

DIAGNÓSTICO SOCIOCULTURAL Y LINGÜÍSTICO DEL DISTRITO DE JESÚS NAZARENO AYACUCHO - PERÚ

José Antonio Vásquez Medina
Nila Vigil Oliveros

tarea

Ibis 
Derechos, educación y desarrollo

DIAGNÓSTICO SOCIOCULTURAL Y LINGÜÍSTICO DEL DISTRITO DE JESÚS NAZARENO AYACUCHO - PERÚ

José Antonio Vásquez Medina
Nila Vigil Oliveros

tarea

Este diagnóstico forma parte de los materiales del proyecto “Desarrollo de capacidades para una ciudadanía intercultural en contextos urbanos de escuelas públicas en Ayacucho”, auspiciado por IBIS de Dinamarca.

Autores: José Antonio Vásquez Medina y Nila Vigil Oliveros.

Equipo responsable: Nélide Céspedes Rossel (Coordinadora de TAREA en Ayacucho), Abilio Cisneros Miranda y César Gálvez Alarcón (educadores del Equipo TAREA en Ayacucho).

Corrección de estilo: Hernando Burgos Cabanillas.

Diseño e Impresión: Impresionarte Perú. Av. Arnaldo Márquez 1899, Jesús María, Lima.
Teléfonos: (51 1) 261 5621 • (51 1) 261 5624.

Primera edición: 500 ejemplares.
Lima, octubre del 2010.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2010-14646.
I.S.B.N. 978-9972-235-30-6.

De esta edición:

© TAREA Asociación de Publicaciones Educativas
Parque Osos 161, Pueblo Libre. Lima 21, Perú.
Teléfono: (51 1) 424 0997 • Fax: (51 1) 332 7404.
Dirección electrónica: tarea@tarea.org.pe.
Página web: www.tarea.org.pe.
Oficina Ayacucho: Urbanización Mariscal Cáceres manzana “C” lote “19”, Huamanga (Ayacucho). Teléfono (51 66) 31 4642.

Se permite la copia o la transmisión de partes o de toda esta obra sin requerir permiso previo; basta con citar la fuente.

Las ideas y opiniones contenidas en esta obra son de responsabilidad de los autores y no comprometen ni reflejan necesariamente la posición institucional de la entidad auspiciadora de esta edición:

ÍNDICE

A. PRIMERA PARTE: GENERALIDADES	5
1. DISEÑO DEL ESTUDIO DIAGNÓSTICO	5
1.1. Alcance del estudio	5
1.2. Enfoques integrados en el estudio	5
1.3. Relación entre lengua y cultura	6
1.4. Participación y compromiso de los actores	6
2. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA MUESTRA	7
2.1. Para la encuesta general de tendencias	7
2.2. Para el trabajo de observación	8
3. APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS	8
3.1. Elaboración de los instrumentos	8
3.2. Aplicación de los instrumentos y contingencias en el recojo de la información	10
3.3. Transcripción de datos al programa de análisis estadístico SPSS	11
B. SEGUNDA PARTE: ANÁLISIS DE LOS DATOS	13
1. DATOS RELEVANTES SOBRE LOS CONTENIDOS GENERALES	13
1.1. Los migrantes y los motivos de la migración	13
1.2. Trabajo que realizan los encuestados	14
2. DATOS RELEVANTES SOBRE CAPITAL CULTURAL Y RELACIONES INTERCULTURALES	16
2.1. La continuidad de la cultura ancestral	16
2.2. Vigencia de los conocimientos tradicionales en contextos urbanos	19
2.3. Los conflictos y los procesos interculturales	23
3. DATOS RELEVANTES SOBRE PROCESOS LINGÜÍSTICOS EN ZONAS URBANAS BILINGÜES	26
3.1. Niveles de bilingüismo y fenómenos complementarios	26
3.2. Lenguas que se hablan en el distrito	28
3.3. Espacios comunicativos	30
3.4. Contexto lingüístico familiar	33
3.5. Conocimiento del quechua	37
3.6. Enseñanza del quechua en la escuela	39
3.7. Actitudes hacia el quechua	40
3.8. Valoración del quechua	41
3.9. Identificación de referencias lingüísticas (aliados y enemigos)	42

4. Observaciones realizadas por docentes de Jesús Nazareno	43
4.1 Sistematización de las observaciones realizadas por las docentes	44
C. CONCLUSIONES PRELIMINARES	47
D. ANEXOS	49

A. PRIMERA PARTE: GENERALIDADES

1. DISEÑO DEL ESTUDIO DIAGNÓSTICO

1.1 Alcance del estudio

El presente estudio se enmarca en el proyecto “Desarrollo de capacidades para una ciudadanía intercultural en contextos urbanos en escuelas públicas de Ayacucho” cuyo objetivo es: *“Docentes de inicial, primaria y secundaria del distrito de Jesús Nazareno desarrollan capacidades para la implementación de una experiencia de Educación Intercultural Bilingüe en la zona urbana, y se generan espacios de concertación para el ejercicio de los derechos culturales y lingüísticos, en el marco de la ordenanza regional que oficializa el quechua en Ayacucho”*. En tal sentido, este estudio aportará a la construcción de una propuesta de formación continua de docentes en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en zona urbana.

Toda acción educativa requiere de articulaciones con el espacio social y territorial. En el caso de la EIB, estas articulaciones están marcadas por estructuras de poder establecidas social, cultural y económicamente. El diagnóstico sociológico y lingüístico pretende evidenciar estas estructuras sociales que establecen las pautas de comunicación y legitiman el uso de la lengua en espacios públicos y privados. Sus resultados permitirán proponer un trabajo EIB con docentes de las instituciones educativas de Jesús Nazareno.

El estudio aportará elementos y criterios para la construcción de la propuesta educativa intercultural y bilingüe en la zona, que permitan generar acciones a favor del fortalecimiento de las expresiones culturales y lingüísticas de las comunidades y pueblos andinos en los estudiantes del distrito de Jesús Nazareno de Ayacucho que han migrado a la ciudad.

