

El quechua en las escuelas

Nuevas posibilidades y viej

¿Se debe impartir el quechua solo en las zonas rurales? ¿Es viable en las urbes? ¿Qué se entiende por “lenguas de herencia”? ¿Las hijas e hijos de migrantes con lengua materna quechua tienen derecho a aprender (o a recuperar) la lengua de sus padres durante su escolarización? Éstas y otras interrogantes son respondidas en el presente artículo tras analizar el proceso de desplazamiento (y de pérdida) lingüística en las actuales generaciones.

VIRGINIA ZAVALA CISNEROS

Docente de la Pontificia Universidad Católica del Perú y especialista en Educación Intercultural Bilingüe

Hace algún tiempo visité una escuela cerca de Andahuaylas para preguntar por una profesora a la que estaba buscando. El portero me abrió la puerta y me dijo con orgullo que esta profesora estaba muy ocupada enseñando quechua. En seguida le empecé a hablar en la lengua y él me contestó con soltura y sin vergüenza. Desde ese momento me di cuenta de que la enseñanza del quechua en esta escuela urbana había empezado a dar pequeños frutos en relación con cambios en el estatus de la lengua.

Cada vez hay más experiencias de enseñanza del quechua en escuelas urbanas, donde los estudiantes reciben una o dos horas pedagógicas por semana. Por lo menos en Apurímac, en el distrito visitado hay tres escuelas que imparten quechua en Primaria. Es más: las unidades de gestión educativa local (UGEL) de la zona están recibiendo nuevas solicitudes de otras escuelas que también buscan darle un lugar a la lengua en su institución educativa. Lo interesante es que en algunas de las escuelas que hacen estos requerimientos estudian los hijos y las hijas de las familias provenientes de los sectores sociales más acomodados de las ciudades.

Actualmente existen condiciones muy favorables para este tipo de intervenciones. A diferencia de lo que ocurre con la Educación Intercultural Bilingüe en zonas rurales, la enseñanza del quechua en áreas urbanas por lo general recibe el apoyo de los padres y madres de familia, sobre todo de aquéllos que ya son profesionales y que no tienen el miedo de que el quechua “malogre” el castellano de sus hijos. Cuando los padres y madres de familia que viven en la zona urbana se dan cuenta de que el quechua es un requisito para la titulación en las universidades o para acceder a varios tipos de trabajos

1 Este texto se desprende de una investigación realizada en Apurímac junto con un equipo interdisciplinario. La investigación fue financiada por la Dirección de Gestión de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, y los datos que se presentan en este artículo fueron recogidos con el apoyo de Gavina Córdova.

urbanas: os desafíos¹

de la región, aceptan la propuesta sin reparos. Es más: en varias ocasiones envían preguntas a los docentes sobre cómo decir algunas palabras en quechua, y otros incluso se han acercado a ellos para preguntarles cuánto cobrarían por enseñarles la lengua en casa.

Pero más allá de lo que está ocurriendo con los padres y madres, también es importante resaltar que hoy en día los niños y las niñas hablan más en quechua con la o el docente sin tener vergüenza, y éstos ya no lo prohíben, como lo hacían antes. Son bien conocidos los testimonios de las y los profesores de generaciones mayores sobre los diferentes tipos de castigos que solían recibir por hablar la lengua en el espacio escolar. Precisamente uno de los que enseña quechua en una de estas escuelas contaba que cuando hablaba quechua en su escuela le hacían abrir la boca, le colocaban un hueso y le amarraban una pita detrás de la cabeza. Solo hoy que es profesor de quechua en una escuela urbana —y que se siente más seguro con el tema— ha podido contarlo en público. A diferencia de lo que ocurría en esa época, ahora los niños y las niñas se entusiasman por las clases de quechua, buscan a los docentes en sus horas libres y se acercan al salón de clase a la hora del recreo para consultar los libros en quechua. Cuando se les pregunta por qué quieren aprender la lengua, señalan razones como las siguientes: “porque mi abuelita habla quechua y quiero hablar con ella”, “porque mi mamita también habla quechua y a veces no la entiendo”.

Ahora bien: siguiendo con las condiciones favorables expuestas, puedo dar fe de que la plana docente de estas instituciones también está apoyando las iniciativas poco a poco. Aunque esto depende del prestigio que tenga el profesor o la profesora de quechua de la escuela, algunos de los maestros y las maestras de las instituciones educativas asisten al salón del profesor encargado cuan-

do envían a sus niños a las clases de quechua. Prestan mucha atención a lo trabajado y luego intentan hacerle algún seguimiento en sus propias clases, aunque solo por pocos minutos. Esto suele ocurrir con las canciones, las poesías o las adivinanzas. Es más: en una de las escuelas visitadas, el profesor de quechua enseña la lengua por las tardes a los demás docentes, y ellos están contentos porque muchos se sienten inseguros con los temas de la gramática y de la lectoescritura.

