes, del componente de género en relación con la lengua materna. Aunque existen dos puntos de di-

Gráfico 22
Lengua según género



ferencia entre varones y mujeres respecto del quechua como lengua materna (93,8% de mujeres frente a 91,5% de varones), serían muchas las hipótesis que se pueden construir acerca de esto, como por ejemplo que las mujeres son las que se encuentran más vinculadas al mundo íntimo de la familia, mientras que los varones suelen ser los que más opciones tienen de migrar. Sea como fuere, es necesaria una investigación cualitativa sobre este punto específico.

Ahora bien: en el caso del castellano se observa que los márgenes de diferencia se acortan, ya que la brecha se reduce a 1,1%, hecho que podría revelar la existencia de instituciones externas a la comunidad, como la escuela, que enseñan y propagan el castellano sin diferencias de género.

4. Conclusiones

1. El quechua es admitido como lengua materna de la población y, sin embargo, prevalece el uso del castellano en ámbitos formales y públicos. Existe así una situación de diglosia, debido a que el quechua tiene mayor presencia en espacios relacio-

nados con el mundo andino. Los pobladores y pobladoras de las comunidades campesinas perciben que los dos espacios de uso del quechua, en orden de importancia, son la chacra y las asambleas comunales. El castellano se encuentra mejor posicionado en las instituciones públicas y privadas y en la capital de provincia, y el uso de ambos idiomas es más frecuente en el mercado de abastos y en la capital de provincia (Sicuani).

2. El quechua se habla “mucho” en todas las edades, con una cifra cercana al 90%. Se observa, en este mismo nivel, que el hablar “mucho” quechua decrece conforme disminuye la edad de los encuestados. La percepción global de las muestras de estudio respecto del nivel “habla mucho castellano” indica que lo hace 50% de los encuestados y que esta proporción crece conforme disminuyen las edades. A mayor edad, el uso del quechua aumenta porcentualmente y el del castellano disminuye. Y a la inversa: a menor edad el uso del castellano se incrementa, mientras el del quechua disminuye.
3. Para el 55% de la población la lectura y escritura en quechua se ubica en el nivel de “nada”. En el de “mucho”, la lectura en este idioma prevalece sobre el de la escritura. Estas diferencias son imperceptibles en el caso del castellano. Los bajos porcentajes de lectura y escritura en quechua en general respecto del castellano revelan que la educación toma muy poco en cuenta el desarrollo de esta última.
4. Existe el riesgo potencial de pasar de un monolingüismo en quechua a un monolingüismo en castellano, sobre todo en las capitales de distrito, en desmedro de la posibilidad de fortalecer el bilingüismo.
5. Las instituciones educativas no están dando respuesta a la diversidad cultural de las comunidades andinas. Por el contrario, contribuyen a la erosión de la lengua y la cultura, debido a que su funcionamiento y estructura resultan ajenos a la realidad de las comunidades, de tal manera que, sin proponérselo, se han convertido en una instancia civilizatoria por antonomasia. En las instituciones educativas la lengua es utilizada de manera instrumental para dar órdenes, para llamar a la

disciplina o para que el maestro se haga entender en algunos aspectos poco claros de su disertación. Sin embargo, no se le reconoce valor como tal ni, mucho menos, se la vincula con la cultura y la sabiduría que entraña.

6. Aun cuando los miembros más jóvenes de la comunidad continúan viendo a la ciudad como una posibilidad para alcanzar mejores condiciones de vida, las experiencias de discriminación y marginación sufridas por buen número de ellos están generando que algunos vuelvan la mirada otra vez hacia las comunidades. Están ocurriendo así movimientos migratorios de retorno a la comunidad que fragmentan y erosionan la cultura comunal, entre otras razones por la intromisión de factores externos como los medios de comunicación masiva, algunas instituciones estatales o privadas, la incursión de iglesias protestantes, etcétera, hecho que pone en evidencia la fragilidad de la organización. Acompaña este proceso de fragmentación la situación del quechua, pues a mayor erosión cultural mayor vulnerabilidad del idioma.
7. Existen dos concepciones acerca del poder: una que lo relaciona con el mundo urbano, la fuerza, la economía, el aparato estatal, etcétera, y que se expresa, vive y se regenera utilizando como lengua oficial el castellano; la otra, la que manejan las comunidades andinas, tiene que ver con lo sacro, lo ritual, etcétera, y se expresa y vive en quechua. A diferencia de sus pares de la ciudad, las comunidades andinas son conscientes de la existencia de estas dos nociones de poder. Por ello reclaman claramente la posibilidad de manejar ambas lenguas y desenvolverse con tranquilidad en ambos mundos.

Propuestas de fortalecimiento del quechua

Ocho focos de atención para el fortalecimiento del quechua

Estos focos de atención nacen de las opiniones, reflexiones y propuestas de las comunidades y sus líderes luego de la presentación en asambleas comunales de los resultados parciales que intentaban reflejar la situación de las lenguas y la cultura de las zonas de estudio. Todos los testimonios recogidos en estos encuentros fueron clasificados de acuerdo con temas recurrentes.

Más tarde ellos mismos se tomaron como objeto de análisis, interpretación y comentarios del equipo de investigación. De estas acciones se deriva la propuesta de fortalecimiento del quechua, que recoge fundamentalmente las aspiraciones y demandas de las comunidades.

1. Instituciones educativas

Los padres y las madres de familia de las comunidades campesinas manifiestan su necesidad de información y se reafirman en su derecho de exigirla a los profesores para establecer un auténtico proceso de comunicación, porque asumen que no consiguen comprender a plenitud mucho de lo que expone el profesor cuando se dirige a ellos, por ejemplo en reuniones o asambleas de padres de familia. Así, dicen:

Deben hablar y también con nosotros, no solo en castellano. Nosotros mismos debemos pedirle explicaciones al profesor cuando no entendemos lo que nos dice y es nuestra culpa cuando no le decimos que nos diga en quechua. A veces, el profesor no nos quiere informar.

(José Condori, comunidad de Tucsa).

Los comuneros se reconocen como responsables de lo que ocurre en la relación con el profesor, porque optan por mantenerse en silencio ante esa comunicación fallida, aunque, según indican, el maestro no muestra mayor voluntad de proporcionarles información. Este hecho refleja el distanciamiento del profesor respecto de la comunidad, clara expresión de la continuidad de un modelo de escuela aislada de sus intereses, que no da cabida a la participación de los comuneros en la educación de sus hijos. Manifiestan que estas acciones no deben continuar; que, por el contrario, se debe pedir al profesor que explique mejor y que lo haga en quechua para garantizar la comprensión de la información que él mismo expone.

Desde la perspectiva de los comuneros, una manera de evitar que el quechua se extinga sería que las UGEL establezcan el buen dominio oral del quechua y del castellano como requisito para acceder por concurso a una plaza en las instituciones educativas de las comunidades campesinas. Asimismo, solicitan que durante la propia acción escolar se “enseñe bien” a hablar y escribir en quechua y, posteriormente, en castellano:

Los docentes deben hablar los dos idiomas; si ellos no saben, ¿cómo sería?, porque si yo hablo un idioma y el profesor otro idioma no nos comprenderemos. A la UGEL hay que pedirle que envíen maestros bilingües. Ahorita están vieniendo algunos profesores q’uka, no hablan ni entienden el quechua; deben venir bilingües para que hablen y enseñen en quechua. Eso sería bueno.

(Julio Ccotohuanca, comunidad de Sunchuchumu).

Ahora están preocupados porque ven en las escuelas profesores que no hablan quechua adecuadamente o simplemente no lo dominan. Tal observación los lleva a concluir que el poco manejo de la lengua quechua por los docentes está asociado a la poca o nula comunicación entre ellos y los comuneros.

La preocupación se extiende al manejo del quechua escrito y a la lectura como requisitos para el ejercicio de la docencia:

Para esto, los profesores deben saber hablar bien el quechua y también deben saber el castellano, y enseñar primero en quechua y luego de esto también debe enseñar el castellano muy bien. Pero no solo a hablar deben enseñar, sino también

a escribir. Los profesores también deben saber leer en quechua para que nuestro idioma no se pierda.

(Eugenio Catunta, comunidad de Irubamba).

Por otro lado, en las escuelas y colegios las acciones e iniciativas educacionales se han concentrado habitualmente en el Director y los profesores, lo que ha impedido que los estudiantes propongan y concreten sus propuestas:

Yo quería enseñarles canciones en quechua a mis compañeros en las horas libres. Para ello hice sacar fotocopias del Himno al Cuzco e Himno Nacional. Ensayamos en tres oportunidades con mis compañeros, pero no quisieron el Director y el profesor.

(Froilán Hancco, comunidad de Jayobamba).

En todo caso, lo que se nota es la intención de utilizar el quechua, de darle presencia, acompañado de un afán de comunicación de los estudiantes, pero esto no encuentra respuesta satisfactoria entre los actores educativos que fungen de autoridades.

Aprender bien es una demanda de la comunidad y va más allá del tema de las lenguas. Esta demanda se deriva de la comprobación práctica de que la escuela no está enseñando bien y de que los aprendizajes dejan mucho que desear:

Los niños deben aprender bien en nuestras escuelas. En nuestra escuela, hemos aprendido un quechua mal hablado, porque no hubo interés de parte de nuestros padres. El interés era que aprendamos bien el castellano; por ese motivo nosotros hablamos mal el quechua.

(Elizabet Meza, comunidad de Jayobamba).

Por otro lado, en el testimonio emerge una visión de la escuela que es compartida y conservada por las comunidades campesinas. En ella la escuela fue —y aún es— un espacio social al que concurrían los niños y las niñas esencialmente para aprender castellano. Sin embargo, parecería que esa visión no es exclusiva de los comuneros, sino ampliamente compartida por los profesores. Por ello el quechua no recibió el impulso necesario para su desarrollo.

El testimonio también dice que los comuneros han aprendido un quechua “mal hablado”; es decir, que ellos reconocen que su lengua refleja los resultados del contacto con el castellano en una situación

desventajosa. Esto también puede ser una alusión a la mezcla de lenguas por los profesores —práctica que puede haber influido en el habla de sus alumnos—, o a que los docentes no dominan el quechua oral que predomina en las comunidades. Además, habría que pensar que cuando se refieren a “aprender bien el castellano” no están hablando del aprendizaje de una segunda lengua, porque los profesores carecen de metodología para enseñar segundas lenguas. Más bien, se estarían refiriendo al hecho de recibir contenidos en castellano. Existe, entonces, una confusión entre lo que es “aprender en castellano” y “aprender la lengua castellana”.

Las instituciones educativas no han desarrollado capacidades interculturales entre sus actores. En el escenario escolar es muy frecuente la presencia del prejuicio y la estigmatización de los rasgos culturales andinos. Aquello que se presenta como diferente del estereotipo de la cultura escolar es vilipendiado, pues no se lo asume como parte del derecho que todo ciudadano tiene a desarrollar la cultura propia ni del respeto que debe existir por las expresiones culturales consustanciales a una determinada identidad:

Ellos no me respetaban y el profesor no les decía nada. Nos decían: “Este es un ‘ojotero’, hijo de un campesino”. Así no nos respetaban.

(Froilán Hancco, comunidad de Jayobamba).

Es frecuente la negación y la afrenta que recibe la práctica de los rasgos culturales locales en la vida cotidiana de las instituciones educativas. En este caso particular, se presenta una escuela discriminadora que no valora ni acepta la realidad con la que trabaja y, peor aun, no la respeta. Algunas prácticas de las expresiones culturales locales solo se producen en eventos folclóricos, y no son otra cosa que meros episodios ligados a la teatralización del hecho cultural, lo que en esencia se contrapone a la interculturalidad.

Las instituciones educativas por sí solas han definido su propia autoexclusión del mundo andino —representado en las comunidades—, a partir del criterio de que son ellas las depositarias del auténtico conocimiento, lo que, a su vez, genera una discriminación agresiva de las comunidades campesinas e impide su participación:

La otra vez hice un poema en quechua, yo quería participar.
Me acerqué a una profesora de Combapata (Coordinadora de

allí). Le dije: "Profesora, quiero participar con una poesía, en este aniversario". Y me respondió: "No, no se puede. Vete. Otra persona que participe". Pero ¿por qué yo no podía participar? Por su forma de pensar, no participé. Ella me dijo así, ¿no cierto? Sería bueno que me hubiera dicho: "Participa", para que me vuelva ágil. Pero no participé.

(Froilán Hancco, comunidad de Jayobamba).

No es habitual que los padres y madres de familia sean convocados para participar en las actividades escolares. Sin embargo, muchos de ellos están dispuestos a tomar parte en la formación de los estudiantes de manera directa, concurriendo a la institución para poner de manifiesto todos los conocimientos y habilidades que poseen y desean transmitir porque son valiosos para ellos. La escuela continúa reproduciendo y sosteniendo las relaciones asimétricas y de exclusión que se dan en la sociedad contra los quechuahablantes. A pesar de ello, la demanda de participación es una constante que rebasa la intención de hacerlo únicamente en determinadas acciones puntuales. Así lo muestra la opinión que sigue:

Nosotros de la comunidad debemos hacer un proyecto comunal de educación y llevar al Ministerio y decir a los profesores: "Enseñan los dos". Así tiene que ser la educación. Es lo que quiere la comunidad. Y decir que los medios de comunicación, radio y televisión, deben crear programas en quechua.

(Andrés Condori, comunidad de Rocconi).

Con la firme intención de pasar de las ideas a la práctica, el comunero andino se siente capaz de participar de manera más decidida en los destinos de la educación de sus hijos. Existe una opinión favorable a que las comunidades campesinas elaboren proyectos educativos que guarden coherencia con las demandas e intereses de las comunidades y resuman la educación a la que aspiran. Esta propuesta se deriva de la falta de confianza en que las autoridades educativas puedan ofrecer una educación como ellas la conciben o la demandan:

Los profesores deben capacitarse. Con ayuda de los proyectos, los profesores deben enseñar los dos idiomas y nosotros debemos alcanzar un proyecto para decir: "Nosotros queremos esta educación". Eso debe partir desde la propia comunidad, si nosotros alcanzamos un proyecto de educación de acuerdo a nuestra realidad.

(Julían Pumachoque, comunidad de Machaqmarka).

Por otro lado, ven la necesidad de elevar estos proyectos de educación al Ministerio. También ponen de manifiesto que las capacitaciones de los profesores y profesoras serían más productivas si se realizasen bajo responsabilidad de la sociedad.

Asimismo, opinan que el uso del quechua debe extenderse por todo el sistema educativo, esto es, abarcar la educación inicial, primaria, secundaria hasta la superior universitaria y no universitaria:

No solo se debe enseñar a hablar, sino que en las instituciones educativas en las escuelas, colegios y universidades se debe enseñar el quechua.

(Eliseo González, comunidad de Cullcuire).

Este planteamiento revela la necesidad de trascender el uso familiar y comunal del quechua hasta llegar a generalizar la enseñanza del idioma en los niveles más altos del sistema educativo. Pero la enseñanza que reclaman los comuneros tiene que ser necesariamente de calidad. No se puede limitar a un curso intrascendente en el plan de estudios del currículo. Tampoco se le debe dar el tratamiento de una lengua extranjera.

Todos los planteamientos desarrollados en este apartado merecen una atención especial porque, en buena cuenta, las instituciones educativas son depositarias de una larga tradición de aislamiento e indiferencia respecto de la realidad y las expectativas de las comunidades campesinas andinas.

2. Organización campesina

Desde las comunidades campesinas se percibe claramente la necesidad de organizarse, de recurrir al colectivo comunal para hacer respetar el quechua y fortalecer su uso y difusión. En la visión de los comuneros, la defensa y el fortalecimiento de su lengua es una tarea que debe movilizar a las grandes organizaciones campesinas. Ello implica generar nuevas instancias de lucha con denominación explícita, que consideren al quechua como prioridad en su agenda:

Las comunidades campesinas y las grandes organizaciones campesinas deben juntarse y elegir representantes que hagan respetar el uso del idioma quechua. La denominación de esa organización puede recibir el nombre de Comité de Lucha

por el Quechua. Ellos junto con el apoyo de todos los que somos quechuas no solo debemos exigir que se hable, sino que también se escriba el quechua. Todo esto se puede hacer organizándonos y coordinando con todas las autoridades de las ciudades. Solo así nuestro quechua podría ser respetado y podríamos ser escuchados en todo el Perú.

(Julio Ccotohuanca, comunidad de Sunchuchumu).

Según el comentario precedente, el éxito de estas organizaciones radicará en la fortaleza que adquieran y en la posibilidad de concitar la participación de los quechuahablantes, a quienes corresponde exigir no solo que se hable, sino también que se escriba el quechua. Además, el comentario revela un crecimiento en la demanda y sobrevaloración de la escritura respecto de la oralidad, fenómeno que es parte de la vitalización y expansión del quechua.

Existe entre los comuneros la opinión de que las acciones a favor del quechua deben ser negociadas y coordinadas con las autoridades locales y regionales; desde la perspectiva de las comunidades, estas autoridades deben ampliar su cobertura de acción, es decir, traspassar los límites de la gestión económica, agraria, de propiedades, etcétera, para afrontar problemas más relacionados con la lengua y la cultura de las comunidades andinas.