Estas últimas se expresan en un conjunto de tradiciones, que se mantienen a veces relegadas al ámbito privado, así como en el uso de la lengua quechua y otras lenguas originarias. El contexto urbano en el Perú no fomenta el bilingüismo ni la valoración de la diversidad cultural, esto favorece el desarrollo de conductas discriminatorias y la pérdida gradual de saberes y referentes identitarios fundamentales para el fortalecimiento de una matriz cultural que aun no ha sido del todo comprendida ni articulada con las demandas actuales.

1.2 Enfoques integrados en el estudio

Dado que los aspectos a diagnosticar no son datos tangibles, se ha previsto una metodología que permita obtener información en dos niveles:

- **Aproximación cuantitativa:** A través de una encuesta general que alcance líneas para un análisis sociocultural más profundo.
- **Aproximación cualitativa:** A través de observaciones de los docentes que permitan ahondar en las causas de la situación que se ha detectado a través de la encuesta general.

1.3 Relación entre lengua y cultura

El estudio requiere trabajar e indagar sobre los distintos componentes socioculturales. Buscamos llegar a estos aspectos desde el análisis sociocultural y sociolingüístico. Para ello es necesario que demos cuenta de algunos conceptos operativos.

Fernández Güizzetti¹ plantea que la lengua no es un sistema aislado sino un subsistema del sistema cultural. En ese sentido, el diagnóstico sociolingüístico que proponemos busca entender las cuestiones culturales que se manifiestan (con) en la lengua.

Lo que nos hemos propuesto es partir de un diagnóstico de esta naturaleza que nos permita dar cuenta de la diglosia lingüística que existe en la comunidad y de sus contenidos culturales. Pero cuando hablamos de diglosia, como lo hizo notar Lienhard², nuestro foco de atención no es la lengua. Lo más importante cuando se habla de diglosia lingüística es que el centro de atención son las situaciones comunicativas y los propósitos que mueven a sus actores antes que la cultura, la lengua y o los individuos.

Todos los subsistemas culturales son sistemas comunicativos. Es decir, son sistemas usados para que los miembros de una cultura se socialicen, se transmitan valores, saberes, conocimientos, etc. A raíz de la analogía que hay entre lenguajes verbales y otras prácticas semióticas Lienhardt (1996) extiende el paradigma diglósico y propone el paradigma de la diglosia cultural. Para Lienhardt el paradigma diglósico nos permite desenzimar identidades es decir que con este instrumento podemos desarrollar un programa de investigación de lo cultural a partir de *prácticas concretas*.

1.4 Participación y compromiso de los actores

El estudio también será parte de la estrategia de motivación y asimilación de la propuesta por parte de los docentes del proyecto, por ello la concertación con todos los actores locales está a la base del estudio.

Se ha pensado en una intervención en dos niveles de involucramiento. El primero de alcance general, a través del análisis realizado por los docentes a las encuestas de sus estudiantes a fin de garantizar un compromiso y una identificación de éstos con el proyecto desde la realidad de su propia aula. El segundo nivel tiene que ver con un trabajo más especializado, encargado a un equipo de docentes voluntarios, para realizar un trabajo más puntual que luego será socializado con los demás docentes, nos referimos al grupo de etnografía. Este grupo además se convertirá en referente en temas de realidad sociocultural de la zona.

Se pretende construir con ellos una propuesta de intervención educativa así como una visión sobre las relaciones interculturales necesarias para el ejercicio de los derechos culturales y lingüísticos, en el marco de la normativa regional que oficializa el quechua en Ayacucho, las normas nacionales y los referentes internacionales así como las normas pedagógicas vigentes.

- 1 FERNANDEZ GUIZZETTI, G. (1981). "Prolegómenos a una etnosemántica estructural". En: *Suplemento antropológico*. Asunción: Universidad Católica del Paraguay.
- 2 LIENHARD, Martin (1996). "De mestizajes, heterogeneidades, hibridismos y otras quimeras". En: Mazzotti, José A. y Juan Zevallos Aguilar (coordinadores). *Asedios a la heterogeneidad cultural. Homenaje a Antonio Cornejo Polar*. Filadelfia: Asociación Internacional de Peruanistas.

2. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA MUESTRA

2.1 Para la encuesta general de tendencias

Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) la población del distrito de Jesús Nazareno, el universo del estudio, cuenta con 15248 habitantes.

Para el estudio se optó el censo de los docentes y por sendas muestras de personas adultas y estudiantes (Tabla 1).

Tabla 1: Distribución de las encuestas

Niveles	Actores	Frecuencia
Nivel macro (cuantitativa)	Docentes	98
	Población adulta	400
	Estudiantes	600

- Docentes: 98 docentes, es decir todo el personal.
- Adultos: Se consideró aquellos cuyas edades se ubican entre los 20 y 65 años.
- Estudiantes: 600, incluye de los niveles inicial, primaria y secundaria.

El cálculo de la muestra se ha determinado de la siguiente manera:

*“Public opinion researchers liken it to making a big pot of soup —to taste-test the soup, you don't have to eat the whole pot, or even a whole bowl's worth. You only have to try a bite. The same is true of public opinion. You don't have to ask every single person in America to find out what Americans think; you only need to ask a few to get the flavor of public opinion”.*³

La muestra de personas adultas se seleccionó tomando en cuenta las proporciones de sexo y edad existentes en la población, así como la distribución de ésta según área urbana y rural. De acuerdo con el INEI, en esta última reside el 6% de la misma. La ficha técnica detalla las características de la muestra.