No obstante estas condiciones favorables, el sistema educativo no reconoce a estos estudiantes de la zona urbana como sujetos con derecho a aprender (o a recuperar) el quechua durante su escolarización. Sorprende que la enseñanza del quechua en escuelas urbanas sea sobre todo el producto de iniciativas aisladas y que todavía no logre institucionalizarse en las escuelas como debería ser. También resulta inexplicable que la UGEL no apoye las iniciativas, que no se tome en serio la articulación horizontal y vertical del currículo en la enseñanza de la lengua y que los profesores involucrados no dialoguen entre ellos para compartir sus metodologías y hacer propuestas sólidas para las regiones.

Otro punto importante radica en notar que el quechua no es la “segunda lengua” de los y las estudiantes de estas escuelas urbanas. Por tal motivo, a pesar de lo que se ha creído hasta ahora, no se trata de implementar una metodología de enseñanza de quechua como segunda lengua en estos contextos más ciudadanos. Estamos, más bien, ante estudiantes que se acercan a lo que se ha denominado “aprendices de una lengua de herencia”. Mientras que las segundas lenguas se enseñan a aquellos que son monolingües en otra lengua, los hablantes de una lengua de herencia cuentan con diferentes grados de bilingüismo en ella. Lo más importante es que mantienen vínculos familiares o identitarios con la len-

gua y la cultura en cuestión y han crecido en hogares donde la lengua ha estado presente de una forma u otra en la comunicación familiar. Como consecuencia, estos y estas estudiantes tienen por lo menos algún tipo de habilidad receptiva o productiva en la lengua, aunque algunos no pueden hablarla y —en menos casos— ni siquiera comprenderla.

Mientras que el término “lengua de herencia” se usa ampliamente en los Estados Unidos, en otros contextos se ha utilizado “lengua autóctona”, “lengua del hogar”, “lengua de origen” o “lengua de la comunidad” para hacer referencia a aquella con la que muchos educandos han sido socializados en el contexto del hogar y la comunidad, a pesar de que pueden no hablarla fluidamente (Leeman y King 2013; Van Deusen-Scholl 2003; Bale 2010). Éste es el caso del quechua para muchos de los niños y las niñas que viven en estas zonas urbanas y que ahora reciben clases de esta lengua en sus escuelas.

Los hablantes de “lenguas de herencia” constituyen un grupo heterogéneo, que va de hablantes nativos fluidos a personas que no la hablan pero que se sienten conectadas a ella culturalmente. Como ocurre con otras “lenguas de herencia”, en las escuelas de zonas urbanas los niños tienen una competencia variada en la lengua originaria. Algunos educandos que provienen de las áreas rurales la hablan con fluidez. Otros tienen una competencia pasiva y la entienden pero no la hablan. Finalmente, otros no están tan familiarizados con la lengua y, más allá de algunos rituales verbales básicos, tienen problemas de comprensión cuando el maestro o la maestra se dirigen a ellos. Es más: muchos alumnos y muchas alumnas señalan que se contienen o reprimen cuando se trata de hablar la lengua, y hasta niegan saber hacerlo por razones de vergüenza y discriminación. Sea como fuere, casi todos los padres y madres de las y los estudiantes de estas escuelas hablan la lengua quechua, aunque no necesariamente se la han transmitido a sus hijos e hijas. De hecho, nos encontramos ante un proceso de desplazamiento (y de pérdida) lingüística en las actuales generaciones.

Las “lenguas de herencia” pueden ser lenguas de inmigrantes (como el español o el chino en los Estados Unidos) o lenguas indígenas (como el quechua o el asháninka en el Perú), y por lo general se enseñan en escenarios de revitalización lingüística con el fin de socializar a las nuevas generaciones en las tradiciones lingüísticas y culturales de generaciones previas. Por tal razón, se requiere de currículos, materiales y prácticas pedagógicas acordes con estos objetivos, que difieren sustancial-

mente tanto de la enseñanza del quechua como segunda lengua a una población que no ha tenido contacto con ella durante su socialización primaria, como de la educación intercultural bilingüe en zonas rurales donde ha cobrado un matiz compensatorio y remedial desde que se inició su implementación en el Perú hace más de medio siglo (Hornberger 2000; García 2005; Howard 2009; Oliart 2011; Valdiviezo 2009). Se trata, entonces, de enseñar el quechua con un tratamiento de la cultura y también de usar estratégicamente en el aula tanto el quechua como el castellano para asegurar que todas y todos las y los estudiantes puedan involucrarse en el aprendizaje.