Una revisión de los procesos comunicativos que ocurren en las organizaciones comunales ha permitido a los comuneros tomar conciencia de la contradicción que se produce cuando ellos mismos registran en castellano las opiniones que fueron expresadas en quechua:

En nuestras asambleas comunales, cuando participamos levantamos la mano y luego opinamos en quechua, pero cuando escribimos el acta, lo hacemos en castellano. Eso no debe ser así. ¿Así queremos que el quechua siga viviendo? Se debe de escribir el acta de nuestras asambleas y acuerdos en nuestra lengua, el quechua.

(Apolinar Quispe, comunidad de Sallocca).

La contradicción que existe entre hablar en quechua y transcribir el discurso en castellano no es necesariamente responsabilidad de las comunidades campesinas, sino un producto del sistema escolar castellanizante. Para los comuneros, tal contradicción quedaría resuelta si en los espacios tradicionales donde se utiliza preferentemente el

quechua oral, como ocurre en las asambleas comunales, las actas también se escribiesen en esta lengua. Este caso, junto a todos los que conforman el aspecto que nos ocupa, confirma la necesidad de hablar y escribir el quechua como una condición necesaria y fundamental que garantizará la vigencia de esta lengua.

El manejo competente del quechua y del castellano constituye otro motivo de reflexión de los campesinos; uno de ellos afirma:

Somos conscientes de que la mayoría de nosotros, especialmente los jóvenes, no hablamos bien ni el castellano ni el quechua. No usamos bien ninguno de los dos idiomas, los entremezclamos. Es responsabilidad de nuestras Escuelas Campesinas¹ ayudar a desarrollar los dos idiomas para recuperar el buen hablar del quechua y mejorar el castellano y también enseñar a leer y escribir los dos idiomas.

(Rudy Quispe, comunidad de Cullcuire).

Como se aprecia, los jóvenes empiezan a tener una actitud autocrítica respecto del manejo inadecuado de las dos lenguas porque asumen que no logran alcanzar niveles comunicativos competentes ni en quechua ni en castellano. Reconocen que cuando entremezclan ambos idiomas menoscaban la fortaleza cultural que representa el hecho de dominar y comunicarse en quechua y, en consecuencia, ellos solos se colocan en una situación de desventaja puesto que, de alguna manera, se desarraigán de su cultura de origen pero no logran insertarse a plenitud en la otra cultura, la urbana.

Los campesinos expresan su deseo de manejar el castellano a un nivel adecuado que los ayude a desenvolverse bien en contextos distintos, más allá de su propia comunidad. Para hacer realidad su deseo y revertir los problemas que actualmente tienen, identifican a las Escuelas Campesinas como los principales agentes de cambio. Esas escuelas, a las que tienen acceso los mayores, pueden ayudar en la recuperación del “buen hablar del quechua” y, al mismo tiempo, mejorar las capacidades comunicativas en castellano. Cabe destacar que, desde la visión de los jóvenes, es importante dominar tanto el quechua como el castellano.

1 Las Escuelas Campesinas son promovidas por las organizaciones comunales en alianza con las dirigencias campesinas. A petición de las comunidades desarrollan temas políticos, sociales, educativos, de salud, etcétera.

La exigencia de los campesinos de hablar bien el quechua no solo abarca a los quechuahablantes, sino que comprende también a todo aquel que interactúa en la comunidad:

Si vienen los ingenieros u otros profesionales hay que decirles, si nos habla en castellano, que está muy bien que hable el castellano, pero no estamos en Castilla, en el reino de Castilla en España, sino que aquí está, en Combapata y aquí hablamos en quechua; que aprenda y aumente el quechua, que comprenda que aquí hablamos el quechua desde que hemos abierto los ojos a esta vida y entendemos mejor lo que nos va a comunicar en nuestro idioma. Nuestro actual Alcalde habla los dos idiomas, es de nuestro pueblo y él muy bien habla los dos idiomas.

(Sergio Tintaya, comunidad de Huantura).

En la opinión del campesino comienza a manifestarse una actitud de desagravio respecto de la lengua y la cultura quechuas. Si bien se respeta que los ingenieros u otros profesionales se expresen en castellano, se espera que se comuniquen en quechua durante sus visitas a la comunidad, no solo porque es un medio para entenderse mejor con la gente, sino también por razones de índole reivindicativa que terminan por convertirse en un reclamo a la cultura occidental por el respeto de la cultura local y la lengua quechua. Cuando los comuneros dicen “estamos en Combapata y no en Castilla”, ponen de manifiesto —más allá del asunto lingüístico— las contradicciones sobre las cuales se construye la imagen o las imágenes de un país que se mantiene de espaldas a la cultura quechua. Un país que debe gran parte de su historia a los hombres que habitaron la Cordillera de los Andes, continúa embelesado con las atracciones que provienen del otro lado del mundo.

Otro elemento que aflora en las opiniones recogidas es la satisfacción de los comuneros con el hecho de que su Alcalde se exprese muy bien en quechua y en castellano, y por que uno de su pueblo haya llegado a ocupar un puesto importante. Con seguridad, los comuneros desearían que todas los representantes del Estado se expresen verbalmente con la misma solvencia con que lo hace su Alcalde.

3. Instituciones públicas y privadas

Las instituciones públicas y privadas constituyen espacios donde los quechuahablantes son objeto de maltrato, discriminación, falta de atención y una serie de agresiones. Sin embargo, los mismos quechuahablantes expresan críticamente su incapacidad para revertir esta situación negativa y, al mismo tiempo, visualizan algunos temas sensibles como la baja autoestima o los procesos de ocultamiento y autonegación de la cultura y de la lengua originaria. Estos procesos reflexivos desencadenan, en primera instancia, un propósito de afirmarse individual y colectivamente en los valores culturales de su comunidad, desterrando de ellos mismos los estereotipos que la propia comunidad ha internalizado y sostenido como producto de la interacción históricamente asimétrica con la sociedad hegemónica:

En las oficinas de las instituciones públicas como privadas, los quechuahablantes sentimos a diario el maltrato y la falta de atención humana. Pero eso es porque no somos capaces de hacer prevalecer y decir en las oficinas que no entendemos castellano, que sabemos quechua. Debemos coger valor y decir la verdad, porque no es ningún delito hablar quechua y que nos atiendan en quechua.

(Mariluz Quispe, comunidad de Sallocca).

Para los comuneros, ya no se trata de sentirse víctimas; su nueva postura habla de un grado de conciencia respecto de la necesidad de propiciar el fortalecimiento de la cultura y de la lengua quechua, que se expresa en la intención de hacer valer su derecho de hablar y ser atendidos en su lengua materna.

Los testimonios denuncian que la discriminación afecta en mayor medida a las mujeres, por dos motivos:

Somos las mujeres las que sufrimos más. Cuando vamos a las oficinas de los comedores populares, nos atienden solo en castellano y no entendemos. Por eso es que debemos pedir que los que atienden en los comedores deben ser personas que dominen el quechua para poder entendernos. La mayoría de las personas castellanohablantes no te ayudan, se muestran indiferentes, no entienden lo que nos pasa, porque ellos no viven lo que nosotros vivimos, pues casi obligados debemos aprender pudiendo o no pudiendo el castellano, pero ellos

también deben esforzarse igual que nosotros para aprender nuestra lengua.

(Dominga Quispe, comunidad de Jucuire).

Es innegable que las mujeres se ven más expuestas a la discriminación que los hombres. Las oficinas privadas y públicas son los escenarios más frecuentes donde se produce la discriminación; además, resulta contradictorio que las mujeres se sientan discriminadas en los espacios donde se supone adquieran un rol más protagónico: los comedores populares. En este punto del análisis es fácil darse cuenta de los dos motivos principales por los que se discrimina: uno, por ser quechuahablante; el otro, por ser mujer. Por otro lado, el mismo testimonio da cuenta de la existencia de una suerte de invisibilización de los quechuahablantes por los que hablan castellano, debido a lo cual no los toman en cuenta ni los ayudan, ni, mucho menos, son capaces de ponerse en su lugar. Son estas experiencias negativas, que viven a diario, las que obligan a los quechuahablantes (y especialmente a las mujeres), casi con violencia, a aprender el castellano, solo por necesidad mas no por complacencia. Sin embargo, las mujeres no dejan de expresar su pedido de equidad cuando exigen con justicia que los otros (los castellanohablantes) también se esfuerzen por aprender el quechua.

El asunto de la discriminación que llega a volver invisibles a los quechuahablantes es sumamente complejo e involucra a las generaciones jóvenes de campesinos que tratan de insertarse en el mundo urbano. La opinión que viene enseguida ilustra mejor tal afirmación:

Nosotros sabemos que muchos de nuestros hijos, hijos de campesinos, de comuneros, trabajan en Electro Sur como oficinistas o cuidantes. Ellos se molestan cuando te acercas y les hablas en quechua para pedir información. Un hijo de comunero no debe hacer esas cosas; debemos hablar sobre esas cosas en las comunidades.

(Bautista Ramos, comunidad de Killihuara).

A menudo las historias relacionadas con los hijos que viven en las ciudades describen una realidad lamentable, pues revelan la vergüenza, la autonegación y subvaloración de la propia cultura andina por los jóvenes que han logrado alguna forma de inserción en el mundo urbano a cambio de desarraigarse de su propio origen. Este

hecho genera rechazo entre los comuneros, quienes, asumiendo su parte de responsabilidad, plantean que estos temas sean tratados en las comunidades; merece ser particularmente destacada su intención de dar prioridad en su agenda a los demás problemas habituales de linderos, agua, tierras, etcétera. No se debe perder de vista que ha quedado demostrado que ahora los campesinos introducen en sus discusiones formales un tema sociocultural que erosiona las relaciones dentro de la comunidad y fuera de ella.

Otro asunto que llama la atención de las comunidades campesinas es su derecho a comunicarse en quechua en las instancias administrativas del Estado:

En la ciudad, en cualquier oficina, debemos exigir que nos atiendan en dos lenguas. A los que trabajan en las oficinas debemos exigirles que manejen los dos idiomas, porque muchos no sabemos el castellano y cuando queremos explicar cuáles son nuestras necesidades no podemos. Sí lo podemos hacer bien en quechua; por lo tanto, ellos están en la obligación de atender y saber el quechua y el castellano. En todas las instituciones el quechua debe hablarse; en todas partes: en las oficinas, abogados, jueces, las policías, los profesores, todas las autoridades. Las grandes autoridades del país deberían atender el respeto por nuestro quechua y hacer que florezca.

(Anselmo Lima, comunidad de Cullcuire).

En los últimos años se torna evidente un cambio significativo de las comunidades campesinas respecto del uso del quechua. Este cambio puede ser resumido en la adopción del tema de derechos, que antiguamente no formaba parte del paradigma del campesino, o en la exigencia de que en las oficinas donde son atendidos se usen los dos idiomas (quechua y castellano). Los comuneros tienen conciencia de que no poder expresar claramente sus necesidades en castellano los coloca en inferioridad de condiciones, y eso les parece injusto, razón por la cual elevan su reclamo al Estado para que este reconozca su obligación de hacer respetar la cultura y la lengua quechuas. En la base de sus ideas, anhelos y reclamos se consolida la creencia totalmente cierta de que el quechua ofrece todas las posibilidades de expresión, como cualquier otra lengua (el castellano, por ejemplo), para que una persona se desenvuelva con éxito en cualquier medio e instancia.

Las exigencias de los comuneros alcanzan a las instituciones policiales y militares. Sobre el cuartel por el que pasaron muchos jóvenes campesinos, se dice lo siguiente:

En el cuartel es peor, te tratan como animal, no te hablan en quechua. Te tratan como cualquier cosa. No te dejan ni comer. Te dan un mate con dos panes y no te dejan ni tomar. A veces, hasta te quemas la boca. Hasta las 12 estabas con ese mate y si es que no te contentabas con ese desayuno, a la fuerza tenías que tomar una hierba agria y tenías que masticarla. En el cuartel, la mayoría somos quechuahablantes; que nuestros superiores nos hablen en nuestro idioma.

(Filomeno Cruz, comunidad de Huantura).

El cuartel es una institución muy importante en la vida de las comunidades, porque muchos jóvenes terminan ingresando en él, sea por aspiración, necesidad u obligación. Ahora bien: a pesar de que la gran mayoría de soldados son quechuahablantes, se los trata como animales. No cabe duda que la discriminación en el cuartel es llevada a un extremo con los quechuahablantes, pues la verticalidad de la institución así lo permite. En este caso, los jóvenes piden que los superiores les hablen en quechua, lo que los ayudaría a sobrellevar mejor la rigurosidad de la vida militar, así como a entender mejor las órdenes y gozar de un mínimo de reconocimiento que puede ser motivo para involucrarse más con la institución militar.

En el siguiente testimonio se alude nuevamente a las oficinas administrativas, esta vez considerando un nuevo elemento: el de la escritura en quechua de documentos oficiales:

En las grandes reuniones hay que insistir a los mestizos, a las autoridades del distrito y de la provincia y por qué no de la región, que en todas las instituciones, en todas las oficinas, reciban nuestros documentos en quechua y que nos contesten por escrito también en quechua: solicitudes, oficios. Solo de esa manera garantizaremos que el quechua se revalore, reviva y se extienda por el Perú.

(Alfonso Champú, comunidad de Sallanca).

Las grandes reuniones y los mitines políticos ofrecen oportunidades valiosas para que los comuneros exijan a las autoridades de todo nivel que el intercambio de documentos oficiales en quechua sea

una práctica común en todas las oficinas; esto significa que se reciban documentos escritos en quechua y que sean contestados en el mismo idioma. Como se ve, se plantea de manera contundente la necesidad de darle un valor real de uso al idioma quechua como única vía para garantizar su reconocimiento, difusión y valoración. Además, se pone de manifiesto una posición que exige el reconocimiento del valor oficial del quechua en la práctica social y política. Todo sugiere que la escritura en quechua es también una manera de acceder a un poder oficial y legal.

Las postas médicas también forman parte de las instituciones donde se agudizan más los problemas de discriminación y maltrato. Literalmente, los comuneros manifiestan que son pisoteados y que no pueden comunicar lo que les ocurre (sobre todo las mujeres y los ancianos), porque los médicos y enfermeras les hablan solo en castellano:

Todos los trabajadores de las postas, autoridades, cuando vamos a la posta y vamos con nuestras dolencias, no podemos comunicarles lo que nos ocurre; cuando los ancianos, las mujeres, los hombres, etcétera, entran a la posta, los doctores y doctoras no les hablan en quechua. Ellos nos pisotean para hacer cualquier trámite y nos hablan solo en castellano. Los hijos de los campesinos que son enfermeras, doctores, ellos no quieren para nada hablar en quechua. Creo que tienen vergüenza o no sé qué será. Hablan puro castellano. Cuando los doctores les hablan a mis compañeros en castellano, no entienden nada. En las oficinas del hospital las personas deben hablar en quechua, para que no exista marginación y la atención sea buena, como a gente.

(Elizabet Meza, comunidad de Jayobamba).

Según este testimonio, los campesinos no son considerados como gente y por ello no son bien atendidos. El pedido es que los atiendan “como a gente”, esto es, con respeto, con los cuidados que requiere todo paciente, con la suficiente apertura como para que puedan expresar con libertad y claridad todas sus dolencias; quieren, en suma, que los médicos y enfermeras de las postas y hospitales cambien de actitud y aprendan a hablar el quechua.

Aparece otra vez en la reflexión de los comuneros el asunto de la negación de la propia cultura cuando se dice que algunos hijos de

campesinos sienten vergüenza de hablar en quechua y solo se expresan en castellano por el hecho de haber logrado sobresalir y convertirse en médicos o enfermeras.

En los organismos que brindan algún tipo de capacitación (sean o no instituciones del Estado) también se suscitan problemas de incomunicación por el idioma:

Yo iba a muchos lugares lejanos, como Urubamba, Calca, Písac, etcétera, para participar de los cursos y capacitaciones de PRONAMACHCS. En estos cursos no hablaban en quechua, solo hablaban en castellano. Algunos entendían y algunos no. Al salir de la capacitación, muchos me preguntaban: “¿Qué ha dicho? ¿Qué ha hablado? Yo no he entendido nada, ha hablado en castellano”. Eso no debe continuar así, o es que no quieren que entendamos.

(Epifanio Choque, comunidad de los Andes).

Este último testimonio, además de confirmar lo expuesto hasta aquí, evidencia una seria contradicción entre el discurso y la práctica, ya que los organismos de apoyo al campesinado convergen, por un lado, en la idea de mejorar las condiciones de vida de las poblaciones andinas en diferentes aspectos: salud, vivienda, alimentación, etcétera; pero, por otro lado, al desarrollar sus cursos en castellano y no considerar en serio la posibilidad de hablar en quechua, reafirman la discriminación de esta lengua y el desinterés por establecer una auténtica comunicación. Los participantes habituales de los cursos de capacitación demandan que estos organismos revisen su práctica y que transmitan sus mensajes en quechua para darles posibilidad de comprender plenamente todo lo que se expone en los cursos.