FICHA TÉCNICA DE LA ENCUESTA GENERAL A ADULTOS

- **Ámbito:** Distrito Jesús Nazareno, Ayacucho.
- **Universo:** Población de ambos sexos de 20 años a más.
- **Tamaño de la muestra:** 400 encuestas.
- **Procedimiento de muestreo:** Polietápico con selección de las unidades primarias de muestreo (secciones) en forma aleatoria proporcional, y de las unidades últimas (individuos) por rutas aleatorias y cuotas de sexo y edad.
- **Técnica:** Encuesta personal (cara a cara), aplicación de un cuestionario estructurado y estandarizado que incluye preguntas cerradas, de escala y una pregunta abierta.
- **Error muestral:** Para un nivel de confianza del 95,5% (dos sigmas), y $P = Q$, el error real es de $\pm 5\%$ para el conjunto de la muestra y en el supuesto de muestreo aleatorio simple.
- **Fecha de realización:** Abril 2009

3 PUBLIC AGENDA. “Best Estimates: A Guide to Sample Size and Margin of Error”. <<http://www.publicagenda.org/pages/best-estimates-guide-sample-size-and-margin-error>>

2.2 Para el trabajo de observación

El segundo momento del estudio diagnóstico se realizó con el apoyo de 12 docentes voluntarios y muy interesados en conocer más detalles de la situación sociolingüística del distrito. La muestra para esta segunda fase del estudio comprendió a 12 estudiantes (uno por docente) con las siguientes características:

- 4 Inicial: 2 rural / 2 urbano (M/F)
- 6 Primaria: 3 rural / 3 urbano (M/F)
- 2 Secundaria: 1 rural / 1 urbano (M/F)
- Unos debían provenir de una zona rural (quechua) y otros de la zona urbana.
- De preferencia debían tener facilidades comunicativas con el docente.
- Debían vivir en el distrito.
- Equilibrio de género.
- Debían ser estudiantes del docente observador.
- Debían pertenecer a diversas instituciones educativas.
- No debía seleccionarse necesariamente al “mejor” alumno.
- En la muestra debía considerarse la diversidad religiosa (católica / evangélica)

3. APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

3.1 Elaboración de los instrumentos

Se diseñó una matriz de consistencia para identificar los indicadores y preguntas tipo sobre las cuales se diseñaron las encuestas.

Matriz de consistencia

Aspectos	Indicadores	Banco de preguntas sugeridas para los instrumentos
1. Capital cultural	1.1. Niveles de parentesco y estructura familiar y migraciones. 1.2. Conjunto de prácticas religiosas y creencias ancestrales. 1.3. Modelos de bienestar. 1.4. Modos y formas de producción. 1.5. Prácticas para mantenimiento de la salud.	1. ¿Con quienes vives en tu casa de Ayacucho? 2. ¿Siempre has vivido allí? ¿Viniste de otro sitio? 3. ¿Eres cristiano, católico? ¿Practicas alguna creencia andina, como pagos, ceremonias con coca? 4. ¿Qué es lo que más se valora en tu familia? 5. ¿A qué se dedica tu familia en la ciudad o el campo? 6. ¿A quién acuden cuando hay alguien enfermo en la familia? 7. ¿Qué opinas de las curaciones naturales o con ayuda de un curandero?

Aspectos	Indicadores	Banco de preguntas sugeridas para los instrumentos
2. Percepción de la diversidad cultural y lingüística	2.1. Distingue expresiones culturales diferentes entre pueblos o comunidades. 2.2. Identifica tradiciones y expresiones culturales propias y ajenas. 2.3. Percibe la convivencia de lenguas en su entorno. 2.4. Percibe variedades en una misma lengua. 2.5. Reconoce un uso regional propio de la lengua. 2.6. Conoce el origen del uso familiar de sus lenguas.	8. ¿En tu barrio hay gente de diversas zonas? ¿Cómo los diferencias? 9. ¿Qué lenguas has escuchado que se hablan en tu casa, barrio o comunidad? 10. ¿Hay variaciones locales en la forma de hablar el quechua? 11. ¿En Ayacucho se habla el mismo quechua? 12. ¿Cómo se aprende esta lengua? 13. ¿Hay diferencia entre niños y jóvenes campesinos que vienen a la ciudad?
3. Percepción de las relaciones interculturales	3.1. Percibe cambios en la conducta y las valoraciones de los migrantes. 3.2. Identifica motivos que justifican cambios culturales. 3.3. Reconoce y prioriza saberes propios de la vida urbana. 3.4. Distingue saberes urbanos útiles y necesarios de los negativos. 3.5. Distingue fusiones culturales urbanas.	14. ¿Nuestras tradiciones cambian cuando vivimos en la ciudad? 15. ¿Por qué cambian las tradiciones en la ciudad? 16. ¿Qué debemos aprender en las ciudades? 17. ¿Qué costumbres o valores no debemos aprender de las ciudades? (migrante) 18. ¿Podemos aprender algo de los migrantes? (locales) ¿Qué? 19. ¿Conoces a alguien que es reconocido por su aprecio e identificación con su cultura?
4. Referentes culturales y lingüísticos	4.1. Identifica personas que mantienen tradiciones culturales. 4.2. Identifica grupos cuantificables que valoran y promueven las tradiciones culturales y el uso del quechua en las ciudades. 4.3. Identifica grupos de hablantes de lengua materna en la ciudad. 4.4. Identifica personas que tienen un mejor manejo de la lengua quechua. 4.5. Identifica grupos cuantificables que se oponen al uso del quechua.	20. ¿Quiénes hablan más el quechua en esta zona? 21. ¿Quiénes hablan muy bonito el quechua, no han perdido su uso “elegante” (pulido)? 22. ¿Quiénes no están de acuerdo con el uso de la lengua quechua en la ciudad? 23. ¿Quiénes promueven el uso del quechua en la ciudad? 24. ¿En qué lugares de la ciudad se habla más el quechua?
5. Valoración de la diversidad cultural en el contexto urbano	5.1. Nivel de valoración de las tradiciones culturales. 5.2. Identifica tradiciones de otros pueblos presentes en la ciudad. 5.3. Precisa contenidos culturales que se deben mantener y difundir.	25. ¿Te gustan las fiestas tradicionales? ¿Por qué? 26. ¿Qué aprende uno cuando se comunica en quechua? 27. ¿Qué tradiciones de nuestros pueblos o comunidades se siguen practicando en Ayacucho? 28. ¿Qué prácticas culturales (curaciones, celebraciones, conocimientos, cuidados durante el embarazo) se deberían difundir en las escuelas de la ciudad?