Sin embargo, el punto que me gustaría recalcar aquí es que los estudiantes de “lenguas de herencia” en el Perú están invisibilizados en el discurso oficial de la Educación Intercultural Bilingüe. El sistema constantemente hace referencia a hablantes maternos de lengua originaria y a castellanohablantes que podrían aprender la lengua originaria como segunda lengua, y en esta dicotomía, muy simplificadora y reduccionista, no se contempla el complejo *continuum* que presenta una heterogeneidad de realidades. Se trata de una dicotomía que suelo escuchar una y otra vez de boca de autoridades educativas.

La enseñanza de quechua en las escuelas urbanas ha sido (y está siendo) una experiencia fundamental para la vida de los profesores y profesoras involucrados. En varios casos, el quechua ha vuelto a “aflorar” después de haber estado “dormido” durante mucho tiempo, y ahora estos profesores y profesoras “regresan” a una lengua que una vez hablaron fluidamente de niños o niñas pero que en la actualidad no suelen hablar regularmente. Más aún: estos maestros y maestras construyen una nueva identidad a partir de comenzar a definirse como profesores de quechua. Ahora son “los profesores de quechua” que reciben saludos (en quechua) en el mercado, en la calle, en la feria y en la escuela. Ante sus colegas, ya no se contienen al hablarlo, como sí lo hacían antes, y ahora incluso se suele “bromear” en quechua en la institución educativa. Finalmente, han construido relaciones más horizontales con los niños y las niñas y esto los ha empoderado en sus escuelas.

Ahora bien: cada profesor o profesora ha construido su propia metodología para enseñar la lengua en la escuela, y en mis visitas he podido apreciar variadas estrategias pedagógicas. Uno de los profesores, por ejemplo, cuenta con una metodología bastante tradicional que se asemeja al método clásico de gramática-traducción para la enseñanza de lenguas, aunque no enseña la gramática



quechua de manera explícita porque no ha sido formado en ello. De este modo, el profesor se dedica a copiar en la pizarra oraciones descontextualizadas o palabras sueltas con sus respectivas traducciones en castellano, que los alumnos leen en coro y luego copian en sus cuadernos. A veces también copia en la pizarra listados de verbos a partir de los cuales los alumnos construyen oraciones (también descontextualizadas). En el mejor de los casos, reproduce textos completos en papelotes para que los alumnos lean y también copien en sus cuadernos. Suele usar el castellano como lengua no marcada o esperable y muchas veces enseña el quechua por medio del castellano, como si asumiera que todos los estudiantes y las estudiantes fueran castellanohablantes. Pareciera que el objetivo principal es que conozcan las palabras de la lengua originaria para que luego puedan entender oraciones y quizá construirlas, pero no para que se comuniquen en situaciones reales con propósitos específicos.

Otro profesor utiliza un método más parecido al conductista audiolingüe o audiolingüístico para enseñar segundas lenguas, aunque con alguna influencia del método comunicativo. El método audiolingüe reproduce el pensamiento conductista y asume que una segunda lengua se aprende mediante hábitos que surgen de conductas repetitivas similares a la ley de estímulo-respuesta. De este modo, el profesor enseña estructuras del quechua a través de diálogos que niños y niñas repiten en variados formatos en contextos que incluyen formas gramaticales diferentes, y permanentemente utiliza el quechua en el aula sin introducir el castellano. La idea es que estas repeticiones son ejercicios estructurales o actividades de práctica controlada, a través de las cuales el alumno o

alumna aprenderá la gramática de forma implícita y se creará un hábito lingüístico. En los dos casos anteriores, los profesores no hacen distinciones entre los y las estudiantes y se dirigen a todos por igual, como si la competencia que tuvieran del quechua fuera homogénea.

También he podido apreciar otro caso en el que el profesor aplica un método más espontáneo e interactivo, que resulta más adecuado para los estudiantes de una "lengua de herencia". El profesor usa el quechua como lengua no marcada (o como lengua esperable), pero introduce el castellano en algunas circunstancias para dirigirse a niños y niñas más castellanohablantes, aunque siempre los estimula para que contesten en la lengua originaria. Más aún: el profesor se preocupa por integrar en la sesión de aprendizaje tanto al estudiantado más quechuahablante como al más castellanohablante a partir del uso de ambas lenguas. Así, intenta visibilizar a niños y niñas quechuahablantes que contestan en voz baja y a quienes casi no se les escucha, pero también trata de involucrar a niños y niñas castellanohablantes que no suelen contestar a sus preguntas porque no tienen habilidades de producción en la lengua originaria. De este modo, incluye a su audiencia lo más posible y el aula se convierte en una comunidad donde todos pueden aprender.