4. Medios de comunicación

Los varones y las mujeres de las zonas donde se realizó el presente estudio reconocen que los medios de comunicación masiva están manejados en castellano y transmiten un solo tipo de cultura, soslayando la cultura local. Por ejemplo, en cuanto a la radio se expresa lo siguiente:

El quechua se habla poco. Yo recuerdo (ahora no hay emisoras en quechua, poquito se está hablando), antes había emisoras. Gavilán, Doña Uch'ukuta, Pukuysito hablaban bien el que-

chua, pero ahora ya no hay Gavilán, ya nada hay. Hasta las 3 de la mañana nomás hay Uchukuta. No hay emisoras en quechua. Por eso solicitaré para que hablen más quechua en las radios. Eso era lo que iba a decir.

(Basilio Camani, comunidad de Cullcuire).

El testimonio confirma que la lengua quechua está siendo relegada por los medios de comunicación que operan en el ámbito de las comunidades campesinas. Frente a este problema, existe consenso entre los comuneros acerca de la necesidad de cambiar este tipo de comunicación masiva castellanizante:

Es cierto, la radio, la televisión es puro castellano y eso debe cambiar. Nosotros podemos sacar nuestros programas. Aquí en la radio de Combapata podemos sacar programas de una duración de una hora o dos, turnándonos por comunidades y hablar de salud, de educación, hasta de política podemos hablar; ¿por qué no? Eso se puede dar también en los demás distritos.

(Alfonso Quispe, comunidad de Jayobamba).

Las comunidades campesinas se sienten capaces de ser protagonistas del cambio de la comunicación masiva actual mediante la producción y emisión de programas radiales y televisivos con una visión participativa. Es sumamente importante constatar, por medio de estas expresiones, la ausencia de un afán individualista en el manejo de los programas que se difunden por los medios de comunicación; todo lo contrario: existe un sentido de solidaridad y reconocimiento del potencial que puede aportar cada una de las comunidades. Los propios comuneros reconocen que si se produjeran programas pertinentes sus contenidos serían más significativos, porque estarían vinculados con sus saberes (salud, educación, agricultura, etcétera) y abordarían asuntos sociales y políticos de su interés. Este conjunto de acciones emprendidas, en principio, por algunas comunidades, puede ser un ejemplo para ser repetido en otros distritos.

El deseo de dirigir programas radiales y televisivos para los comuneros implica otro desafío; a saber, asumir la responsabilidad de hacer respetar su lengua aprovechando que las condiciones externas e internas están dadas. Hay leyes nacionales e internacionales que amparan sus derechos en los aspectos lingüístico y cultural, y ellos lo saben bien, y lo expresan así:

Sí, el grupo pide que nuestro quechua debe ser respetado, ya que está escrito hasta en la Constitución y bien valorado. Pero si decimos que muy bien que se hable el quechua, que se ponga en la radio, que entre en la televisión. Si solo decimos eso, no se va a cumplir. Nosotros tenemos que hacerla, decir: "Esto que se lleve a la televisión, esto a la radio, con eso el quechua avanzará". Ya dije que lo debemos hacer todos, desde las autoridades de las comunidades.

(Julio Ccotohuanca, comunidad de Sunchuchumo).

La posición del campesinado, que se traduce muy bien en el comentario anterior, incluye una invocación a pasar de la actitud positiva a la práctica. Resulta evidente para los comuneros que no basta decir lo que se debe hacer para lograr lo que se quiere; solo entrando en acción se podrá avanzar en la reivindicación del quechua desde la radio y la televisión. Pero la acción aislada sirve poco, de modo que no se debe descuidar un trabajo colectivo que logre sumar los esfuerzos de los pobladores y sus autoridades:

En tres oportunidades en la radio dijeron que haya programas, tienen que hablar en quechua, eso nos han enseñado. Si es así, entraremos al periódico, a la televisión y a la radio. Entonces, nuestra cultura crecerá, hasta incluso volverá nuestra ropa y si no regresa nuestra ropa, nuestro idioma, nuestro trabajo, nuestras costumbres crecerán bien.

(Sebastián Córdova, comunidad de Sunchuchumu).

En las reuniones con los comuneros se ha notado su insistencia por acceder a los medios de comunicación; las expresiones registradas más adelante también dan cuenta de lo mismo. Para los campesinos como Sebastián Córdova, esos instrumentos sociales son poderosos para afianzar el desarrollo de la lengua y la sociedad. Perciben que al hacer uso de los medios de comunicación se recupera y se desarrolla la lengua y los demás componentes culturales andinos. Asimismo, se deja sentir una decisión estratégica para empezar un proceso de empoderamiento cultural por medio del manejo de los periódicos, la radio y la televisión.

El paso a la acción debe ser inmediato, porque la realidad muestra el uso cada vez más restringido del quechua, especialmente en la radio. Como se mencionó en un inicio, la duración de los programas radiales en quechua es cada vez menor, como lo afirma el siguiente testimonio:

En radio Sicuani hablan quechua desde las 5:00 a.m. hasta las 6:30 a.m. de la mañana y, en la noche, desde las 7:00 p.m. hasta las 9:00 p.m. o 10:00 p.m. Se está perdiendo en el día, no hablan en quechua. Yo le hago escuchar a mi hijo pequeño radio.

(Celestina Huallpa, comunidad de Irubamba).

Queda demostrado que cada vez se habla menos quechua en la radio, cosa que no ocurría antes. Los niños de hoy tienen menos oportunidades para escuchar el quechua en las radios que las generaciones anteriores. La disminución de la cantidad de programas en emisoras radiales es un indicador del repliegue del quechua en aquellos espacios en los que su presencia era importante. Las llamadas "horas punta" (de 6 a 8 de la mañana, al mediodía y en la noche, de 6 a 9) no son ocupadas con programas en quechua, ya que estos han sido desplazados a horas de menor audiencia.

En respuesta a la problemática identificada, los comuneros no dejan de reafirmar que el quechua debe extenderse a través de los medios de comunicación, tanto en forma oral como en forma escrita. Reconocen que este trabajo tiene muchos obstáculos, a pesar de lo cual, como expresa un comunero, se sienten capacitados y, más aun, ya dieron los primeros pasos para escribir en quechua:

En radio, televisión, periódico, audición radial, en todo tipo de escrito debe estar el quechua. Claro, eso no es fácil, pero ahí está; hemos escrito en quechua en los grupos. Somos inteligentes, podemos hacerlo.

(Macario Ttito, comunidad de Irubamba).

En la concepción de los campesinos, el quechua está como en estado latente; pero ellos creen que con el apoyo de los medios de comunicación se conseguiría superar esta aparente invisibilidad:

Radio y televisión deben hablar en quechua. Los que no entienden el castellano, al escuchar noticieros en castellano no logran comprender las noticias. En los medios de comunicación deben hablar en quechua. No escuchamos la presencia del quechua y nosotros queremos que se extienda el uso de la radio y la televisión en quechua.

(Ignacio Collana, comunidad de Sunchuchumu).

Desde el punto de vista de los campesinos, los programas en castellano (especialmente los noticieros) generan un problema de incomunicación para los que no comprenden esta lengua. Se deduce que, en este contexto, los medios de comunicación dejan de cumplir uno de sus propósitos fundamentales: mantener informada a la población y, de este modo, contribuir en la consolidación de una sociedad democrática.

El colectivo campesino asume que los medios de comunicación deben ser sus aliados e insiste en un trabajo mancomunado y organizado. Asimismo, se ratifica en la seguridad de que es capaz de asumir la conducción de programas en quechua y apuesta por la expansión de esta lengua más allá del ámbito comunal:

Más bien, nosotros pediremos juntándonos, ayudándonos, a las casas del aire, a las emisoras, a esta emisora de Combapata (en Sicuani también tenemos varias emisoras) que saquen bonitos programas en quechua, sobre la forma como se hablaba antes quechua.

(Balbina Mamani, comunidad de Jayobamba).

La expresión “bonitos programas” se usa para exigir que los programas en quechua sean de calidad en cuanto a forma y contenido. Además, se perfila como línea de trabajo la recuperación de la antigua forma del hablar el quechua.

Con las opiniones y los testimonios ofrecidos en este apartado se ha demostrado la importancia que atribuyen las comunidades campesinas a los medios de comunicación masiva, a pesar de las inequidades que se manifiestan en el uso del quechua y del castellano. También han quedado evidenciadas las estrategias sugeridas por los comuneros para revertir la problemática en favor del fortalecimiento del quechua y de la cultura andina.

5. Familia campesina andina

La vida de los mayores de la comunidad (abuelos, abuelas, padres y madres de familia) se desenvuelve en medio del quechua. Partiendo de esta realidad, los comuneros conciben que una forma de evitar la extinción del quechua sería fortalecer su uso constante en el ámbito familiar; es decir, en la interacción entre miembros de generaciones

distintas. La propuesta exige la persistencia de los padres para hablar en quechua a sus hijos, especialmente a los más pequeños, de tal forma que el contacto con esta lengua se convierta para ellos en una experiencia de aprendizaje particular. Implica, además, que los mayores empleen recursos expresivos, afectivos y físicos cuando se dirigen a sus menores. Para los comuneros es importante hablar a sus hijos con mucho fervor, con mucho corazón, mirándolos a los ojos; también piensan que es su deber hacer conocer a sus hijos "mayoritos" (adolescentes) todo el significado cultural de las historias de vida e historias comunales que están asociadas a la cultura local, a sus saberes colectivos y al propio quechua:

Nosotros debemos hablar a nuestros retoños en quechua. Si es que solo les vamos a hablar en castellano, es más que seguro que poco a poco el quechua se perderá. Nosotros mismos debemos hablar, porque nuestra vida ha sido en quechua. Debemos ser los primeros en hablar antes que cualquiera, con todo el corazón, porque debemos hacerles saber que el castellano es solo prestado. En cambio, el quechua es nuestro, nos pertenece.

(Marcos Huillca, comunidad de Queromarca).

Debemos tomarlos en brazos, "papacharlos" a nuestros hijos pequeñitos y hablarles con cariño en quechua. A los mayoritos les podemos contar nuestra vida en quechua. Todas las cosas de la casa se deben enseñar en quechua. Los hijos tienen que reconocer el nombre de las cosas en quechua. Los responsables somos los padres. Hemos visto que cuando se les ordena en castellano no quieren hacer caso. En cambio, cuando se les ordena en quechua, inmediatamente hacen caso.

(Juliana Pumachoque, comunidad de Killihuara).

Estos comentarios revelan la existencia de una suerte de necesidad de afirmarse desde aspectos íntimos de la lengua quechua, como la expresividad del idioma, dado que la erosión del quechua en sí está acompañada, entre otras cosas, de cierta pérdida de su vigor expresivo. Los quechuahablantes constatan que se está perdiendo la riqueza de la expresividad del quechua y su impacto como idioma que cala en el interior del sujeto que lo escucha, como lengua que conmueve la subjetividad y la afirma.

A los hijos e hijas mayores se les puede contar la vida de los abuelos y abuelas, del padre y la madre; siempre con la intención de hacerles

caer en la cuenta de que el quechua les pertenece, de que muchos de sus mayores han atravesado con él toda una vida sabiendo, constatando y sufriendo en carne propia las condiciones que plantea el ser hablante de una lengua subalterna y las implicancias socioafectivas y económicas que de ella se derivaban. Por todo ello, la afectividad con el quechua debería ser mayor que con el castellano, lengua que es considerada —según las opiniones recogidas— solo como prestada, ajena, externa. El castellano es aprendido para participar o insertarse en espacios extracomunales, razón por la cual asume una característica instrumental; en cambio, el quechua es un elemento cultural íntimo que está asociado a la identidad comunal y familiar y, como tal, sus usuarios se adjudican la responsabilidad por su desarrollo.

Algunos testimonios asocian al quechua con el respeto por la palabra de los mayores, que se traduce en la práctica de la obediencia de los hijos. Es sumamente importante destacar la percepción del comunero que reconoce en el quechua un elemento que posibilita el funcionamiento de un orden cultural andino, algo que no funcionaría en castellano.

La traducción, como una práctica intergeneracional al interior de las familias, aparece en otros testimonios:

Cuando nosotros en la casa escuchamos noticias, les debemos pedir a nuestros hijos que nos traduzcan al quechua. Así, ellos practican el quechua y además nosotros podemos entender mejor lo que nos dice la radio.

(Luciano Choque, comunidad de Jucuire).

Los comuneros piensan que los mayores deberían pedir a sus hijos o nietos que traduzcan para ellos las noticias que propalan los medios de comunicación. Esta alternativa obedece a dos circunstancias: la existencia de un gran sector de mayores (abuelos, abuelas, padres y madres de familia) que no llega a comprender plenamente las noticias comunicadas en castellano a través de los medios, y las escasas oportunidades de hablar en quechua que encuentran los hijos dentro de su familia. De esa manera se podría resolver adecuadamente la falta de entendimiento de las noticias por los mayores y se crearían las condiciones para que los hijos sientan la necesidad de ejercitarse en el uso del quechua mediante las traducciones para sus mayores. Esta estrategia dejó entrever una posición a favor del bilingüismo.

Respecto de los hablantes más competentes del idioma quechua, la opinión generalizada identifica como tales a las personas mayores de la comunidad:

Debemos conversar más tiempo con nuestros abuelos y abuelas. Ellos saben muchas cosas importantes y además hablan mejor que nosotros el quechua y es más limpio. Debemos preguntarles más para aprender.

(Froilán Hancco, comunidad de Jayobamba).

En opinión de los comuneros, son los abuelos y las abuelas los que mejor hablan el quechua; además, el soporte de la lengua y los saberes que los conectan con la tradición familiar y comunal se encuentran anclados en ellos. A los abuelos se les reconoce el poder de transferencia de los saberes culturales. Sin duda, para seguir aprendiendo unos de otros resulta muy necesario mejorar los vínculos comunicativos entre los miembros de la familia.

Sin embargo, es preciso estar al tanto para saber si detrás de esa inmediata remisión a los ancianos de la familia como preservadores de la tradición familiar y lingüística no se esconde un mecanismo de los padres y madres de familia jóvenes que, en mayor o menor medida, les sirve para abstenerse de contribuir de manera directa en la tarea de recreación de los saberes con los hijos.

Otro tema que capta el interés de las comunidades campesinas es la lectura de textos en quechua. El siguiente testimonio recoge una opinión al respecto:

Sí hay libros en quechua en la casa (creo que todos tienen la Biblia en quechua). Debemos leer, y si no sabemos leer, nuestros hijos pueden leernos poco a poco.

(Victoriano Quispe, comunidad de Chilcani).

Los textos escritos en quechua que existen en la casa familiar deberían ser aprovechados para fortalecer el uso de esta lengua originaria. La lectura de la Biblia es vista por los comuneros como una buena oportunidad para que los hijos que saben leer ejerciten esta habilidad en la lectura para el resto de la familia. Asimismo, ellos indican que resulta muy interesante la sugerencia de incorporar y reconocer el texto escrito en el desarrollo del quechua dentro del círculo familiar, pero perciben que la falta de hábitos y otras condi-

ciones adversas son los principales impedimentos para concretarla. Hay que destacar que los comuneros informan que la Biblia es la única presencia escrita del quechua en su hogar. La escasa o nula existencia de textos escritos en las familias es una demanda que debe ser observada y atendida.

La vergüenza por los orígenes y la lengua no escapa al debate. En este punto, la reflexión de los comuneros perfila las aristas de un asunto crucial que desgarra la estructura interna de la familia y, simultáneamente, lejos de quedarse en el lamento o la denuncia, revela la propuesta de actitudes positivas y alternativas que se deben oponer a la vergüenza:

Debemos hablar a nuestros hijos jóvenes para que no sientan vergüenza de nosotros. Somos sus padres, no somos ladrones para que se avergüencen y se aparten de nosotros delante de la gente. Lo mismo, no deben sentir vergüenza del quechua, porque es igual que el castellano. Los jóvenes hablan bien el quechua en la casa, con nosotros, pero cuando salen a la calle con buena ropa ya no quieren hablar el quechua y les da vergüenza. Hay que hacerles entender que es necesario que sepan las dos lenguas para que se puedan defender y comunicar cuando sean profesionales. Esas cosas hay que aclarar con nuestros hijos.

(Luz Marina Camani, comunidad de Sallocca).

El sentimiento de vergüenza por sus padres —que caracteriza a los jóvenes de las comunidades que tienen contacto con la urbe— es un tema que debe ser abordado por la familia. Para ello, el principal argumento que los hijos deben comprender es que el sentimiento de vergüenza corresponde únicamente a las prácticas que están reñidas con la moral —por ejemplo, el hurto o latrocínio—; esta situación sí merece repudio o vergüenza; en cambio, el ser campesino, vestir de una manera diferente de cómo se hace en la urbe y hablar quechua *no pueden ni deben ser motivos para avergonzarse o autonegarse*, por cuanto no transgreden normas morales. Por otro lado, basándose en sus constataciones prácticas, los comuneros recomiendan hacer que los hijos caigan en la cuenta de que el quechua es igual al castellano; ambas lenguas cumplen la función de comunicación. Más aun: se está incrementando el número de profesionales que requieren el uso de los dos idiomas para realizar su trabajo. En conclusión, como no hay un asunto moral en juego, no puede haber sentimiento

de vergüenza. La actitud de avergonzarse de muchos jóvenes campesinos debe ser analizada y contrarrestada a la luz de los valores morales de la comunidad. Entonces, ¿qué se debería hacer frente a la vergüenza que sienten los jóvenes de la comunidad? El siguiente testimonio ofrece algunas pistas al respecto:

El quechua hay que hacerlo gustar, recuperar el saludo en quechua y también saberlo enseñar. Los que tenemos hijos, en la ciudad no tienen un lugar donde seguir hablando el quechua, porque sus compañeros no les entienden. Esas cosas debemos pensar.