Aspectos	Indicadores	Banco de preguntas sugeridas para los instrumentos
6. Proyección cultural y lingüística	6.1. Propone una proyección de la lengua. 6.2. Tiene motivos para mantener la lengua. 6.3. Posicionamiento estratégico de la lengua.	29. ¿El quechua puede ser útil hoy? 30. ¿Qué oportunidades tendríamos si habláramos más el quechua? 31. Si tu hijo(a) o pariente te pide que le enseñes quechua, ¿le ayudarías a aprenderlo? 32. ¿Se debería aprender a escribir en quechua? ¿Por qué? 33. ¿En qué espacios públicos priorizarías el uso del quechua? 34. ¿Te gustaría que se difundan más programas de tv y radio en quechua? 35. ¿Qué tradiciones culturales no se deben perder en la ciudad?
7. Valoración sociolingüística en quechua	7.1. Identifica contextos favorables al quechua. 7.2. Identifica temas o circunstancias propicias para el uso del quechua. 7.3. Niveles de negación del quechua. 7.4. Identificación con la lengua originaria. 7.5. Valoración de la lectoescritura en quechua.	36. ¿En qué momentos de la vida cotidiana se habla más en quechua? 37. ¿Para comunicar qué cosas solemos usar el quechua? 38. ¿Te entiendes mejor en quechua con tus pares? ¿En qué situaciones? 39. ¿Alguna vez te han prohibido hablar en quechua? 40. ¿Te gusta hablar en quechua? ¿Por qué? 41. ¿Te gusta escuchar hablar la radio en quechua? 42. ¿Te gusta leer y escribir en quechua?
8. Valoración sociolingüística en castellano	8.1. Identifica contextos favorables al castellano. 8.2. Identifica temas o circunstancias propicias para el uso del castellano. 8.3. Niveles de homogenización lingüística. 8.4. Identificación con el castellano. 8.5. Valoración de la lectoescritura en castellano.	43. ¿En qué momentos de la vida cotidiana se habla más en castellano? 44. ¿Para comunicar qué cosas solemos usar el castellano? 45. ¿Te entiendes mejor en castellano con tus pares? 46. ¿Alguna vez te han obligado hablar en castellano? ¿En qué situaciones? 47. ¿Te gusta hablar más en castellano? ¿Por qué? 48. ¿Te gusta escuchar la radio en castellano? 49. ¿Por qué debemos aprender y mejorar el castellano? 50. ¿Te gusta leer y escribir en castellano?

3.2 Aplicación de los instrumentos y contingencias en el recojo de la información

El instrumento general fue validado por el equipo local y se hicieron algunas modificaciones finales. En conjunto responde a los elementos planteados en la matriz de consistencia del estudio.

Cabe destacar que los resultados finales de la encuesta a docentes revelan que hubo por lo menos unos 25 a 30 docentes que, por consigna (SUTEP), no respondieron a la encuesta, con lo que el total de encuestados se reduce de 98 a entre 68 y 73. Sin embargo, estas personas contestaron algunas

preguntas, seguramente con información distorsionada, por lo que los datos podrían tener un nivel de confiabilidad bajo.

Por otro lado, el grupo mayoritario de docentes recibió presión por parte del sindicato lo que también condicionó el trabajo de recojo de la información.

Respecto a la encuesta con los estudiantes, en el nivel secundario fue aplicada por el docente de la hora de manera grupal; mientras que en primaria la encuesta fue administrada por el docente de aula, en algunos casos como entrevista. Los docentes tuvieron aproximadamente cinco días para completar este trabajo.

Se ha encargado a cada docente que elabore una síntesis y análisis de los resultados de su encuesta de aula y tome las decisiones respectivas para diversificar el currículo y hacer su planificación lingüística.

3.3 Transcripción de datos al programa de análisis estadístico SPSS

Todos los datos de la encuesta general a adultos, la de los docentes y la de estudiantes de los tres niveles fue recogida respectivamente en cinco bases de datos. Estas bases no son contrastables por el sistema sino de manera manual.

Las preguntas, sobre todo las referidas a localidades, fueron abiertas y eso no permitió recoger la información de manera adecuada pues en muchos casos los encuestados no distinguían bien entre comunidad, distrito o provincia.

El contar con los datos en el sistema SPSS nos da la posibilidad de seguir explorando la data y de sacar las conclusiones sobre el estudio.

B. SEGUNDA PARTE: ANÁLISIS DE LOS DATOS

1. DATOS RELEVANTES SOBRE LOS CONTENIDOS GENERALES

1.1 Los migrantes y los motivos de la migración

Los datos de la encuesta general adultos acerca de **los motivos de la migración a la ciudad** (1.4.1) los encontramos en el cuadro 1.

Cuadro 1: ¿Por qué viniste a vivir a la ciudad? (Adultos)

		Frecuencia	%	Válido %	Acumulado %
Válido	Trabajo	86	21,5	27,3	27,3
	Estudios	79	19,8	25,1	52,4
	Familia	62	15,5	19,7	72,1
	Violencia	58	14,5	18,4	90,5
	Otros	30	7,5	9,5	100,0
	Total	315	78,8	100,0	
Perdidos por el sistema		85	21,3		
Total		400	100,0		

El claro 52,4% de la población que ubica como motivo principal dos actividades fundamentales en un modelo de desarrollo: trabajo y estudio. Cuando un modelo educativo no responde a estas expectativas, quizá tendríamos que replantearlo. Sin embargo la categoría estudios, debiera tener el adjetivo “mejores”, pues definitivamente en el campo hay acceso a una educación que no está a la altura de sus expectativas.

El 20% en los adultos encuestado refiere motivos de violencia par a justificar su presencia en la ciudad, lo que conduce a pensar en las acertadas cifras de la CVR sobre los resultados del terrorismo.