Estos escenarios de aprendices del quechua como "lengua de herencia" desafían una serie de metodologías que se han asumido como naturalmente esperables en contextos de una educación intercultural bilingüe en zonas rurales. Así, por ejemplo, el uso de ambas lenguas por parte del profesor antes descrito probable-

mente sería sancionado por los que han venido dedicándose a esta modalidad educativa desde hace varias décadas en el país, pues se sigue asumiendo que las lenguas deben mantenerse separadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Este principio y esta práctica del “bilingüismo separado” se debe a la prevalencia de enfoques instruccionales monolingües en las escuelas (Cummins 2008), y no solo existe en el Perú. De hecho, en otros contextos la mezcla de lenguas en el aula también se desapueba moralmente y se asume como una mala práctica del docente, razón por la cual los maestros y maestras la viven con culpa (Zentella 1981; Shin 2005).

Sin embargo, recientemente una diversidad de autores (Cummins 2008; Anderson 2008, por citar solo dos) han cuestionado la práctica que coloca límites y barreras entre las lenguas, pues argumentan que a ella subyace una perspectiva del estudiante bilingüe como si éste constituyera dos monolingües en un solo cuerpo. Autores como Cummins (2005) recomiendan, más bien, enfoques pedagógicos flexibles que puedan responder a contextos bilingües específicos y que no calzan fácilmente en paradigmas existentes. Asimismo, García (2007) hace referencia a una pedagogía bilingüe flexible que denomina “translenguaje” y que tiene el potencial pedagógico de incrementar la inclusión, la motivación, la participación y la comprensión de una población estudiantil heterogénea en los procesos de aprendizaje. Otros autores, como Hornberger (2002) y López (2008), han usado el término “perspectiva ecológica” para hacer referencia a una pedagogía bilingüe que permite la permeabilidad entre las lenguas para adaptarse a las circunstancias locales particulares. En estos contextos donde hay aprendices de lenguas de herencia ya no podemos enseñar las lenguas como desligadas culturalmente de las vidas de las y los estudiantes ni, menos aún, dejar de dar un tratamiento diferenciado a la audiencia diversa que compone este tipo de aulas en las zonas urbanas.

El hecho de que las profesoras y los profesores —y también las y los estudiantes— hagan uso del quechua en la zona urbana con soltura y libertad constituye un acto político que desestabiliza una serie de representaciones dominantes con relación a la lengua, como aquella en la que el quechua solo sirve para comunicarse con los campesinos de zonas rurales. Las profesoras y profesores encargados de dictar estos cursos en estas escuelas “sueltan” su quechua a partir de la labor que hacen en la ciudad. En las historias que contaron, la ciudad siempre aparece como un lugar de “contención” en relación

con el uso de la lengua, que contrasta con la libertad que existe en la zona rural para poder hablarla. Sin embargo, desde este nuevo posicionamiento, estos docentes ejercen su derecho a hablar la lengua en espacios donde antes no la usaban y empiezan a disfrutar de algo que estaba “escondido”.

Más todavía: aunque definitivamente resulta poco, una o dos horas pedagógicas de quechua a la semana cumplen claramente una función simbólica importante, en tanto instala las bases para la formación de una ciudadanía diferente en instituciones educativas donde hay segregación, donde los estudiantes que provienen de zonas rurales siempre tienen al peor profesor, donde éstos no tienen voz en las aulas y donde son discriminados por niños y niñas (y docentes) de la zona urbana. Sin embargo, también sabemos que una o dos horas pedagógicas de quechua a la semana no asegurarán la transmisión intergeneracional de la lengua en este contexto. Esto implicaría contar con programas de inmersión en quechua en zonas urbanas, pero no sabemos si la población esté lista para este tipo de intervenciones.