(Lucinda Abarca, comunidad de Qquea).

De acuerdo con el pensamiento de esta comunera, el quechua es objeto de marginación, es despreciado; por lo tanto, corresponde lograr que recupere su espacio, buscando que se revalore no por imposición, sino por un convencimiento de que no necesariamente debe ser racional, sino atender también las diversas dimensiones culturales y hasta las sensaciones. También se sugiere recuperar el saludo como expresión del reconocimiento del otro en comunidad; este saludo, de realizarse en quechua, intensificaría el sentimiento de pertenencia e identificación.

Hay un sentimiento de preocupación porque el quechua *está invisibilizado* en los espacios formales de las ciudades capitales de provincia o distrito. Ese tipo de negación impide su desarrollo en esos escenarios, a pesar de que las ciudades son receptoras de muchos inmigrantes quechuas. Sobre este tema hay mucho que decir todavía, pero corresponde hacer una evaluación pertinente más allá de este aspecto.

6. Legislación

Gracias a las participaciones de los comuneros se pudo determinar que ellos tienen excesiva confianza en que las leyes escritas que amparan la preservación de los idiomas originarios lograrán, por sí solas, garantizar la vigencia del quechua y evitar su desaparición. Esta creencia se expresa así:

No se puede perder nuestro idioma. ¿Por qué? Ya hay leyes sobre nuestra lengua. Si es que no hubiera leyes, diríamos quizás que se pueda perder.

(Teodoro Quispe, comunidad de Rocconi).

Nuevamente, tal como ya ocurrió en otros aspectos del presente análisis, aparece la sobrevaloración de lo escrito: el solo hecho de que lo esté le otorga poder y, más aun, es capaz de conferir poder al discurso. En el imaginario campesino, el poder del texto escrito lo convierte en equivalente de los títulos de propiedad particular y comunal, de las actas comunales, oficios, cartas notariales u otro tipo de documentos.

En otra intervención se recuerda que el quechua y el castellano poseen igual valor legal:

Recordemos que Velasco Alvarado dio una ley por la que decía que tanto el castellano como el quechua sean casi iguales, pero nosotros no lo hacemos producir, no lo hacemos florecer de manera hermosa nuestro idioma quechua.

(Jorge Quispe, comunidad de Qquea).

Como se puede ver, se hace alusión a las leyes promulgadas en el Gobierno de Velasco que ponían al quechua y al castellano en el mismo nivel de importancia, pero en la práctica no se hizo nada por su implementación. Los comuneros asumen que la responsabilidad de hacer del quechua “un idioma floreciente y productivo” es también de ellos, y que las leyes deben estar acompañadas del compromiso y la acción de los actores principales, a los cuales hacen referencia como implicados directos. Sin embargo, en esta parte de su discurso los comuneros no toman en cuenta la presión social que se opuso siempre al cumplimiento de las leyes. Por otro lado, se revela un recuerdo idílico y carente de criticidad de las acciones políticas reformistas de ese gobernante.

En la actualidad las leyes del Estado Peruano dan un tratamiento especial a las lenguas originarias, aunque en la realidad se mantiene la misma actitud pasiva de otros tiempos:

Todas las instituciones deben saber leer y escribir bien el quechua. Nosotros sabemos que nos deben atender en aimara, en quechua. Eso está en la Constitución Política, pero eso no lo cumplen, no hablan. No debemos avergonzarnos ni estar tristes o pisoteados por hablar nuestro quechua. Más bien hay que exigir que en todas las instituciones, en los hospitales, en las escuelas deben hablar el quechua.

(Mauricio Quispe, comunidad de Sunchuchumu).

Los comuneros saben que la Constitución Política del Perú establece que las instituciones sociales deben atender a los quechuahablantes y aimarrahablantes en sus lenguas originarias, tanto de forma oral como escrita, pero constatan que las instituciones carecen de voluntad para cumplir con las leyes. Lejos de amilanarlos, de avergonzarlos, de entristecerlos o de hacer que se sientan agredidos, esta situación les permite darse cuenta de que debe convertirse en un motivo para exigir que los idiomas originarios sean respetados y utilizados en las instituciones y en toda la sociedad.

Resulta interesante verificar que los comuneros están comenzando a pasar de la exigencia del cumplimiento de las leyes a la posibilidad de proponer otras:

Hay que proponer leyes desde nuestra comunidad, ¿por qué no lo podemos hacer? Podemos organizarnos y proponer leyes.

(Mauricio Quispe, comunidad de Sunchuchumu).

Las comunidades se sienten en la capacidad de proponer leyes, y saben que para concretarlas deben organizarse. La organización es un factor clave, puesto que les puede otorgar poder. Finalmente, ha quedado establecida la renuencia de las comunidades campesinas a ser consideradas como entidades receptoras pasivas de la dación de leyes que la mayor parte de las veces son ajenas y hasta adversas a sus intereses.

7. Representaciones y actitudes respecto de la lengua y la cultura

Los comuneros señalan que los cambios de actitudes deben partir de la persona y proyectarse luego a la familia y a la sociedad. También reconocen que la familia representa un contexto relevante para el aprendizaje de las lenguas, de modo que toda actitud negativa hacia el quechua y la cultura andina debe ser desterrada de su interior.

En las comunidades campesinas se expresa claramente una actitud de oposición al sentimiento de orgullo de muchas familias que han adquirido el castellano con pérdida del quechua. Este orgullo es calificado como una actitud negativa, que va en contra de lo que —según los comuneros— se debería derivar en forma natural o como

implicancia de una realidad bilingüe, porque para ellos el dominio de las dos lenguas coexistentes (quechua y castellano) se alcanza por medio de un proceso de acumulación (*yapa*).

Por otro lado, ante lo “incorrecto” se propone lo “correcto”, que, según esta lógica, viene a ser el sentimiento de tristeza, preocupación y disconformidad que debería penetrar en los comuneros ante la probable pérdida del idioma materno a cambio de aprender el castellano:

Hay que cambiar de actitudes personales, sociales y familiares respecto a las lenguas y la cultura. No es correcto que muchos padres y madres, al interior de sus familias, en vez de entristerse, se enorgullezcan de que sus hijos dejen de hablar el quechua para aprender el castellano, es decir, ganar un idioma a cambio de perder otro, cuando lo lógico es que no debe haber pérdida alguna, sino un proceso de *yapa* [acumulación]; se debe hablar el castellano sin perder el quechua.

(Bautista Ramos, comunidad de Killihuara).

Nuestros propios hijos, cuando van a la ciudad y regresan a la casa nos dicen que no hablemos quechua y les hacemos caso, pero eso no está bien; debemos seguir hablándoles en quechua para que ellos no se olviden. Vemos cómo en las familias de Puno, los hijos que llegan de Lima y Arequipa hablan en quechua con sus padres, sin sentir vergüenza. Así debe ser cuando nuestros hijos regresan de la ciudad. No debemos sentir vergüenza por hablar en quechua con nuestros hijos.

(Julio Ccotohuanca, comunidad de Sunchuchumu).

Los hijos e hijas que retornan a la casa familiar luego de vivir en la ciudad prefieren hablar con sus padres en castellano, justificándose con argumentos que minusvaloran el quechua. Este es el resultado de la relación asimétrica con la sociedad y lengua hegemónicas y del estatus que se adjudica tanto a la ciudad como a la lengua dominante. Ocurre también que los padres y madres aceptan sin mayor cuestionamiento esta actitud negativa frente al quechua.

Por los testimonios de los campesinos se deduce que muchos padres y madres experimentan sentimientos encontrados: por un lado, sienten orgullo e ilusión por los hijos que salen de la comunidad y viven en las capitales de región; pero, por otro lado, también so-

portan un sentimiento de molestia y rechazo ante la actitud de sus hijos de colocarse en una posición de superioridad que los somete y los hace sentir “avergonzados”.

Es interesante tomar en cuenta que las reacciones de los comuneros, además de ser el resultado de reflexiones propias desencadenadas por conflictos producidos en la familia o en la comunidad, son también efecto directo de las comparaciones con otras sociedades que sirven de ejemplo. De esta manera, los jóvenes de Puno o Arequipa son modelos por seguir: al vivir la misma situación experimentada por sus hijos, ellos no dejan de hablar en quechua. Según los padres, lo adecuado es seguir hablando a sus hijos en quechua, para evitar el “olvido” de la lengua materna.

¿Cuál es la posición de los jóvenes frente a todo lo dicho? La respuesta se encuentra en el siguiente comentario:

Los jóvenes somos los que más debemos cambiar, somos los que sentimos más vergüenza de hablar quechua y hasta de nuestros propios padres y abuelos. Muchas veces, cuando llegan a conocer buena ropa, buen zapato, ya no quieren saber nada con el quechua. Ellos se compran otra ropa con su trabajo y cambian rápido. No debemos hacer caso a la ropa; hagamos caso a nuestro corazón. ¿Qué cosa es la ropa? ¿Acaso la ropa hace a la gente?

(Froilán Hancco, comunidad de Jayobamba).

Los jóvenes admiten que son el sector social que más vergüenza siente de hablar quechua. A esto se añade el sentimiento de vergüenza por su origen, que está representado en las personas de gran significación social como sus padres y sus abuelos.²

Por otro lado, los jóvenes manifiestan que la razón de su rechazo al quechua parte de la adquisición de elementos materiales como la ropa y el calzado, que se convierten en símbolos de distinción cultural, con la consecuente adjudicación de poder para transformar

2 En la sociedad andina existe un orden que se sustenta en una jerarquía que a su vez reproduce el orden de la naturaleza y que, en el plano de la organización social, está representado por el respeto a los ancestros, abuelos y padres como depositarios del saber andino.

su realidad anterior minusvalorada en una nueva realidad de mayor valor que, por su visibilidad inmediata, los separa del estatus de "pobreza" de sus familiares y de la comunidad en general. Es interesante notar la fragilidad cultural que se manifiesta tras la valoración de ciertos elementos, ya que los jóvenes "cambian rápido"³ y rechazan su lengua por el solo hecho de cambiar de apariencia por medio del uso de un atuendo distinto.

Como se ha venido afirmando, existen jóvenes críticos que no se dejan deslumbrar por la modernidad y que, en cambio, rechazan todo comportamiento que sobrepone la superficialidad del atuendo a la importancia de la lengua y de la cultura, que son, finalmente, lo constitutivo y característico de la identidad de un *runa*.

Otra actitud negativa que llama la atención y despierta la mirada crítica de los campesinos se hace pública en las reuniones cuando algunos comuneros o comuneras hacen uso de la palabra en castellano con cierta solemnidad, tratando de imponer respeto por el solo hecho de dirigirse a los asambleístas en ese idioma, y la asamblea los escucha con mucha reverencia y hasta con temor. Esas actitudes, tanto del orador en castellano como de la asamblea, deben cambiar. Los dos idiomas, el quechua y el castellano, deben ser usados para conversar de igual a igual, no para imponer silencio, reverencia o temor.

Nuevamente sale a la luz el peso del castellano, que representa a la sociedad hegemónica y que es valorado por los quechuahablantes sobre su propia lengua. En los testimonios de los comuneros se pueden notar las actitudes de los interlocutores. Aparece un emisor que usa el castellano para investirse de un poder sobre su receptor que se manifiesta por la "solemnidad" y la "imposición de respeto"; de esta manera se asegura el sometimiento y la atención de la asamblea. Por su parte, la concurrencia responde al uso de la lengua dominante con una actitud de subordinación: "con mucha reverencia y hasta con temor". Esta imagen es una reproducción de la relación histórica que han mantenido la cultura dominante o hegemónica —que se ha ido construyendo como tal desde la conquista española hasta

3 Las sociedades andinas valoran lo que se mantiene, lo que da equilibrio. Admiten el cambio, pero no lo sobrevaloran por sí mismo, como sucede en el mundo moderno.

nuestros días— y la sociedad andina subordinada. Es importante tomar en cuenta que en este mismo proceso histórico los propios comuneros fueron construyendo una subjetividad de autonegación que se expresa en las actitudes antes descritas.

Sin embargo, en medio de ese ambiente surge el reclamo por la búsqueda de una transformación que, en este caso, lleve a la comunidad andina —y a la lengua quechua— a pasar de ser subordinada a ser valorada como sujeto de interacción en igualdad de condiciones entre los mismos comuneros. Este tránsito tiene una implicancia más: la posibilidad de hacerse escuchar, es decir, de dejar el “silencio”, desterrando la imposición de “reverencia” y “temor”.

Las bases de una nueva actitud están creadas; así lo demuestra este nuevo testimonio:

Para hacer revivir el quechua, al momento de hablarlo, debemos hacerlo desde nuestro corazón. Ocurre que a la menor crítica, burla u ofensa o cuando nos dicen “quechuista”, inmediatamente bajamos la cabeza y nos humillamos demasiado, nos avergonzamos de hablar el quechua. Para no sentir vergüenza hay que recordar que en el fondo de nuestro corazón está el quechua. Si el quechua se llegara a perder, no habría de dónde agarrarse, porque el quechua es como nuestro hermano mayor y tiene dentro de sí todos los saberes. El quechua tiene alma y sangre; por eso está dentro de nuestro corazón, por eso es que uno de nuestros apellidos debería ser en quechua.

(Julio Ccotohuanca, comunidad de Sunchuchumo).

En este testimonio es importante resaltar que se descubre, en primera instancia, una conciencia de “fragilidad” de la comunidad (cultura) andina frente a las actitudes y comportamientos agresivos de “los otros”, que le lleva a mostrar sometimiento y una autovaloración negativa. Esta retracción también es la muestra de la aceptación de una situación de subordinación de la sociedad andina frente a la sociedad hegemónica, acompañada de la negación de su propia lengua, como si emplearla en espacios públicos fuese motivo de culpa o una obscenidad (“nos avergonzamos de hablar en quechua”). Pero lo que apareció primero como una confesión de debilidad adquiere fuerza para buscar el cambio.

La propuesta para “revivir el quechua” (en este contexto habría que interpretar esta frase como “mantenerlo vivo”) es reconocerlo como parte constitutiva de la persona. Así, el quechua es considerado como parte vital del *runa*. Es sangre y corazón, fuente de vida y verdad, un fundamento del cual asirse, piedra angular que le da sentido al ser individual y colectivo; por lo tanto, no es motivo de vergüenza. Asimismo, se reconoce al quechua como un ser vivo con el que se tiene una relación de parentesco. Es el “hermano mayor” y, como tal, debe gozar de los beneficios que le otorga esa jerarquía. Además, desde esa perspectiva la lengua contiene en sí “todos los saberes”, lo que sería una manera de reconocer y entender que los componentes, aspectos y manifestaciones de la cultura están contenidos en la lengua misma y pueden ser expresados por ella. Finalmente, se destaca la ligazón entre la identidad del individuo (miembro de una familia) y la identidad colectiva, a partir del apellido quechua, o sea, el nombre con el que se identifica al colectivo familiar. Más aun: el apellido no es una cosa circunstancial que queda solo en el nivel de identificación, sino que expresa una filiación con lo cultural, con la cosmovisión, con elementos sagrados, cualidades, lugares considerados importantes, etcétera:

Cuando salgamos a otros lugares nos debemos identificar con el quechua para mantenerlo vivo. Así lo hacen, por ejemplo, en la ceja de selva, los que hablan el idioma aimara. Ellos no tienen vergüenza, por eso es que los aimaras están haciendo crecer y florecer su idioma.

(Martín Ramos, comunidad de Killihuara).

El comentario anterior alude a una idea que ya apareció en otros testimonios: se retoma la actitud de seguir los ejemplos de otras sociedades (aimaras y quechuas de Chumbivilcas) que exhiben, en mayor o menor medida, una posición exitosa de su lengua en espacios públicos. La actitud que se muestra con esta invocación es la de romper el espacio privado como una manera de darle mayor vitalidad a la lengua quechua. En términos sociolingüísticos, estaríamos ante el deseo de salir de la situación de diglosia que ha vivido la sociedad quechuahablante desde la Conquista española hasta nuestros días:

Hay que combatir para que el quechua crezca. No debemos dejar que nos pisoteen. Hay muchos ejemplos de hombres y mujeres que sí saben los dos idiomas, pero cuando ven que los ultrajan por hablar el quechua, se tornan más fuertes y resistentes hasta que logran que alguien les atienda en quechua.

(Honorato Reyes, comunidad de Jayobamba).

Lo expresado líneas atrás es particularmente interesante, pues traduce la necesidad de una reacción frente a la agresión. En este caso, se resalta la actitud y el comportamiento deliberado de personas bilingües que, lejos de someterse ante la agresión, se fortalecen y exigen el respeto y la valoración de su lengua materna. Existe un reconocimiento del conflicto pero, por sobre todo, hay una llamada a una toma de posición frente a la agresión cultural y lingüística.