“El desplazamiento de miles de personas por efecto del conflicto interno armado ha generado, aparte de problemas de orden urbano y de trabajo, nuevas maneras de integración política en el país de los migrantes internos –obviamente no exentas de graves conflictos, como en el caso de los refugiados de guerras externas. En muchos casos se le ha exigido al Estado apoyo para las innumerables demandas que plantea una población en condiciones de pobreza y abandono. Las migraciones hacia las ciudades han sido tan numerosas como importantes. El regreso a los lugares de origen, a las comunidades después de pasado el conflicto, se ha dado pero en menor escala y cuando se instalaba la base militar que ofrecía apoyo. El problema era un asunto de preservación de la vida”

“En estrecha vinculación con los componentes anteriores, se reconoce que el conflicto armado interrumpió y dañó las actividades económicas de las comunidades y sus posibilidades de generación de empleo y comercialización, con efectos que pueden ser percibidos hasta el día de hoy. La CVR recomienda un componente de empleo y generación de ingresos que proporcione capacitación técnica y en gestión empresarial, asistencia técnica y asesoría empresarial y

financiera a comunidades y grupos de desplazados que hayan identificado oportunidades de negocios. El componente impulsará el acceso de estos grupos a créditos de la banca privada, de programas de cajas comunales u otros programas de crédito de ONGs destinadas al apoyo a la micro y pequeña empresa.”⁴

En los datos de la encuesta a los profesores (cuadro 2) encontramos que un 44% es de la localidad (en realidad, de diversos distritos de la provincia de Huamanga) y un 56% es migrante de otra zona.

Cuadro 2: ¿Por qué viniste a vivir a la ciudad? (Docentes)

		Frecuencia	%	Válido %	Acumulado %	Totales
Válido	Trabajo	13	14,0	25,0	25,0	
	Estudios	24	25,8	46,2	71,2	
	Familia	9	9,7	17,3	88,5	
	Violencia	3	3,2	5,8	94,2	
	Otros	3	3,2	5,8	100,0	
	Total	52	55,9	100,0		55.9%
Perdidos por el sistema		41	44,1			44.1%
Total		93	100,0			100%

En el caso de los docentes que son migrantes llama la atención que el 46.2% aduce como motivo de la migración los estudios. Este dato es significativo pues para muchas personas el estudio es además una marca de estatus frente a alguien no formado en el modelo occidental. Cabría preguntarse por el valor que le da la sociedad actual a la educación y a qué tipo de educación.

Asimismo, también cabe interrogarse acerca de *cómo transmiten a sus estudiantes su tradición o experiencia cultural* y de qué manera impacta en su quehacer el desarraigo.

Las estrategias de capacitación frente a la migración deberían estar claramente orientadas a un reconocimiento de la diversidad, pues quienes no tienen la experiencia de migración suelen tener más desarrollado el etnocentrismo. Del mismo modo, quienes han migrado deberían ser más conscientes del proceso de reconfiguración de la identidad que se da en todo proceso migratorio. Las identidades no son estáticas.

“Sería difícil de justificar la burda suposición que todas las personas pertenecen a un grupo y solo a un grupo. Está muy claro que cada uno de nosotros pertenece a muchos grupos. Sin embargo esta visión tampoco puede justificarse tan fácilmente afirmando que a pesar de la pluralidad de los grupos a los que toda persona pertenece, existe en cada situación algún grupo que naturalmente es la colectividad preeminente para ella y que la persona no puede decidir sobre la importancia relativa de sus diferentes categorías de pertenencia”⁵

1.2 Trabajo que realizan los encuestados

En la relación entre el trabajo que los adultos *realizan y el apoyo que reciben de sus hijos* (1.10 a) las respuestas son muy variadas (cuadro 3). Hay un casi 20 % que o no tienen hijos o no han respondido nada. Los que tienen hijos se refieren de manera clara a actividades o tareas propiamente urbanas: las labores de casa junto a otras respuestas afines alcanzan un 40% de respuestas; es decir, para esos pobladores de Jesús Nazareno está claro el cambio de vida, han transformado sus actividades económicas tradicionales por las urbanas. *Solo un 3.5% se refiere a actividades del campo.*

⁴ COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN (2003). *Informe Final*. Lima: CVR. Tomo IX: Fundamentos y Reparaciones.

⁵ SEN, Amartya (2007). *Identidad y violencia: la ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz.

Cuadro 3: ¿En qué te ayudan tus hijos...? (Adultos)

		Frecuencia	%	Válido %	Acumulado %
Válido	NADA	48	12,0	12,0	12,0
	CASA Y ESTUDIO	2	,5	,5	12,5
	CASA Y TRABAJO	2	,5	,5	13,0
	CHACRA	14	3,5	3,5	16,5
	CHACRA Y CASA	3	,8	,8	17,3
	ECONÓMICAMENTE	17	4,3	4,3	21,5
	EN EL NEGOCIO	15	3,8	3,8	25,3
	EN EL NEGOCIO Y CASA	2	,5	,5	25,8
	EN EL TRABAJO	9	2,3	2,3	28,0
	ESTUDIAN	26	6,5	6,5	34,5
	LABORES DE CASA	142	35,5	35,5	70,0
	LO NECESARIO PUEDEN/DESEAN	9	2,3	2,3	72,3
	NO AYUDAN	31	7,8	7,8	80,0
	NO TIENE HIJOS	33	8,3	8,3	88,3
	OTROS NO DEFINIDOS ...	3	,8	,8	89,0
	SON MAYORES O INDEPENDIENTES	5	1,3	1,3	90,3
	SON MENORES DE EDAD	39	9,8	9,8	100,0
	Total	400	100,0	100,0	

En el caso de los docentes (cuadro 4) las respuestas se refieren a las tareas de la casa o académicas propias de la educación, por lo tanto más urbanas. En la comparación con las respuestas ofrecidas por los adultos no docentes llama la atención la variación en casi 10 puntos de diferencia a favor de tareas de la casa y la desaparición de la categoría “chacra”, es decir, los docentes ya no van para el campo. Esto nos plantea algunas preguntas para orientar el trabajo de los docentes, sobre todo en la atención a su propio conflicto intercultural:

- Al renunciar al campo ¿habrán perdido algo?
- ¿Qué sucede cuando uno se vuelve urbano?
- ¿Somos conscientes de lo que hipotecamos?