El último punto que me gustaría enfatizar tiene relación con el perfil del profesor de quechua que se necesita en este tipo de escuelas. Sabemos que usualmente el curso de quechua se convierte en el que “menos importa”, e incluso se lo ofrecen “a los alumnos que no le quieren”, al profesor que está por jubilarse, al que siempre llega tarde o suele faltar mucho, o a aquél que de alguna manera “sobra” en la institución educativa. En mis visitas a estas escuelas, sin embargo, observé dos casos de profesores de quechua que no calzaban en este perfil: un profesor que era reconocido por su *expertise* con la lengua y que había trabajado durante años en algunas ONG y en el Ministerio de Educación, y otro que usualmente enseñaba en primer grado porque era el más valorado de la escuela y “jalaba” niños para esta institución educativa. Lo que quiero sostener aquí es que una variable importante para que la enseñanza del quechua en escuelas urbanas reciba apoyo de los demás actores sociales (como niños y niñas, padres y madres y demás colegas de la institución) es el respeto del docente y de su trabajo. En una oportunidad, uno de estos dos profesores empezó a dialogar con sus estudiantes sobre el valor del quechua en la sociedad y les preguntó por qué les gustaba la lengua. En ese momento escuché a un niño gritar desde atrás “¡porque el profesor es bueno!”. Está tan asentada la idea de que un curso de quechua en la escuela es lo menos importante para la institución educativa, que las personas se sorprenden mucho cuando un buen profesor de la

escuela o un experto en quechua reconocido deciden enseñarlo. Por lo tanto, también es un acto político que estos profesionales conduzcan la enseñanza del quechua en las escuelas urbanas.

Ahora que nos encontramos en un proceso de reforma curricular tanto desde lo nacional como desde lo regional y local, es fundamental visibilizar a esta población estudiantil que también tiene pleno derecho a aprender y recuperar la lengua de sus orígenes. Estamos a tiempo para poder visibilizarla en los diferentes documentos

que la gestión actual viene elaborando.¹ Lo estamos, también, para discutir con más profundidad sobre los objetivos de la enseñanza del quechua en este contexto, diferentes por cierto a aquéllos que se contemplan en la educación intercultural bilingüe para zonas rurales. 

1 Nota de la editora: La autora se refiere a la recién concluida gestión de la ministra Patricia Salas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, J. (2008). "Towards Integrated Second Language Teaching Pedagogy for Foreign and Community/Heritage Languages in Multilingual Britain". *Language Learning Journal*, 36: 79-89.

BALE, Jeffrey (2010). "International Comparative Perspectives on Heritage Language Education Policy Research". *Annual Review of Applied Linguistics*, 30: 42-65.

CUMMINS, Jim (2005). "A Proposal for Action: Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom". *Modern Language Journal*, 89: 585-592.

CUMMINS, Jim (2008). "Teaching for Transfer: Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education". En J. Cummins y N. Hornberger (eds.). *Encyclopedia of Language and Education* (volumen 5: Bilingual Education). Boston: Springer, pp. 65-75.

GARCÍA, María Elena (2008). *Los desafíos de la interculturalidad: Educación, desarrollo e identidades indígenas en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

GARCÍA, Ofelia (2007). "Foreword". En S. Makoni y A. Pennycook (eds.). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. xi-xv.

HORNBERGER, Nancy (2000). "Bilingual Education Policy and Practice in the Andes: Ideological Paradox and Intercultural Possibility". *Anthropology and Education Quarterly*, 31 (2): 173-201.

HORNBERGER, Nancy (2002). "Multilingual Language Policies and the Continua of Biliteracy: An Ecological Approach". *Language Policy*, 1: 27-51.

HOWARD, Rosaleen (2007). *Por los linderos de la lengua: Ideologías lingüísticas en los Andes*. Lima: IFEA e IEP.

LEEMAN, Jennifer y Kendall KING (2013). "Heritage Language Education: Minority Language Speakers, Second Language Instruction, and Monolingual Schooling". En M. Bigelow y Enns-Kananen. *The Routledge Handbook of Educational Linguistics*. Londres: Routledge.

LÓPEZ, Luis Enrique (2008). "Indigenous Contributions to an Ecology of Language Learning in Latin America". En A. Creese, P. W. Martin y N. Hornberger (eds.). *Encyclopedia of Language and Education* (volumen 9: Ecology of Language). Boston: Springer, pp. 141-158.

OLIART, Patricia (2011). "Discursos, tecnologías y prácticas de una reforma importada". En *Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Lima: IEP y TAREA.

SHIN, S. J. (2005). *Developing in Two Languages: Korean Children in America*. Clevedon: Multilingual Matters.

VALDIVIEZO, Laura (2009). "Bilingual Intercultural Education in Indigenous Schools: An Ethnography of Teacher Interpretations of Government Policy". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12 (1): 61-79.

VAN DEUSEN-SCHOLL, Nelleke (2003). "Toward a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations". *Journal of Language, Identity, and Education*, 2 (3): 211-230.

ZENTELLA, Ana Celia (1981). "Tá bien, You Could Answer me en cualquier idioma: Puerto Rican Codeswitching in Bilingual Classrooms". En R. P. Duran (ed.). *Latino Language and Communicative Behaviour*. Norwood: Ablex, pp. 109-131.