Finalmente se aborda el tema de las actitudes de los quechuahablantes frente a los que quieren aprender quechua:

No debemos burlarnos de los que quieren aprender el quechua. A veces, nosotros también nos burlamos de los foráneos que quieren hablar el quechua. Pero si nosotros nos burlamos, los ahuyentamos y les da miedo y vergüenza por intentar hablar nuestro quechua y los que salimos perdiendo somos nosotros, porque perdemos a uno más que quiere hablar nuestro idioma. Eso debemos cambiar. Más bien hay que hacerles saber que nuestro idioma quechua es dulce y se puede aprender fácilmente.

(Basilio Camani, comunidad de Cullcuire).

La situación referida por el comunero resulta una reproducción, desde los mismos quechuahablantes, de la actitud que la sociedad dominante y excluyente siempre ha expresado contra ellos. Además, reitera los términos con los que la comunidad quechuahablante es agredida: burla, miedo y vergüenza. Sin embargo, como en todos los casos anteriores, existe la conciencia del “daño” que producen estas actitudes. Por esta razón se hace un llamado a adoptar una posición diferente de valoración de la persona que intenta aprender quechua, que luego debe ser complementada con la búsqueda de estrategias para atraer a más interesados.

8. Tratamiento de lenguas

Las primeras apreciaciones de los comuneros sobre el tratamiento de lenguas aparecen ligadas a la escuela; tanto es así que expresan la exigencia de que los docentes dominen los dos idiomas (quechua y castellano). También se dice que debe haber una secuencia en el aprendizaje de las lenguas: primero el quechua, que es la lengua materna, y luego el castellano. Además, se remarca la importancia

de enseñar “muy bien” el castellano para que los alumnos logren un dominio adecuado de la segunda lengua. Cabe pensar que el pedido de los comuneros apunta a docentes que tengan una “manera de enseñar” (metodología) que lleve a resultados óptimos:

Para esto, los profesores deben saber hablar bien el quechua y también deben saber el castellano, y enseñar primero en quechua y luego de esto también deben enseñar el castellano muy bien. Pero no solo a hablar deben enseñar, sino también a escribir. Los profesores deben saber también leer en quechua para que nuestro idioma no se pierda.

(Justo Quispe, comunidad de Sallocaca).

Debemos saber los dos idiomas [quechua y castellano] según la situación en la que nos encontramos. Por ejemplo: Si a nosotros nos preguntan en quechua, debemos responder en quechua; y si nos preguntaran en castellano, debemos responder en castellano.

(Claudio Illares, comunidad de Huantura).

Necesitamos profesores que sepan hablar quechua y ellos nos enseñen a escribir y a leer, porque muchos de nosotros no sabemos leer ni escribir. Y de esta manera no se perdería esta lengua.

(Bernardino Quilla, comunidad de Chilcani).

Cuatro ideas destacan en estos últimos testimonios. La primera se refiere a que los docentes deben dominar la lectoescritura en quechua para que este no se pierda. Como en otros casos, aquí se ratifica la creencia de que la escritura es un medio para lograr que la lengua no se pierda, lo que, en última instancia, se puede interpretar como una sobrevaloración de la escritura como salvadora del quechua que está arraigada en la mente de algunos comuneros. Tal apreciación constituye la segunda idea central del discurso. La tercera resume el valor que los comuneros adjudican al bilingüismo y su deseo, simple pero firme, de desenvolverse en la lengua que exija el contexto donde se encuentren. Y la cuarta, que es consecuencia de las anteriores, consiste en la petición de docentes bien formados o bien capacitados para trabajar con el quechua y enseñar en castellano.

En otros testimonios se manifiesta un pedido que ratifica y amplia la perspectiva del desarrollo del quechua. Así:

Sabemos perfectamente hablar quechua, pero yo no hago hacer concordar con lo que leo. Es por ello, yo pido que exista un grupo de voluntarios quienes formemos un círculo de estudios y en ese círculo aprendamos a leer y a escribir. De esta manera no se perderá nuestra lengua.

(Bernardino Quilla, comunidad de Chillcani).

No se puede mezclar el quechua con el castellano. Busco palabras en quechua pudiendo o no. Por eso, es más importante el quechua. Gracias, así es para mí.

(Alejandro Lima, comunidad de Cullcuire).

Si nos damos cuenta, nadie habla un quechua puro. Viendo esto, nosotros debemos enseñar a nuestros hijos el quechua puro para que vaya hacia delante. Si no, el quechua nunca será puro. Crecerá mezclado, desordenado, torcido. Será una mezcla entre quechua y castellano. Si no enseñamos a nuestros hijos el quechua como debe ser [...]. ¿Qué cosa les vamos a enseñar? ¿Cómo vamos a ordenarles? Los papás, amigos, hermanos, hermanas debemos comunicarnos en quechua puro. Hace un rato hablamos, "awelay, aweluy", eso no es quechua. En castellano es abuelo y abuela. En quechua es "awichay, apuchay". Para no tener estos problemas, debemos enseñar un quechua limpio. El quechua en el pueblo debe ser limpio. Se debe enseñar el cuerpo humano en un quechua puro. Si vamos a mezclar el quechua con el castellano, el quechua no será nunca puro.

(Alfonso Quispe, comunidad de Jayobamba).

Así se manifiesta la conciencia de la enorme distancia que existe entre la lengua oral y la escrita, además de la necesidad de juntarse y apoyarse mutuamente para aprender a leer y escribir. Sin embargo, aparece una vez más la sobrevaloración de la escritura como única posibilidad de que la lengua no se pierda. Por otro lado, también se expresa el deseo de diferenciar las lenguas, y una cierta sensación de impotencia al decir que no siempre se tiene éxito en el intento de encontrar las palabras necesarias en su lengua materna.

Asimismo, se remarca con ahínco la búsqueda y la necesidad de la pureza de su lengua para que se desarrolle y como una manera de asegurar la comunicación entre ellos y entre generaciones. Además, también existe la seguridad de que las palabras recibidas del quechua son originarias de esta lengua, sin tomar en cuenta que

algunas provienen del castellano (es el caso de *awichay*-‘abuela’, que consideran quechua y que, sin embargo, tiene un claro origen en el castellano “abuela”, y la contraponen a *awelay*, palabra a la que sí atribuyen un origen castellano).

Sin embargo, al margen de los mitos acerca de la “pureza” de las lenguas, es clara la percepción de los pobladores acerca de que se puede llegar a un punto en el que el quechua muestre variantes con una alta interferencia del castellano.

A esta alteración de la lengua materna sigue como consecuencia la pérdida de la posibilidad de transmisión de saberes (y todo lo que ello implica en cuanto a tradición y cultura, según lo visto en otros testimonios) y, además, al no poder “ordenarles”, aparece la amenaza de arribar a una situación de caos o desorden, al no-reconocimiento de la autoridad ni la jerarquía, contenidas también en la lengua misma. La pérdida de la lengua trae consigo, entre otras cosas, la pérdida de una manera de actuar en el mundo. Se percibe una contradicción entre la idea de solicitar un quechua puro y la importación de la escritura:

Hay que hablar el quechua de manera pura. Debemos hablar el quechua en la comunidad, en la familia, con nuestros retos y también a los que nos visitan, en las asambleas, en los clubes de madres, en todas las reuniones hablar un quechua bien valorado; correctamente hablado, sin vergüenza y sin sentir miedo.

(Elizabet Meza, comunidad de Jayobamba).

Aquí encontramos la insistencia en un “quechua puro” que debe ser hablado en todos los ámbitos de la vida comunal. Se retoma el asunto de no sentir vergüenza ni tener miedo cuando se trata de hablar en quechua. Resalta el hecho de que el quechua debe alcanzar un estatus importante entre los hablantes, pues se considera que debe ser bien valorado por todos. Es evidente una postura de reivindicación del idioma quechua ante la certeza de que no está debidamente valorado y de que es más bien un idioma discriminado:

Debe haber cosas escritas en quechua para que no se pierda. Hay que escribir en quechua. ¿Cómo y qué cosas? Debemos contar nosotros nuestras costumbres, cómo vivimos, cómo nos curamos y todo tipo de narraciones para que no se pierda

cuando nos muramos, y luego para que nuestros retoños, gente que vendrá después, leyendo lo que hemos contado para que digan: “¡Ah! Nuestros padres, nuestras madres, nuestros abuelos estas cosas habían enseñado, habían hablado, sabían estas cosas, así vivían” [...] para que no se pierdan. Luego hay que escribir nuestros saberes, qué cosas sabemos, cantar, costumbres, cuentos también sabemos, también sabemos adivinanzas, después nuestros saberes. Después de eso, hay que escribir sobre nuestros medicamentos, hierbas, para qué sirve eso: dolor de dientes, de cabeza, de pies; si está escrito recordaremos. En vez de comprar Mejoral, Contra, nosotros debemos consumir nuestras plantas y nuestra coca, y con eso, si es que agrava recurriremos a los curanderos. Hay que escribir los nombres de las hierbas curativas, qué cosa curan, cómo hay que curar, cómo hay que estar sanos; cuando vamos a los curanderos, a los que saben de medicina, les decimos: “Ñawiy phararan nispa, sikiymi utin”, no nos entienden. Por eso, antes debemos curarnos nosotros mismos y, si no, ir a los curanderos que entienden quechua y saben lo que les decimos. “¿Qué cosa es eso?”, nos dicen.

(Sergio Tintaya, comunidad de Huantura).

Nuevamente se percibe la certeza de que la escritura es la salvación del quechua, solo que en este caso se añade la importancia de la transmisión de saberes de toda índole, aunque con mayor insistencia en lo medicinal. Sin embargo, cabe pensar que lo que se quiere expresar es la importancia de la lengua en sí, como portadora de todos los saberes de la cultura local andina. Al ser conscientes de que lo oral ya no sirve para retener la memoria colectiva, se recurre a la escritura como un último recurso para poder registrar y perennizar los saberes culturales:

Para hacer florecer, para extender, para no olvidar, debemos escribir un boletín aprendiendo a escribir. ¿Solo los de ojos azules, los blancos, pueden hacerlo? Nosotros también podemos, pues. Esa es nuestra propuesta: cada mes que salga un boletín, poco a poco también podemos entrar en las radios, ¿acaso no podríamos? Tenemos boca, tenemos voz, pudiendo o no pudiendo hablaríamos. Nadie ha nacido sabiendo. Después, en el periódico El Sol del Cuzco, podría salir en quechua y para los costos podríamos decir a la Municipalidad, al Gobierno Regional que nos ayude. Para eso podríamos

antes organizarnos bien, pero antes deberíamos de sacar en pequeños boletines, aunque sea fotocopiados.

(Julio Ccotohuanca, comunidad de Sunchuchumo).

En este testimonio, más allá de la escritura del quechua, se atiende a la importancia de usar los medios de comunicación en general para lograr un florecimiento de este idioma. Es interesante que se haya puesto de manifiesto el conflicto entre la sociedad hegemónica escribal y la sociedad andina oral, en desventaja por no poseer escritura, y la conciencia de la asimetría en la relación entre el castellano y el quechua, entre lo escrito y lo oral. El castellano es del “blanco” de ojos azules que “hace” prevalecer su idioma. Además, se deja entrever que es necesaria una organización para lograr esta propuesta. Se percibe en los discursos que hay una actitud distinta de la de sentirse víctimas, y se adopta en su lugar una posición de emprender el desarrollo de la lengua quechua como protagonistas. Los medios de comunicación son identificados como espacios de poder, y el periódico *El Sol* —cuya sede está en la capital de la región— como el elemento más visible y al que hay que acceder como forma de empoderamiento del quechua:

Después diríamos que en las instituciones educativas, escuelas, colegios que se enseñe en los dos idiomas, que haya profesores que enseñen en quechua y que enseñen en castellano. Queremos que nuestros retoños que hablen valorando el quechua, bien hablado, bien masticado. De igual modo, el castellano deben dominar. Así como nuestras chacras, haremos florecer nuestro quechua.

(Alejandro Lima, comunidad de Cullcuire).

Como en un caso anterior, en este texto se reclama por docentes bilingües, con la idea de que los hijos dominen ambas lenguas. Sin embargo, los padres esperan además que sus hijos lleguen a un dominio del quechua “alturado”, con la convicción de que esta lengua tiene valor social y es tan importante como el castellano. La metáfora del quechua que florece como una chacra apunta a una concepción de la lengua como portadora de vida, alimento, comunidad, tradición, relaciones sociales, divinidad, prosperidad, sabiduría, secretos, etcétera; por lo tanto, hay que trabajarla, cultivarla, cuidarla, como a toda chacra.

III

Programa de acción para el fortalecimiento del quechua

Objetivo general

Contribuir al fortalecimiento de la lengua quechua y de las culturas locales andinas a partir de la gestión y movilización social de las comunidades campesinas de la provincia de Canchis, generando acciones de incidencia en los diferentes espacios de decisión y de uso social del quechua.

Aspecto 1: Instituciones educativas

Bases para la acción

1. Existe una brecha entre la cultura escolar y las culturas locales andinas. Los agentes del sistema escolar consideran que las instituciones educativas oficiales controlan y son las promotoras exclusivas de la educación y la cultura. Esta visión también es asumida sin mayor cuestionamiento por la mayoría de los padres de familia y las comunidades campesinas. En ese contexto, no se establece un circuito comunicativo intercultural entre la cultura escolar o escolarizante y las culturas locales de las comunidades campesinas. Todavía no existe el propósito de constituir una institución educativa —por lo menos desde el mundo escolar— que esté dispuesta a aprender de las otras culturas, especialmente de las más próximas o locales.
2. Las comunidades campesinas admiten que las instituciones educativas son fundamentales para que sus hijos accedan a otros espacios de desarrollo, pero al interior de ellas se alzan voces que desde un tiempo atrás vienen cuestionando que se haya hecho muy poco por vincularlas con los intereses de la

comunidad. Al realizar los análisis, por ejemplo de la relación lengua-escuela, se ha descubierto que los comuneros perciben que la escuela fue concebida históricamente como el espacio privilegiado de aprendizaje del castellano. Sin embargo, señalan que esta concepción debe modificarse y actualmente se muestran preocupados de que los profesores que trabajan en sus comunidades son monolingües castellanohablantes o no hablan el quechua adecuadamente o simplemente no lo dominan. Estas debilidades identificadas los llevan a concluir que el poco dominio de la lengua quechua por los docentes está asociado a la poca o nula búsqueda de comunicación o a un desinterés por comunicarse con los pobladores. Por tal razón, plantean que los órganos intermedios del Ministerio de Educación establezcan como requisito básico para ocupar una plaza en sus escuelas que los docentes demuestren un buen dominio oral de los dos idiomas: el quechua y el castellano. Asimismo, exigen que en la propia acción escolar se “enseñe bien” a hablar y escribir en ambas lenguas.

3. Gracias a iniciativas aisladas de los estudiantes que hablan el quechua, se ha intentado desarrollar acciones a favor del uso de esta lengua, buscando darle vigencia en un medio tan adverso al idioma originario como es la educación secundaria. Sin embargo, las iniciativas quedaron truncadas debido a la hegemonía y a la poca inclinación de las autoridades educativas por generar auténticos procesos de participación estudiantil y, sobre todo, por su escasa propensión a tocar temas socioculturales. A su vez, este hecho ha generando sentimientos de frustración entre aquellos estudiantes que desean darle un matiz distinto al desarrollo del quechua en secundaria. Otro factor involucrado en este problema es la escasa participación de la propia comunidad para alentar las iniciativas, aunque luego de un proceso de reflexión se ha gestado un ferviente deseo de revertir la apatía. Incluso, muchos comuneros están dispuestos a tomar parte en la formación de los estudiantes de manera directa, concurriendo a las aulas para aportar los conocimientos y habilidades que poseen por considerarlos tan valiosos como para ser transmitidos. Frente a las iniciativas y a los deseos de participación de los comuneros, se hace imperativo abrir las instituciones educativas para acoger la capacidad formadora de las comunidades campesinas.

4. Las comunidades campesinas tienen la percepción de que los modelos lingüísticos aplicados en las instituciones educativas no fueron o no son los mejores. Esta afirmación se puede respaldar con las observaciones realizadas en las comunidades del ámbito de estudio, que permiten verificar: a) la mezcla constante de lenguas por los profesores de educación inicial y primaria, hecho que pudo haber influido en el habla de sus alumnos; y, b) el escaso o nulo dominio del quechua oral empleado en las comunidades por los docentes. En cuanto al tema del castellano en la escuela y en la comunidad, no existe una conciencia respecto de la demanda diferenciada que plantea aprender “en castellano” y “aprender la lengua castellana”. Por otro lado, los comuneros coinciden en señalar que los estudiantes no se expresan aceptablemente ni en quechua ni en castellano. En lo que respecta al uso oficial del idioma quechua, plantean que este debe abarcar todo el sistema educativo, es decir, educación inicial, primaria, secundaria y superior universitaria y no universitaria. Asimismo, opinan que se debe procurar trascender el uso familiar y comunal del quechua y conseguir que en los ámbitos educativos oficiales su aprendizaje deje de ser considerado como un curso más del currículo sin mayor importancia y enseñado como si fuese una lengua extranjera en el sistema educativo.
5. En las instituciones educativas de inicial, primaria y especialmente de secundaria, es notoria la ausencia de actitudes interculturales entre sus actores. En el escenario socioescolar es muy frecuente la presencia de prejuicios y la estigmatización de los rasgos culturales andinos. Existe un estereotipo del sujeto escolar, construido y muchas veces impuesto de manera sistemática, que refleja la adopción acrítica de patrones sociales excluyentes. Más aun: todo lo que se presenta como elemento cultural divergente es descalificado, puesto que no es asumido como parte del derecho que todo ciudadano tiene a desarrollar la cultura propia, ni como una forma de demostrar el respeto que merecen las expresiones culturales consustanciales a una determinada identidad. El ideal de escuela, colegio o universidad fue elaborado sin los conceptos y artefactos de la matriz cultural andina. Por estas razones, no llama la atención que el quechua siga siendo objeto de marginación. También se verifica con frecuencia que las instituciones educativas se han erigido

sobre la base de prácticas discriminatorias. Estas instituciones no valoran ni aceptan la realidad con la que trabajan y, lo que es peor, no la respetan. Para las instituciones educativas de esta parte del Ande peruano es suficiente representar de tiempo en tiempo algunas expresiones culturales locales en eventos de carácter festivo-folclóricos, como una forma de demostrar identidad cultural y, probablemente, interculturalidad.