Cuadro 4: ¿En qué te ayudan tus hijos...? (Docentes)

		Frecuencia	%	Válido %	% Acumulado
Válido	¿?	16	17,2	17,2	17,2
	CASA Y ESTUDIO	3	3,2	3,2	20,4
	CASA Y TRABAJO	2	2,2	2,2	22,6
	ECONOMICAMENTE	3	3,2	3,2	25,8
	EN EL NEGOCIO	1	1,1	1,1	26,9
	EN EL TRABAJO	2	2,2	2,2	29,0
	ESTUDIAN	8	8,6	8,6	37,6
	LABORES DE CASA	41	44,1	44,1	81,7
	LO NECESARIO/PUEDEN/DESEAN	5	5,4	5,4	87,1
	NO AYUDAN	4	4,3	4,3	91,4
	NO TIENE HIJOS	1	1,1	1,1	92,5
	OTROS NO DEFINIDOS CLARAMENTE	1	1,1	1,1	93,5
	SON MENORES DE EDAD	6	6,5	6,5	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

Es cierto que la migración hacia las ciudades trae algunos beneficios, pero en una educación intercultural es importante ser conscientes de que lo que perdemos o decidimos dejar o retomar sea producto de una decisión libre y no condicionada por factores externos.

Otro elemento a considerar en esta pregunta es la relación entre el campo y la ciudad. Estamos mal acostumbrados a hacer esta dicotomía e incluso a hacer comparaciones de mejor o peor, civilización y barbarie, o al extremo romántico de idealizar la vida del campo. Es importante ver los procesos sociales como un todo en el que transitar del campo a la ciudad sea parte de la configuración de la identidad. Hay varios estudios sobre la “transculturalidad” que apuntan a ese dinamismo y construcción de una identidad siempre en movimiento.

“Los individuos necesitamos sentir que somos parte de algo, Castells postula que cuando las redes de comunicación y de información disuelven el tiempo y el espacio, la gente se ancla en los lugares y recuerda su memoria histórica, la relación que existe entre la cultura y el aprovechamiento adecuado del medio. Buscamos ejemplos emblemáticos que nos hacen sentir distintos a los otros. Este es el caso de lo que ha sucedido con el "ceviche" que se prepara en diferentes partes de la costa latinoamericana, es conocido internacionalmente como peruano y a nosotros nos llena de orgullo. Porque su éxito se debe a la combinación de ingredientes que ofrece nuestra biodiversidad y a la forma como se mezclan estos ingredientes, patrimonio inmaterial, legado del conocimientos de los sabores y texturas en la gastronomía peruana. Esta tendencia de ir a las raíces, nos afirma la vuelta al reconocimiento de la identidad a nivel local. Se buscan símbolos compartidos por todos, que nos permitan sentirnos parte de una nación multicultural.”⁶

2. DATOS RELEVANTES SOBRE CAPITAL CULTURAL Y RELACIONES INTERCULTURALES

2.1 La continuidad de la cultura ancestral

Según Bourdieu⁷ el capital cultural tiene tres formas. La primera, denominada “en estado incorporado”, está ligada al cuerpo y su acumulación exige un tiempo que debe ser invertido personalmente por el inversor. Es un trabajo del sujeto sobre sí mismo. El capital cultural es un haber que deviene en ser, una propiedad hecha cuerpo, parte integrante de la persona, un *habitus* (hábito como habitualidad o comportamiento habitual). Tiene un alto grado de disimulación frente al capital económico y funciona como capital simbólico. Es transmisible en forma hereditaria.

Las preguntas que analizaremos aluden a aquellos rasgos “cuantificables” del capital cultural, que usualmente no se identifican por este medio (encuesta) sino a través de un trabajo más de campo. Sin embargo incluimos la pregunta para identificar una tendencia que deberá ser ratificada por la observación del docente.

Se preguntó por la práctica de ciertas costumbres o la asistencia a algunos eventos culturales (cuadro 5). En la respuesta afirmativa se han diferenciado tres niveles, mientras que para la respuesta negativa solo se da la posibilidad de que la respuesta sea “nunca”. Iniciaremos este análisis revisando la frecuencia de la respuesta “nunca” y destacamos un contraste llamativo.

6 VÁSQUEZ MEDINA, José A. (2009). *Estudio sobre Estado del Arte de la Educación Intercultural en contextos urbanos*. Lima: Tarea.

7 BOURDIEU, Pierre (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Ed. Anagrama. Parte 3: "Para una ciencia de las obras".

Cuadro 5: Prácticas culturales

	Siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Pago a la tierra				55.5%
Coca qaway				50.9%
Plantas medicinales	80%			
Curaciones: Hayapu, sillki, ñati	60%			
Sacha kuchuy	20.8%	27.3%		35%
Fiestas patronales	65%			
Procesiones	60%			

De las siete expresiones culturales más claras e identificables, en dos, que son los dos principales rituales de la tradición andina -el pago a la tierra y la *coca qaway*-, vemos una clara opción por la respuesta “nunca”. Esta en ambos casos llega a 50%. Entre las respuestas menores solo “siempre” o “a veces” alcanzan 30%.

Este dato puede ser equivoco por cuanto hay temas demasiado sagrados que no suelen ser reconocidos o planteados en este modelo de recojo de información. Sin embargo nos aventuramos a dar una primera interpretación. Hay un clara mitad o mayoría (bastante superior al 50%) que si recurre a prácticas culturales ancestrales como: plantas medicinales, curaciones, *sacha kuchuy*.

Una hipótesis es que aquellos conocimientos que se aproximan más a la matriz cultural occidental como la salud, las curaciones o las procesiones ya son parte de la oferta urbana aunque en algunos casos sean objeto del mercado informal. En el caso de la salud, cuando se agotan todas las posibilidades para superar un problema, se descartan con menos frecuencia las prácticas ancestrales. En cambio, el pago a la tierra y la *coca qaway* corresponden a un activismo cultural al que cada persona voluntariamente recurre por una fe o devoción mayor.

También llaman la atención los altos porcentajes de respuesta relativos a fiestas patronales y procesiones, que a veces superan el 60%. Esto tiene varias explicaciones, sin embargo adelantamos una hipótesis que tiene que ver con la marcada expresión religiosa de Ayacucho.

Una contradicción sugerente

Esta información es contradictoria con el resultado de la respuesta (2.9). El 84% de los adultos (cuadro 6) y el 90 % de los docentes (cuadro 7) valoran sus aprendizajes previos y los consideran útiles para la ciudad. Se trata de una contradicción sugerente pues permite hacernos varias preguntas que debieran ser trabajadas con otros instrumentos:

- ¿A qué se considera aprendizaje útil? Es probable que las prácticas culturales mencionadas en la anterior pregunta no formen parte de este grupo de saberes.
- Los conocimientos previos a la llegada a la ciudad son válidos, dice la pregunta. Cabría preguntarse, ¿en qué sentido son considerados válidos?
- ¿Para qué suelen usar los conocimientos traídos del pueblo en las ciudades? Esta respuesta nos permitiría ahondar en las transformaciones o reconceptualizaciones del conocimiento tradicional.

Cuadro 6: Lo aprendido en su pueblo es útil en la vida en la ciudad (Adultos)

		Frecuencia	%	Válido %	Acumulado%
Válidos	Sí	331	82,8	84,2	84,2
	No	62	15,5	15,8	100,0
	Total	393	98,3	100,0	
No respondidas o perdidas por el sistema		7	1,8		
Total		400	100,0		

Cuadro 7: Lo aprendido en su pueblo es útil en la vida en la ciudad (Docentes)

		Frecuencia	%	Válido %	Acumulado %
Válidos	Sí	62	66,7	89,9	89,9
	No	7	7,5	10,1	100,0
	Total	69	74,2	100,0	
No respondidas o perdidas por el sistema		24	25,8		
Total		93	100,0		

Finalmente a modo de reflexión sobre el tema de cambios y permanencias valdría mucho la pena considerar la visión de los cambios culturales generados en ámbitos urbanos.

*“La homogeneización cultural ha tenido mayor éxito en las metrópolis, sobre todo en Europa, al asentarse los modernos circuitos electrónicos en procesos de integración nacional más largos y logrados. En América Latina la persistencia de vastas zonas de producción y consumo tradicionales, donde el fuerte impacto de las nuevas tecnologías culturales no sustituye las artesanías, fiestas y otras formas antiguas de comunicación, hace que la heterogeneidad tenga un carácter multitemporal y multicultural. Aun para examinar únicamente la recepción de los medios electrónicos, es preciso tomar en cuenta las complejas mediaciones folklóricas (familiares, grupales, de lealtades antiguas) en que se reelaboran los mensajes masivos (véase la revista **Estudios sobre las culturas contemporáneas**, vol. IV, núm. 10, publicada en México por la Universidad de Colima, y el núm. 30 de **Diálogos de la comunicación**).*

Los procesos interculturales se desenvuelven, entonces, en una tensión entre desterritorialización y reterritorialización. Se participa de la transnacionalización cultural que debilita los lazos comunitarios y las solidaridades cortas del pueblo, el barrio y la ciudad propios, pero al mismo tiempo subsisten con fuerza muchos de esos vínculos tradicionales y crecen tendencias a prolongarlos a través de resistencias socioculturales. Es necesario combinar las nociones clásicas de comunidad, territorio y centro-periferia -reformuladas- con las de circuitos internacionales, viaje, frontera y diáspora (James Clifford, García Canclini, 1990).”⁸

Los niños no quieren perder su capital cultural

Finalmente la voz de los estudiantes sobre la importancia de trabajar el capital cultural heredado de sus padres y familiares en la escuela. Según la encuesta a niños de primaria encontramos los datos que se muestran en el cuadro 8, que parecen ser muy sugerentes. La mayoría, las dos terceras partes, espera que en la escuela se hable del pueblo de origen de sus padres.

⁸ GARCÍA CANCLINI, Nestor (1994 - 1995). “Comunicación intercultural. Hacia un balance teórico en América Latina”. En: *Telos. Cuadernos de comunicación tecnología y sociedad*, N° 40, diciembre-febrero. <http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/antiores/index2.html?num_040.html> .

Cuadro 8: ¿Te gustaría que se hable en la escuela del lugar donde nacieron tus padres?

		Frecuencia	%	Válido %	Acumulado %
Válido	Sí	59	64.8	65.6	65.6
	No	31	34.1	34.4	100
Total		90	98.9	100	

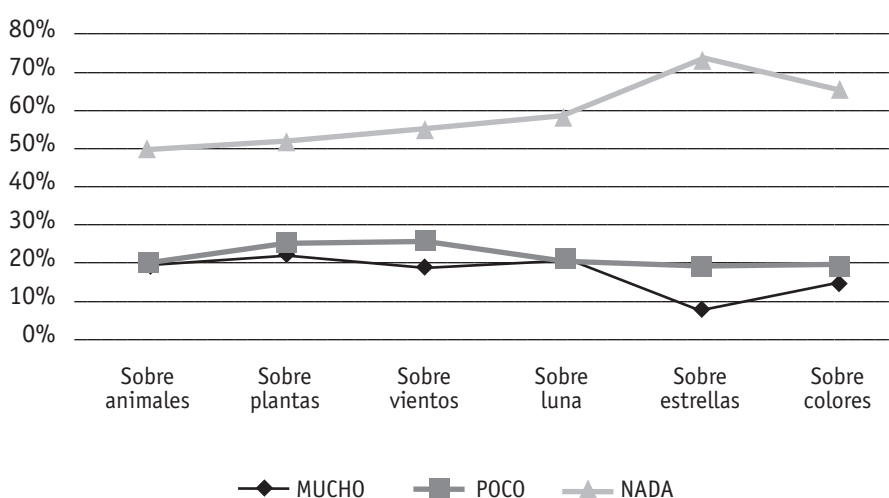
2.2 Vigencia de los conocimientos tradicionales en contextos urbanos

La mayoría de los adultos encuestados que viven en Jesús Nazareno, más de la mitad de ellos, ya no recurren a conocimientos tradicionales (cuadro 9), las barras oscuras denotan una cierta constante en el “poco” conocimiento sobre animales, plantas y luna (gráfico 1).