6. El cuestionamiento a las instituciones educativas por las comunidades campesinas está acompañado de intenciones y deseos de participación comunal en los quehaceres educativos. Señalan que hasta el momento se han mostrado pasivos frente al desarrollo académico, y que es tiempo de participar de manera más decidida en los destinos de la educación de sus hijos. Los comuneros no están de acuerdo con seguir viendo de manera indolente cómo las escuelas que con tanto esfuerzo edificaron en sus comunidades se están cerrando por falta de estudiantes. Ellos observan que no bastó con dotar de infraestructura a la educación, sino que es prioritario lograr que su escuela asuma la educación a la que aspiran y dé respuestas concretas vinculadas a sus proyectos educativos comunales, guardando coherencia con sus concepciones, sus demandas e intereses. Entre esas demandas está el “aprender bien”, que se deriva de la constatación de que la escuela no está enseñando bien y los aprendizajes dejan mucho que desear.

Objetivo específico

Redefinir el rol de las instituciones educativas como espacios de afirmación y desarrollo de la cultura local y las lenguas quechua y castellana desde una perspectiva intercultural, buscando compartir la gestión educativa con la comunidad, reconociendo e incorporando el aporte de los saberes andinos en un contexto de diálogo intercultural.

Medidas

- Desarrollar en las instituciones educativas una gestión intercultural que promueva la comunicación intercultural entre las comunidades campesinas y las instituciones educativas.

- Identificar y reconocer los saberes, valores y aportes económicos y tecnológicos de las comunidades campesinas a la cultura universal, con la participación de la propia comunidad, de los docentes y estudiantes para construir los fundamentos de un ejercicio libre y auténtico de la cultura local, dentro de marcos más democráticos, posibles de ser encarnados en la vida cotidiana de las instituciones educativas.
- Identificar las demandas de las comunidades y los alcances o posibilidades de las instituciones educativas desde la perspectiva de la familia y la comunidad campesina, contando con la participación de la comunidad, los docentes y los estudiantes.
- Analizar, junto con los actores sociales, las prácticas pedagógicas de las instituciones educativas que dan sustento a la actual cultura escolar, a la luz de las experiencias vivenciales de exclusión, estereotipos, estigmatizaciones, racismo, lenguas minorizadas e invisibilizadas, y proponer transformaciones en las acciones pedagógicas desde una perspectiva intercultural.
- Desarrollar instituciones educativas que ofrezcan una educación bilingüe quechua-castellana, fortalecidas por el impulso y el respaldo de las autoridades educativas y comunales y preparadas para innovar constantemente gracias al trabajo efectivo de docentes debidamente capacitados en pedagogía intercultural, que demuestren amplio dominio —oral y escrito— del quechua y del castellano.
- Establecer canales de participación que ayuden a poner en práctica las iniciativas de los estudiantes que buscan mantener y desarrollar la lengua quechua en las instituciones educativas. Todas las acciones propuestas para encauzar las iniciativas deben ser alentadas en forma sostenible. Solo así las acciones por ejecutar tendrán un carácter más pertinente y realista y, además, generarán un proceso de movilización por el quechua en las instituciones educativas de primaria, secundaria y superior.
- Desarrollar programas de formación docente, inicial y en servicio, que incluyan contenidos de sociolingüística, castellano

como segunda lengua, lenguas originarias, cognición social, antropología y pedagogía intercultural.

- Formar equipos integrados por docentes y comuneros para investigar, diseñar y elaborar materiales educativos culturalmente pertinentes, tomando en cuenta la inventiva y creatividad de los comuneros y comuneras para proponer innovaciones.
- Planificar y ejecutar un programa de tratamiento de lenguas que incluya la concepción, perfiles, estrategias, contenidos, temporización y un sistema de evaluación, sobre la base de un diagnóstico sociolingüístico de la comunidad elaborado por los docentes de las instituciones educativas.
- Formular, ejecutar y evaluar proyectos educativos interculturales que articulen el esfuerzo que están desplegando las comunidades campesinas, las instituciones estatales, privadas y de la sociedad civil y personas particulares con el fin de mejorar el servicio de las instituciones educativas.
- Gestionar el empleo de radioemisoras comunales o escolares para favorecer y potenciar el desarrollo de habilidades comunicativas en quechua y castellano de los estudiantes y de la comunidad en general, con el propósito de que comuniquen sus necesidades, expectativas, motivaciones y demandas.
- Implementar planes de acción para reflexionar y superar la problemática de la discriminación étnica, autonegación, invisibilización cultural, estereotipos, estigmatizaciones y folclorización de la cultura en las instituciones educativas.

Aspecto 2: Organización campesina

Bases para la acción

1. En los últimos años las poblaciones campesinas de la provincia de Canchis han empezado a posicionar el tema de la organización como prioridad en su agenda comunal. Además, uno de los puntos más fuertes de esta agenda es la defensa clara y decidida del quechua, tarea que será realidad si las grandes

organizaciones campesinas responden a las exigencias de generar instancias especializadas que velen por la utilización del quechua hablado y escrito, tanto en los espacios comunales como en los públicos y de decisión. El éxito de la organización debe estar sustentado, según la visión de las comunidades andinas, en dos pilares fundamentales: a) la participación plena, activa y militante de la mayoría de quechuahablantes; y, b) la negociación, coordinación e involucramiento de las autoridades locales y regionales, que deberán ampliar sus marcos de acción y adoptar los temas relacionados con la lengua quechua y la cultura de las comunidades andinas para sumarlos a sus tareas habituales, como la gestión económica y la planificación de infraestructura.

2. Tradicionalmente, la problemática comunal ha girado en torno de los conflictos por tierras, linderos, distribución del agua y daños, pero en los últimos años el tema de la lengua quechua y la cultura ha irrumpido con fuerza en la agenda comunal. Se ha generado un movimiento de conciencia crítica al respecto. En este marco, las comunidades campesinas ponen en evidencia la contradicción que se produce cuando se utiliza el quechua oral en los espacios tradicionales (como las asambleas comunales) y el castellano para registrar las actas por escrito. Esta situación, por demás paradójica, es producto del sistema educativo, en el que, visto en conjunto, predomina el castellano. Por otro lado, los más jóvenes señalan de manera autocrítica su deficiente manejo del quechua y del castellano, hecho que redunda, por un lado, en el deterioro de la lengua quechua y, por otro, en un deficiente dominio del castellano que los conduce a sufrir situaciones de discriminación y exclusión en el mundo urbano, donde la mayoría de veces suelen encontrarse en posición de marginalidad. La postura de las comunidades andinas consiste en fortalecer las Escuelas Campesinas que promueven las organizaciones comunales en alianza con las dirigencias de las federaciones como una vía propicia para revertir la situación problemática en la que se hallan inmersos.
3. Tiempo atrás, la mirada de las comunidades andinas sobre sí mismas se encontraba devaluada debido, principalmente, a la historia dolorosa que les ha tocado vivir de la Colonia para adelante. Sin embargo, en los últimos años se está ex-

perimentando una suerte de reivindicación de la cultura y de la lengua, expresada en el reclamo de las comunidades por el respeto de su lengua y su cultura y en la satisfacción que manifiestan cuando las autoridades oficiales hacen uso del quechua para comunicarse con las comunidades campesinas. Este nuevo escenario reclama el concurso de las autoridades locales y regionales y de la sociedad civil, pero las llamadas a ocupar un rol protagónico son las grandes organizaciones y federaciones campesinas debidamente fortalecidas.

Objetivo específico

Contribuir al empoderamiento de las comunidades campesinas a partir de la autovaloración de su cultura y su lengua, fortaleciendo la dinámica de gestión autónoma de las organizaciones tradicionales, acompañando y apoyando a las comunidades en las decisiones de orden cultural y de lenguas que decidan adoptar.

Medidas

- Instalar en la gestión de los gobiernos locales y regionales un *organismo dedicado a la gestión intercultural* con la participación de representantes directos de las comunidades campesinas que puedan velar por los intereses y necesidades comunales, así como por el fortalecimiento y difusión del quechua y de la cultura andina en los espacios públicos y de decisión.
- Organizar encuentros, conversatorios, foros, congresos, etcétera, con la participación de las comunidades campesinas, las federaciones agrarias y los profesionales interesados, con el propósito de debatir y tomar acuerdos en torno de la problemática comunal asociada a la problemática de la lengua quechua en sus formas oral y escrita.
- Planificar, organizar y ejecutar diversas pasantías para los líderes de diferentes comunidades campesinas por escenarios locales, regionales, nacionales e internacionales, con el propósito de facilitar el intercambio de ideas, estrategias y propuestas que entrañen el fortalecimiento de la organización campesina, de la cultura y del quechua.

- Organizar talleres con las autoridades locales y regionales sobre incorporación necesaria de la lengua quechua y la cultura de las comunidades andinas dentro del marco de un mismo proyecto de desarrollo, y plantear en esos eventos la necesidad de ampliar los espacios de participación de las organizaciones campesinas.
- Promover al interior de las grandes organizaciones y federaciones campesinas la generación de comités de desarrollo intercultural que coloquen el quechua como un tema importante para considerar y debatir y sobre el cual se deba tomar decisiones para su uso oral y escrito. Para tal efecto, la sociedad civil y otras instancias deben facilitar información y presentar experiencias de países como Ecuador, Bolivia, México, Chile, e inclusive las de países más alejados como España.
- Promover la utilización de los medios de comunicación masiva, así como las tecnologías de la información, generando una red de comunicadores comunales que mantengan informadas a las comunidades y coloquen el tema de la lengua quechua y la cultura en un debate permanente.
- Organizar y ejecutar actividades culturales que involucren la participación de las comunidades campesinas, las federaciones agrarias, la sociedad civil y el Estado, en las que se promueva la utilización del quechua y la revaloración de la cultura y la sabiduría de las comunidades andinas.

Aspecto 3: Instituciones públicas y privadas

Bases para la acción

1. En la mayoría de las oficinas de atención al usuario de las instituciones públicas y privadas se observan a diario situaciones de discriminación y maltrato al quechuahablante. Los empleados y administradores restan importancia al uso de la lengua quechua. Son las mujeres que hablan este idioma las que más sufren por el comportamiento permanente de prejuicio, marginación y rechazo que se origina por dos razones: por el hecho de ser quechuahablante, primero, y, segundo,

por ser mujer. Además, se hace urgente que las capacitaciones que realizan estas instituciones con poblaciones quechusas se realicen en quechua.

2. Las comunidades campesinas no permanecen indolentes frente a la problemática de su lengua. Se ha detectado en ellas la manifestación de actitudes de autocrítica a la inercia que las propias comunidades asumieron y asumen en momentos determinados. Los comuneros reconocen que no han logrado hasta ahora revertir la situación de marginación que los posterga. También asumen haber caído fácilmente en la actitud de víctimas. La autocrítica viene dando lugar a la intención de ir ganando conciencia respecto de la necesidad de propiciar el fortalecimiento de la cultura y de la lengua quechua. A su vez, esta conciencia genera la intención de hacer valer su derecho de hablar y ser atendidos en su lengua materna y exigir que haya equidad en las instituciones; pero eso no es todo: los comuneros exigen también que los otros (castellanohablantes) se esfuerzen por aprender el quechua. En medio de este panorama, se visualiza con nitidez una posición de interpelación, de reconocimiento del valor oficial del quechua en la práctica social y política y de la escritura en quechua como un recurso para acceder al poder oficial y legal.
3. Las instituciones militares y policiales tienen una presencia muy importante en la vida de las comunidades campesinas, porque muchos jóvenes ingresan en ellas por aspiración, necesidad u obligación. Ahora bien: ocurre que, a pesar de que la gran mayoría de soldados y policías fueron y aún son quechuahablantes, no se da a este idioma el valor que merece. La discriminación es llevada a un extremo con los quechuahablantes, tanto en la formación como en el ejercicio laboral, aunque con mayor incidencia en el proceso formativo. Por todo ello, se debe emplear el quechua, junto al castellano, como idiomas inmersos de manera equitativa en la formación del personal militar y policial.

Objetivo específico

Comprometer a las instituciones de gestión pública y privada para que asuman en la práctica cotidiana su responsabilidad social con los valores vinculados al respeto por la identidad personal y cultural,

por las lenguas originarias y por la diversidad cultural de las comunidades andinas, demostrando mayor firmeza en el cumplimiento de las leyes que las promueven.

Medidas

- Capacitar a todo el personal de las instituciones públicas y privadas en el manejo oral y escrito de la lengua quechua, así como en interculturalidad, de tal manera que estén en mejores condiciones de atender al público quechuahablante.
- Garantizar que las capacitaciones y cursos que proporcionan las instituciones públicas y privadas a las comunidades campesinas se desarrollen en idioma quechua, para asegurar que los beneficiarios comprendan los contenidos.
- Comprometer a las instituciones públicas y privadas para que destinen un presupuesto a la atención de usuarios quechuahablantes, así como para la producción de material escrito como afiches, señalizaciones, letreros, anuncios verbales en los terminales terrestres y aéreos, propagandas en radio y televisión, etcétera.
- Establecer el manejo competente del quechua oral y escrito como requisito fundamental para el acceso a una plaza docente en las instituciones educativas públicas y privadas del ámbito comunal andino.
- Instituir un sistema de comunicación escrita en quechua en las instituciones públicas y privadas que entre en práctica cuando se trate de cursar documentación oficial a las comunidades campesinas.
- Comprometer a las organizaciones políticas para que integren el quechua en su programa y acción políticos.
- Gestionar el reconocimiento de un rubro para financiar producción científico-intelectual y artística en quechua dentro de las partidas presupuestales de las instituciones públicas y privadas que están destinadas al apoyo de eventos culturales.

Aspecto 4: Medios de comunicación

Bases para la acción

1. Las comunidades campesinas reconocen que los medios de comunicación masiva están siguiendo una tendencia que incrementa la inequidad en el trato al idioma quechua. Señalan que los medios de Canchis y el Cuzco están manejados en castellano y transmiten un solo tipo de cultura, dejando de lado la cultura local. La lengua quechua está siendo relegada por los medios de comunicación, situación que se constata en la acelerada disminución de la cantidad de programas radiales en quechua en aquellos espacios en los cuales su presencia era importante. La comunidad asume que este tipo de comunicación masiva debe cambiar a favor de la creación de un marco que permita operar y administrar medios de comunicación, propios y convencionales, para difundir con libertad los contenidos culturales que se consideren pertinentes y acordes con las necesidades y el contexto de cada población.
2. Se exige que los medios de comunicación masiva ofrezcan la apertura necesaria para que las comunidades campesinas generen sus propios proyectos de comunicación. Los comuneros se sienten capaces de ejercer el rol de comunicadores sociales y liderar el cambio del actual modelo de comunicación masiva castellanizante, interviniendo con responsabilidad directa en la producción y emisión de programas radiales y televisivos diseñados con una visión participativa. Hay una decisión estratégica para empezar un proceso de empoderamiento cultural por medio del manejo de los periódicos, la radio y la televisión.

Objetivo específico

Potenciar el empleo de los medios de comunicación comunal y municipal con programas radiales participativos que aborden, en quechua y castellano, diversos temas de interés comunal, regional, nacional e internacional.

Medidas

- Comprometer a los medios de comunicación de gestión privada a desarrollar diversos programas y espacios en lengua quechua con la participación de las comunidades campesinas.
- Realizar convenios con instituciones de educación superior universitaria y no universitaria para formar como comunicadores interculturales bilingües a jóvenes de las comunidades campesinas. Estos comunicadores deberán ser preparados para que asuman la comunicación social dentro de la comunidad y fuera de ella, demostrando competencia profesional para desenvolverse adecuadamente en cualquier medio de comunicación masiva que existe en la actualidad. También se requiere tomar medidas para asegurar el acceso de los jóvenes comunicadores a los distintos medios de comunicación masiva privados, municipales y comunales.
- Promover el uso de radioemisoras, boletines y revistas comunales que den cuenta de las demandas y expectativas socio-culturales y de participación social de las comunidades campesinas, bajo la conducción y responsabilidad de la propia comunidad o de un conjunto de ellas.
- Realizar programas de radio y televisión de alcance regional y provincial con contenido intercultural y en ambas lenguas, recogiendo las expectativas, aspiraciones y experiencias sociales con participación de los mismos actores de la comunidad organizados en equipos de comunicación social.

Aspecto 5: Familia campesina andina

Bases para la acción

1. Las comunidades campesinas ratifican que la familia constituye el espacio de uso privilegiado para el desarrollo de lenguas; según su perspectiva, es preciso que los mayores tengan más iniciativa y decisión para hablar en quechua con sus hijos e hijas. Ante la advertencia de que el quechua está perdiendo su dulzura y su vigor expresivo, el desarrollo de esta lengua

debe responder a la necesidad de lograr su afirmación desde aspectos colaterales e íntimos de la lengua. En este sentido, resulta básico recuperar aquella comunicación en quechua que deja huella y se impregna de manera dinámica en el mundo afectivo de los hijos.

2. La comunicación oral en quechua debe estar acompañada de una fuerte carga afectiva, especialmente con los más pequeños, y hasta de un contacto físico y gestual que dé cuenta de la relación idioma-afecto. Al interior de cada familia se deben realizar algunas transferencias culturales a los hijos e hijas adolescentes mediante la expresión oral en quechua, como plantear el significado cultural de las historias de vida e historias comunales que están asociadas a la cultura local, a los saberes y a las condiciones históricas de marginación y no-reconocimiento que vivió y vive el propio quechuahablante. Para las comunidades campesinas, aprender el castellano es fundamental, pero hay que distinguir el rol instrumental de esta lengua, que sirve para participar e insertarse en espacios extracomunales; el quechua, en cambio, es percibido como un elemento cultural íntimo, asociado a la identidad comunal y familiar.
3. La percepción de que el número de usuarios del quechua está disminuyendo, especialmente en las nuevas generaciones, está relacionada con la pérdida del respeto a los mayores y la incomprendición de los valores y saberes comunales. Esto queda demostrado con las conductas de desobediencia que manifiestan los hijos. Tal relación permite considerar que el idioma quechua hace posible el funcionamiento de un orden cultural andino que no funcionaría adecuadamente en castellano.
4. En la familia campesina andina los abuelos y padres de familia no llegan a comprender a plenitud las emisiones radiales en castellano, especialmente las referidas a aspectos sociopolíticos. En esta situación, los hijos que comprenden castellano se convierten en los traductores de los mensajes para sus mayores.
5. En lo concerniente al manejo del idioma quechua en la familia, la comunidad sostiene con certeza que son los abuelos y

las abuelas los que mejor hablan el quechua, y que el soporte de la lengua y los saberes que los conectan con la tradición familiar y comunal se encuentra anclado en ellos. Sin embargo, los comuneros observan que las nuevas generaciones, especialmente los adolescentes y jóvenes, han perdido contacto con las personas mayores y no valoran la transferencia de los saberes culturales locales. Por su parte, los padres de familia no realizan la función de bisagra entre los nietos y nietas y los abuelos y abuelas. Así, cuando se les pregunta por los saberes de la comunidad, no los dan a conocer y prefieren remitirse a los ancianos de la familia como preservadores de la tradición familiar y lingüística. Esto constituye una muestra evidente de un cierto grado de abstención de contribuir de manera directa en la acción de recrear los saberes con sus hijos.

6. El sentimiento de vergüenza que experimentan los jóvenes respecto de sus padres tiene una constante sociohistórica y ha sido señalado por los comuneros mayores. Agregan que este sentimiento no tiene fundamento de orden moral y que las valoraciones de los jóvenes están distorsionadas. En opinión de las personas mayores, los jóvenes deberían sentir vergüenza de aspectos reñidos con la moral y que lindan con lo delincuencial (por ejemplo, el latrocinio), pero de ningún modo por ser campesino o vestir de una manera diferente de la moda de la urbe o hablar quechua, por cuanto no hay en tales prácticas transgresión alguna de normas morales; es decir, cuando no hay un asunto moral en juego no puede haber sentimiento de vergüenza. La actitud de sentir vergüenza debe ser analizada y contrarrestada a la luz de los valores morales que guían la vida de la comunidad campesina.

Objetivo específico

Involucrar a la familia campesina en la generación y puesta en acción de estrategias de desarrollo de la lengua quechua que guarden coherencia con la organización comunal y que permitan a las familias recuperar ese espacio de uso natural del quechua, así como el respeto y valoración de los saberes socioculturales que se encuentran en las representaciones de las personas mayores del círculo familiar.

Medidas

- Desarrollar con los padres y madres de familia programas dirigidos a fortalecer el uso del quechua en el seno familiar, que profundicen la articulación del idioma quechua con la dimensión afectiva (cariñosa y dulce) que se ha ido perdiendo muy especialmente en la interrelación con los más pequeños. En el caso de los jóvenes, el quechua debe estar vinculado a la comprensión y transmisión de los conocimientos y sabiduría tradicionales, cuyos principales portadores son las personas mayores.
- Orientar a las familias para que responsabilicen a sus hijos e hijas bilingües por el ejercicio del rol de traductores del castellano al quechua de los programas emitidos por radio y televisión. Esto favorecería el ejercicio del quechua en los hijos e hijas, así como el bilingüismo, y, por otro lado, aseguraría que las personas mayores comprendan los contenidos radiales y televisivos.
- Promover en las generaciones jóvenes un sentido de respeto y valoración de los ancianos por su condición de mayores, así como por ser portadores del conocimiento y la sabiduría comunal, pues esto fortalecería el quechua, la vinculación intergeneracional, la autoestima y la identidad comunal.
- Incentivar en el hogar la lectura de libros escritos en quechua; como parte de esta tarea, se debe asignar a los jóvenes la responsabilidad de leer para toda la familia, así ellos realizarían una práctica constante de la lectura en quechua.
- Promover campañas para modificar las actitudes negativas (vergüenza, rechazo) de los hijos hacia el quechua, la cultura andina y sus propios padres, involucrando en esta tarea a las instituciones educativas y a los medios de comunicación.
- Incentivar el bilingüismo desde la familia, reafirmando el valor del quechua en el mismo nivel del castellano.

Aspecto 6: Legislación

Bases para la acción

1. En la visión de las comunidades andinas se mantiene presente el recuerdo del general Juan Velasco Alvarado, pues en su Gobierno se decretó una variedad de leyes favorables a las comunidades campesinas, a la lengua quechua y a la cultura andina. Sin embargo, pareciera que existe un exceso de confianza en la legislación, como si esta pudiese, por sí misma, garantizar el reconocimiento y valoración de la cultura o la igualdad en el uso tanto del castellano como del quechua. Otro aspecto que se deduce de las opiniones de los comunitarios es la existencia, en las comunidades campesinas, de una concepción que sobrevalora la escritura sobre la oralidad, de tal forma que lo escrito le otorga al discurso una especie de poder que lo equipara a los títulos de propiedad particular o comunal.
2. Ante este panorama de concepciones frente a la legislación, las comunidades por sí mismas están demostrando un desarrollado espíritu autocrítico que se traduce en la creencia de que son responsables, en gran medida, de que la legislación no haya logrado implementarse en la forma debida y de que se haya quedado solo en enunciados. En síntesis, los comunitarios asumen su responsabilidad por no haber logrado que el quechua se convierta en un idioma floreciente y por haberse desvinculado de la legislación, siendo ellos los protagonistas principales o los implicados directos.
3. En el nuevo escenario que se descubre ante nuestros ojos se puede observar que las comunidades andinas se encuentran mejor informadas sobre la legislación existente y exigen que en todas las instituciones estatales o privadas se atienda en su lengua originaria, en este caso el quechua, porque así está estipulado en la Constitución Política del Perú. Sus exigencias se basan en la constatación de que en la realidad las leyes no se cumplen, pues existe una ausencia de voluntad política para su cumplimiento, mas no por ello se sienten avergonzados o disminuidos. Muy por el contrario, estas situaciones los ayudan a ampliar su visión y los fortalecen en su pedido de que el

quechua (como el aimara) sea utilizado también en las instituciones oficiales. Parte de este fortalecimiento se expresa en la sugerencia comunal de proponer proyectos de ley elaborados a partir de la reflexión de las mismas comunidades andinas.

Objetivo específico

Difundir, por todos los medios de comunicación, los alcances de las leyes internacionales y nacionales vigentes respecto de los derechos lingüísticos y culturales que amparan y promueven el desarrollo y reconocimiento de las lenguas originarias. Asimismo, velar para que desde una nueva actitud de las comunidades campesinas se dé cumplimiento a esas leyes, desterrando las prácticas discriminatorias en la sociedad.

Medidas

- Realizar campañas sostenidas utilizando los medios de comunicación y las tecnologías de la información, encaminadas a la difusión de las leyes nacionales y supranacionales que velan por la protección, el desarrollo y el fortalecimiento de las comunidades andinas y, en especial, de la lengua quechua.
- Realizar talleres de discusión y reflexión sobre la legislación existente, dirigidos a los líderes comunales, con el objetivo de que las comunidades andinas se apropien de estas leyes y puedan ejercer presión para exigir su cumplimiento.
- Organizar talleres, foros y conversatorios entre las autoridades locales y regionales, dirigentes de las federaciones campesinas y líderes comunales para colocar sobre la mesa de debate temas de la legislación concernientes a los derechos de las comunidades campesinas, al reconocimiento del quechua como idioma oficial y al derecho de usarlo en los espacios públicos y de decisión. Estos encuentros también deberían servir para comprometer a las autoridades locales y regionales al cumplimiento irrestricto de la legislación.
- Diseñar y organizar encuentros entre los líderes campesinos de diferentes comunidades para analizar la legislación existente y

proponer, con el apoyo de representantes del Colegio de Abogados del Cuzco, otras leyes o proyectos de ley que puedan ser elevados a los órganos competentes para su aprobación y posterior implementación.

- Organizar jornadas de encuentro entre representantes del empresariado regional, nacional e internacional para reflexionar sobre las ventajas socioeconómicas y culturales que supondría la plena vigencia de la legislación relativa a los derechos indígenas.

Aspecto 7: Representaciones y actitudes respecto de la lengua y la cultura

Bases para la acción

1. El centro neurálgico de conservación y resistencia de la lengua y la cultura quechua se encuentra en la familia; por eso, la propuesta de las comunidades andinas radica en fortalecer el espacio personal-familiar para luego ocuparse del social, en la búsqueda de una mayor difusión y revaloración del quechua. Esta posición también pone en evidencia una actitud crítica en las comunidades respecto de aquellas familias que se enorgullecen de que sus hijos hayan dejado de hablar quechua para usar solo el castellano. Esta actitud, que es calificada como negativa, atenta contra la cultura, la lengua y la propuesta de las comunidades, que apuntan a lograr un bilingüismo coordinado, es decir, el uso y dominio del quechua y del castellano.
2. El proyecto de desarrollo que ha sido pensado y construido desde los sectores urbanos resulta muy seductor, sobre todo para los sectores más jóvenes de las comunidades andinas. La seducción que se genera no es del todo inconsciente, porque los propios jóvenes reconocen que su rechazo al quechua se debe, entre otras cosas, a la adquisición de algunos elementos que les otorgarán cierta distinción cultural y un estatus por encima del de sus congéneres de la comunidad. Esta adscripción a la modernidad, basada en elementos enteramente superficiales, revela la gran fragilidad y vulnerabilidad de la

cultura quechua, más aun cuando algunos mayores utilizan el castellano en las asambleas enfatizando cierta solemnidad mal entendida, solo para ganarse el respeto de los asambleístas. Tal práctica, desde todo ángulo deplorable, justifica y afianza en los jóvenes el rechazo a la lengua quechua y a la cultura de las comunidades andinas de las que provienen.

3. Las propias comunidades empiezan a plantear de manera muy crítica y reflexiva el problema que se genera cuando los hijos vuelven de las ciudades y utilizan el castellano como única lengua de expresión junto a epítetos que minusvaloran el quechua y la cultura que este representa. Estos argumentos se sustentan en las relaciones asimétricas entre el campo y la ciudad y en el supuesto estatus que brinda el uso de la lengua de la sociedad dominante. Así, se regeneran los estereotipos y prejuicios que relacionan el mundo urbano con el subdesarrollo, la pobreza y la ignorancia. Por otro lado, aunque con poca fuerza todavía, empieza a germinar en ciertos grupos de jóvenes una actitud autocrítica digna de tener en cuenta. Estos sectores denuncian que son los mismos jóvenes los que sienten más vergüenza al hablar quechua, hecho que se proponen revertir revalorando la lengua quechua y la cultura de las comunidades andinas en todos los espacios posibles.
4. La sociedad andina entiende la organización social, económica y política como reflejo de la organización de la naturaleza y del universo. Esta visión holística no es ajena al tema de la lengua. Por tal razón, el quechua no solo es un código que sirve para la comunicación, sino también una de las partes constitutivas del ser, una parte vital y sustancial del *runa*; en consecuencia, un ser vivo cuya filiación con el campesino es muy estrecha, pues en ocasiones es reconocido por él como “su hermano”. Las constantes citas que reclaman hablar el quechua desde el fondo del corazón revelan esa filiación. Por tanto, la lengua contiene todos los componentes de la cultura. Evaluando estas consideraciones, los comuneros plantean la necesidad de recobrar la autoestima perdida como pueblo y el fortalecimiento de la cultura andina como el camino más directo para recuperar el valor y la trascendencia de la lengua quechua. Estas reflexiones que nacen en las comunidades se alimentan también de algunos ejemplos exitosos al respecto,

como es el caso de la provincia de Chumbivilcas o el departamento de Puno, donde, según la mirada de los comuneros, la lengua originaria y la cultura de las comunidades andinas se encuentran fortalecidas.

Objetivo específico

Generar espacios de diálogo intercultural que permitan esclarecer las representaciones y actitudes de las personas en las familias, comunidades y fuera de ellas, posibilitando la reflexión sobre los esquemas mentales que se encuentran en los prejuicios, dogmas y estereotipos, relacionados con el uso del quechua y la pertenencia a un grupo cultural.

Medidas

- Desarrollar planes de acción con las familias y la comunidad orientados a develar las situaciones de discriminación socio-cultural y económica que se viven en las familias y la comunidad (intraculturalidad).
- Identificar y analizar las manifestaciones y expresiones cotidianas agresoras de los rasgos culturales esenciales que dan personalidad e identidad al comunero quechua y a las comunidades andinas, y que menoscaban su autoestima y refuerzan las condiciones de marginalidad sociocultural y económica. Proponer alternativas que contrarresten estas expresiones.
- Diseñar y ejecutar programas de diálogo intercultural entre jóvenes citadinos y jóvenes de la zona rural para reflexionar sobre el impacto de la discriminación cultural y lingüística en la sociedad, y analizar las alternativas o ventajas que ofrece la interculturalidad y la afirmación cultural para el desarrollo de la región y del país.
- Movilizar a las comunidades en grupos de distintas edades para el intercambio de experiencias importantes de afirmación cultural e interculturalidad.
- Reflexionar con las comunidades acerca de la importancia del desarrollo de los idiomas desde diversas perspectivas: lingüís-

tica, histórica, psicológica, fisiológica-neuronal, sociológica, etcétera, para valorar el idioma quechua como una lengua que está asociada a todas ellas.

- Motivar a las comunidades campesinas andinas para que manejen información respecto de la presencia del quechua en el contexto mundial, nacional y regional, buscando que reconozcan que esta lengua es tan importante como el resto de lenguas.

Aspecto 8: Tratamiento de lenguas

Bases para la acción

1. La situación de marginalidad a la que se han visto sometidas, generó en un momento determinado que las comunidades andinas opten por acceder a la lengua de la sociedad dominante (castellano) como una manera de insertarse de mejor forma en la estructura de la cultura hegemónica. Sin embargo, la realidad fue otra, pues tal propósito no se logró. Por el contrario, se vieron expuestas a situaciones constantes de exclusión y discriminación, al tiempo que se desarraigaban mucho más de su lengua y cultura de origen. La consecuencia nefasta de tales hechos fue su inevitable aislamiento de ambos mundos. Ante esta situación, actualmente las comunidades andinas están empezando a plantear con toda claridad la necesidad de fortalecer la lengua y la cultura quechuas. Asimismo, se proponen como reto el aprendizaje y dominio del castellano. Este nuevo panorama, eminentemente bilingüe, exige la presencia de maestros y de escuelas bilingües que trabajen con igual énfasis las dimensiones oral y escrita del quechua.
2. En el análisis de las comunidades, uno de los aspectos que más daño le hace al quechua es la manera indiscriminada de incorporación y uso de préstamos, además de los cambios de código (quechua-castellano) que realizan algunos comuneros, pero principalmente los maestros. En el pensamiento de las comunidades, estas prácticas encierran no solo la corrupción de la lengua, sino también la pérdida de los saberes, razón por la cual se exigen a sí mismos la necesidad de hablar un “quechua

más puro” como una manera de garantizar la fortaleza de la lengua y el funcionamiento de la sociedad andina como tal. A estas preocupaciones se suma la necesidad de los comuneros de recibir ayuda desde sectores ajenos a la comunidad para poder acceder a la escritura del quechua. También plantean la urgencia de utilizar medios de comunicación como la radio para difundir y generar mayor debate en torno del uso de la lengua quechua.

3. Existe consenso acerca de que el quechua merece recuperar el estatus y el valor que ha tenido tradicionalmente en las comunidades andinas. Un paso en esa dirección es la necesidad de hablar el quechua en todos los espacios comunales. Esta actitud, planteada por las mismas comunidades, apunta a una reivindicación de la lengua y la cultura y a recuperar espacios dentro y fuera del ámbito comunal. De esta forma los comuneros reclaman la formación de escuelas bilingües y de maestros que dominen el castellano y el quechua de manera oral y escrita.

Objetivo específico

Diseñar y desarrollar programas de formación de especialistas en tratamiento integrado de lenguas, dirigidos a diversos usuarios dentro de la población, atendiendo necesidades de aprendizaje de acuerdo con los requerimientos sociales de los usuarios en educación comunitaria y escolarizada.

Medidas

- Hacer un estudio de mercado sobre demanda de aprendizaje del quechua de acuerdo con la diversidad de motivaciones, requerimientos y expectativas de los probables usuarios.
- Capacitar a líderes comunales que tengan interés por el desarrollo y enseñanza-aprendizaje de lenguas, que aporten en el proceso de fortalecimiento del quechua y puedan desenvolverse como maestros comunales de enseñanza del quechua a personas interesadas en aprenderla.

- Diseñar y ejecutar un programa de formación de especialistas en traducción escrita y oral, así como en enseñanza de quechua y de castellano como segunda lengua con acreditación oficial, para lo cual se deben gestionar convenios con instituciones que lo certifiquen.
- Conformar equipos regionales interdisciplinarios de producción y evaluación de materiales educativos interculturales que empleen las Tecnologías de la Información y Comunicación (T&C) en idioma quechua.
- Incorporar en los programas de formación docente, inicial y en servicio, diversos contenidos referidos al tratamiento integrado de lenguas y a la sociolingüística.
- Realizar encuentros (paneles, foros, congresos, seminarios, etcétera) de comuneros y comuneras, profesores, autoridades, periodistas e interesados en reflexionar sobre la situación y perspectivas del desarrollo de la lengua quechua y del castellano que sirvan como espacios de concertación de decisiones y propuestas respecto del uso de los idiomas (explotando sus posibilidades orales y escritas) en medios impresos y en las T&C.



ANEXOS

Guía de análisis de corpus lingüístico

Objetivo: **Análisis de cambio o alternancia de códigos y préstamos del castellano.**

Comunidad:

Datos del actor en observación:

Nombre:

Edad:

Sexo:

Ocupación:

Grado de instrucción:

Si cumple un rol en la comunidad (dirigente u otro):

.....

Los factores que tomaremos en cuenta para observar los cambios lingüísticos y los préstamos del castellano son los siguientes:

- Espacio o situación (evento de habla) que provoca o donde se da el cambio de código: conversación informal, conversación formal.
- Cambios de código motivados por el tema de la conversación (independientemente del espacio): actividades domésticas, agricultura, educación, problemas, ganado, religión, organización de alguna actividad comunal, citas textuales de terceros, etcétera.
- Cambios de código motivados por el interlocutor: procedencia, ocupación, sexo, grado de instrucción, edad, estatus social, relación con el actor, grado de bilingüismo.
- Cambios de código motivados por la necesidad o intención de comunicación: solicitud formal, atención en salud, reclamo, informar, pedir información, llamar la atención, pedir ayuda, chisme, argumentación, comentario, narración de hechos, narración de cuentos, informes, opinión, comunicación expresiva, etcétera.

Los cambios de código serán señalados en el nivel léxico y sintáctico en todos los casos:

- Se hará un registro de los préstamos tomados del castellano en todos los casos.
- Se establecerá un orden de incidencia de cambio de código y préstamos en los factores establecidos.

Guía de análisis de corpus lingüístico

Objetivo: **Analizar el uso de registros de lengua quechua y castellano en diversos eventos de habla.**

Comunidad:

Datos del actor:

Nombre:

Edad:

Sexo:

Ocupación:

Grado de instrucción:

Estatus social, si cumple un rol en la comunidad (dirigente u otro)

.....

Se observarán los cambios de código (estilos de habla) según los siguientes factores:

- Se señalarán los espacios o situaciones (eventos de habla) de uso de quechua (castellano) que provocan o donde se dan cambios de registro: conversación informal, conversación formal (espacios contemplados en el censo).
- Se señalarán las características del interlocutor que motiva o con el que se da el uso de registros de habla: procedencia, ocupación, sexo, grado de instrucción, edad, estatus social, relación con el actor, grado de bilingüismo, valoración del interlocutor, etcétera.
- El análisis de los datos determinará los niveles de lengua en los que se dan mayores cambios (morfológico, sintáctico, lexical) con el cambio de registro. Se analizarán los espacios más relevantes de cambio de registro y su explicación.

Guía de observación de uso de lenguas en el aula escolar

Comunidad de:

Institución educativa:

Grado observado:

Fecha:

1. ¿Quiénes están en el aula? Indicar la edad aproximada de los niños y niñas

.....
.....
.....

- Profesor:
- Profesora:
- Niños (indicar cantidad)
- Niñas (indicar cantidad)
- Otros:

2. ¿Qué lengua utiliza el profesor o profesora para hablar con:

Personas	Quechua	Castellano	Ambos
Los niños?			
Las niñas?			
Los padres de familia?			
Las madres de familia?			
Otros? (especificar)			

Observaciones:

.....
.....
.....
.....

3. ¿Qué lengua utilizan preferentemente los niños y las niñas para hablar con:

Personas	Quechua	Castellano	Ambos
Su profesor?			
Su profesora?			
Entre ellos?			
Entre ellas?			
Con ellos?			
Con ellas?			

Observaciones:

.....

.....

.....

.....

.....

Cuestionario

Kay tapukuywanmi runasimi kawsayninchismanta kuraqkunaq qhawaris-qanta yachayta munayku.

El presente cuestionario tiene como propósito recoger datos sobre las percepciones y valoraciones de las personas adultas de la comunidad respecto del contexto sociolingüístico que las rodean:

1. DATOS PERSONALES

1.1 Comunidad:

1.2 Distrito:.....

1.3 Nombre (Suti)

1.4 Edad (Wata)

11-20 años	21-30 años	31-40 años	41-50 años	51-60 años	61-70 años	71 a más años

1.5 Sexo: Masculino (Qhari) (....) Femenino (Warmi) (....)

1.6 Estado civil

1.6.1 Casado (a) (....)

1.6.2 Conviviente (....)

1.6.3 Viudo(a) (....)

1.6.4 Divorciado(a) (....)

1.6.5 Separado(a) (....)

1.6.6 Soltero(a) (....)

1.7 Grado de instrucción:

1.7.1 Primaria incompleta (....)

1.7.2 Primaria completa (....)

1.7.3 Secundaria incompleta (....)

1.7.4 Secundaria completa (....)

1.7.5 Superior incompleta (....)

1.7.6 Superior completa (....)

1.7.7 Otros (....)

1.8 Lengua materna (*¿Mayqin simipin rimayta qallariranki? / ¿Mayqin simipin qalluyki t'uharan?*)

.....

1.9 Segunda lengua (*¿Huq simita yachankichu? mayqinnmi*):

.....

1.10 *¿Desde qué edad hablas la segunda lengua? (Hayk'a watayuq kasqaykimanta pachan rimanki huq simita?)*:

.....

II. CONTEXTO LINGÜÍSTICO FAMILIAR Y SOCIAL

2.1 *¿Con quiénes hablas quechua y/o castellano en casa?: (piqu-nawanmi chay simikunata wasiykipi rimanki)*

	Quechua			Castellano		
	Anchata (mucho)	Pisita (poco)	K'atata (nada)	Anchata (mucho)	Pisita (poco)	K'atata (nada)
Abuelos						
Papás						
Hermanos						
Hijos						
Yerno(a)						
Esposo(a)						
Otros.....						

2.2 Dominio oral y escrito del quechua y castellano (*ñawinchay, qhilqay allin atiymantan*)

	Hablas (rimanki)		Lees (ñawinchanki)		Escribes (qhilqanki)	
	Castellano	Quechua	Castellano	Quechua	Castellano	Quechua
Anchata (mucho)						
Pisita (poco)						
K'atata (nada)						

2.3 ¿Dónde te gustaría que vivan tus hijos e hijas? *Solo para los que tienen hijos (as)* (maypin wawaykikunaq kawsananta/tiyananta munawaq)

- a) Comunidad (....)
- b) Sicuani (....)
- c) Lima (....)
- d) Arequipa (....)
- e) Tinta (....)
- f) Cuzco (....)
- g) Extranjero
- h) Otros (Huqkunapichu)

2.4 ¿Dónde te hubiera gustado estudiar? (maypin yachaywasiman haykuya munawaq karan)

- a) Comunidad (....)
- b) Sicuani (....)
- c) Lima (....)
- d) Arequipa (....)
- e) Tinta (....)
- f) Cuzco (....)
- g) Extranjero (....)
- h) Otros (huqkunapichu)

III. ESPACIOS DE USO

3.1 ¿En qué idioma te comunicas más en...?: (Mayqin simipin aswanta rimanki)

	Quechua	Castellano	Ambos
La familia			
Las asambleas			
La comunidad			
Las ferias			
El mercado			
La escuela			

Las instituciones			
La chacra			
Sicuani			
Cuzco			

3.2 ¿Cómo hablas en...?: (Imaynatan chay simikunapi rimanki)

	Quechua			Castellano		
	Anchata (mucho)	Pisita (poco)	K'atata (nada)	Anchata (mucho)	Pisita (poco)	K'atata (nada)
La familia						
El mercado						
La comunidad						
La escuela						
Las instituciones						
La chacra						
Sicuani						
Cuzco						

IV. VALORACIONES Y EXPECTATIVAS

4.1 ¿En qué lengua prefieres que enseñen a tus hijos (as)? (mayqinkaq simipin wawaykikunata yachachinankuta munanki)

Quechua (.....) Castellano (.....) Ambos (.....)

4.2 ¿Dónde quisieras que estudien tus hijos(as)? (Maypin wawaykikunaq yachaywasiman haykunanta munanki)

- a) En la misma comunidad (.....)
- b) En la capital del distrito (.....)
- c) En Sicuani (.....)
- d) En el Cuzco (.....)
- e) En Lima (.....)
- f) En Arequipa (.....)
- g) Otros (¿huqkunapichu?)

- 4.3 ¿Dónde quisieras que vivan tus hijos(as) cuando sean mayores? (maypin wawaykikuna kuraqña qaqtin tiyananta / kawsananta munawaq)
- a) En la misma comunidad (....)
 - b) En la capital del distrito (....)
 - c) En Sicuani (....)
 - d) En el Cuzco (....)
 - e) En Lima (....)
 - f) En Arequipa (....)
 - g) Otros (huqkunapichu?)
- 4.4 ¿Qué idioma consideras que es mejor? (mayqinkaq simin aswan allin)
- a) Castellano (....)
 - b) Quechua (....)
 - c) Son iguales (....)
 - d) Otros (huqkunachu)
- 4.5 ¿Consideras que el quechua puede desaparecer? (qanpaq, runa-simi chinkapunmanchu / nullupunmanchu)
- Sí (....) No (....)
- 4.6 Estarías de acuerdo con que en la ciudad y en el campo hablemos...? (qanpaq, chaninchu kanman hatun llaqtapipas, huch'uy llaqtapipas ... rimayninchis)
- a) Solo castellano (Castillanullapi) (....)
 - b) Solo quechua (Runasimillapi) (....)
 - c) Ambos (Iskayninpi) (....)
 - d) Otros (Huqkunapi)

Bibliografía

APPEL, René y Pieter MUYSKEN

1996 *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.

CERDA, Hugo

1997 *La investigación total: La unidad metodológica en la investigación científica*. Bogotá. Mesa Redonda. Magisterio.

CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo

2003 *Castellano andino: Aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales*. Lima: GTZ.

DURANTI, Alessandro

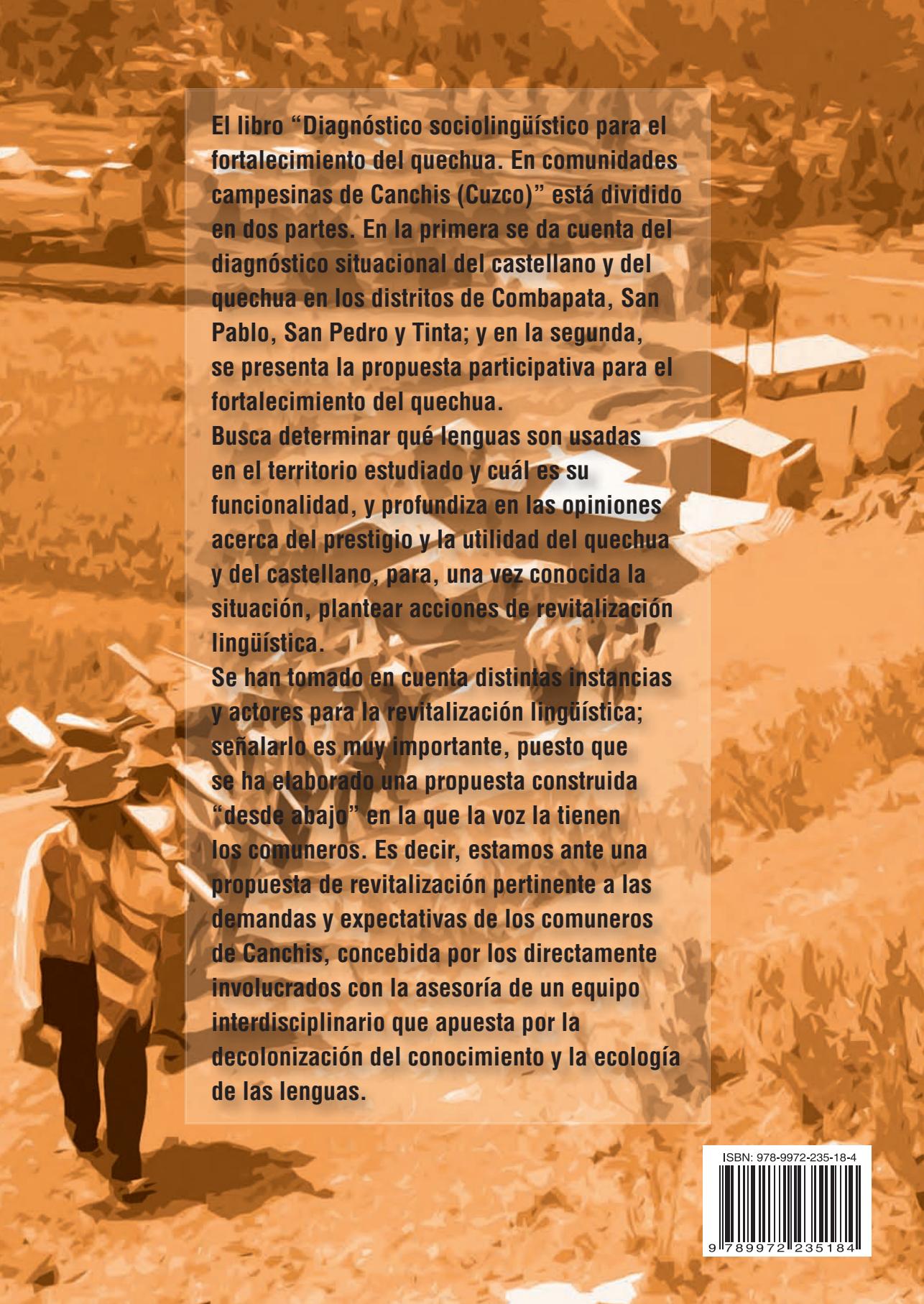
1992 "La etnografía del habla: Hacia una lingüística de la praxis", en NEWMEYER, Frederick J. *Panorama de la lingüística moderna, tomo IV: El lenguaje: Contexto socio-cultural*. Cambridge: Universidad de Cambridge.

ESCOBAR, Alberto

1978 *Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú*. Perú Problema 18. Lima: IEP Ediciones.

ESCOBAR, Anna María

1990 *Los bilingües y el castellano en el Perú*. Lima: IEP Ediciones.



El libro “Diagnóstico sociolingüístico para el fortalecimiento del quechua. En comunidades campesinas de Canchis (Cuzco)” está dividido en dos partes. En la primera se da cuenta del diagnóstico situacional del castellano y del quechua en los distritos de Combapata, San Pablo, San Pedro y Tinta; y en la segunda, se presenta la propuesta participativa para el fortalecimiento del quechua.

Busca determinar qué lenguas son usadas en el territorio estudiado y cuál es su funcionalidad, y profundiza en las opiniones acerca del prestigio y la utilidad del quechua y del castellano, para, una vez conocida la situación, plantear acciones de revitalización lingüística.

Se han tomado en cuenta distintas instancias y actores para la revitalización lingüística; señalarlo es muy importante, puesto que se ha elaborado una propuesta construida “desde abajo” en la que la voz la tienen los comuneros. Es decir, estamos ante una propuesta de revitalización pertinente a las demandas y expectativas de los comuneros de Canchis, concebida por los directamente involucrados con la asesoría de un equipo interdisciplinario que apuesta por la decolonización del conocimiento y la ecología de las lenguas.

ISBN: 978-9972-235-18-4



9 789972 235184