Cuadro 9: Grado de recurrencia a conocimientos tradicionales (Adultos)

¿Cuáles...? Describir brevemente	Mucho	Poco	Nada
Sobre animales	20%	20%	50%
Sobre plantas	23%	25%	52%
Sobre vientos	19%	26%	55%
Sobre luna	21%	21%	58%
Sobre estrellas	8%	19%	73%
Sobre colores	15%	19%	66%

Gráfico 1: Conocimientos tradicionales recurrentes (Adultos)



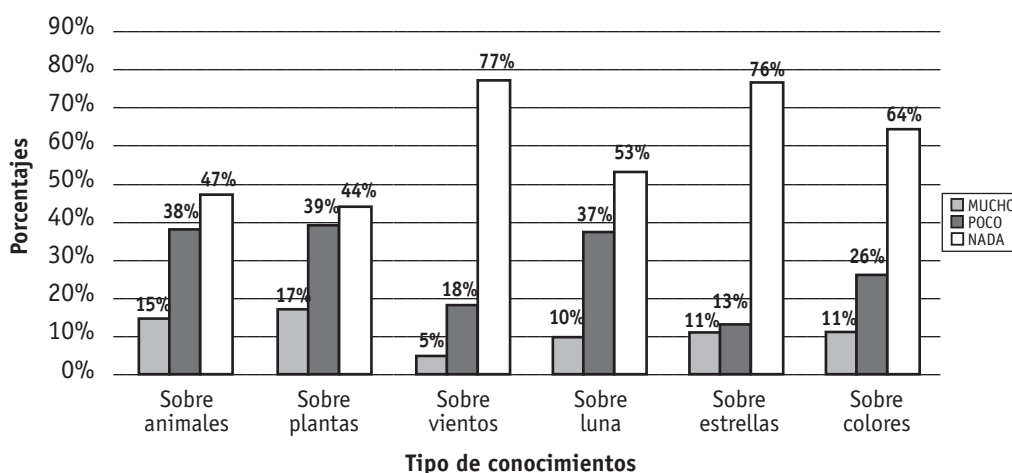
Entre los docentes la pregunta sobre la vigencia de conocimientos tradicionales no fue respondida por alrededor de la mitad de estos probablemente por las presiones de las que se dio cuenta líneas arriba.

Los resultados obtenidos entre quienes si respondieron revelan que en la ciudad un importante sector de los docentes no usa los conocimientos tradicionales. En el mejor de los casos el uso frecuente (“mucho”) de los mismos ni siquiera llega a 20%. Entre quienes declaran que hacen “poco uso” de estos conocimientos se observan porcentajes mayores en el caso de conocimientos referidos a plantas (39%), animales (38%) y acerca de la luna o ciclo lunar (37%).

Cuadro 10: Grado de recurrencia a conocimientos tradicionales (Docentes)

¿Cuáles...? Describir brevemente	Mucho	Poco	Nada
Sobre animales	15%	38%	47%
Sobre plantas	17%	39%	44%
Sobre vientos	5%	18%	77%
Sobre luna	10%	37%	53%
Sobre estrellas	11%	13%	76%
Sobre colores	11%	26%	64%

Gráfico 2: Vigencia de conocimientos tradicionales en la ciudad



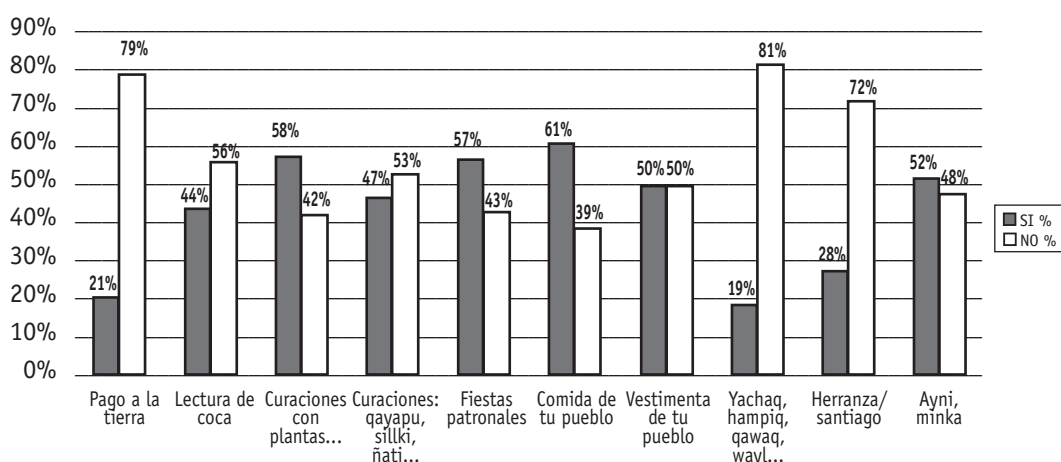
Conocimientos tradicionales en niños de primaria

Los datos de los docentes son sugerentes, pero los de los niños son muy significativos (Cuadro 11 y gráfico3). Debe destacarse que los conocimientos con menos porcentaje son aquellos referidos a sabiduría andina (*yachaq*), pago a la tierra y herranza (*santiago*). Su promedio no llega al 20%. Sin embargo, hay otros conocimientos que alcanzan un alto nivel, 50% o más: la comida, las fiestas patronales, las formas de trabajo y la vestimenta. Las curaciones están cerca de ese porcentaje.

Cuadro 11: Conocimientos tradicionales en niños de primaria

	Sí %	No %
Pago a la tierra	21%	79%
Lectura de coca	44%	56%
Curaciones con plantas medicinales	58%	42%
Curaciones (<i>qayapu</i> , <i>sillki</i> , <i>ñati</i> , otros)	47%	53%
Fiestas patronales	57%	43%
Comida de tu pueblo	61%	39%
Vestimenta de tu pueblo	50%	50%
Saberes (<i>yachaq</i> , <i>hampiq</i> , <i>qawaq</i> , <i>waylilla</i>)	19%	81%
Costumbres: herranza / <i>santiago</i>	28%	72%
Formas de trabajo (<i>ayni</i> , <i>minka</i>)	52%	48%

Gráfico 3: Conocimientos tradicionales en niños de primaria



En este análisis de extremos llama la atención la referencia a los tipos de trabajo que forman parte de nuestra larga tradición comunitaria que el liberalismo (individualismo) urbano irá eliminando gradualmente. ¿Cómo favorecer en la escuela urbana estrategias para recrear estas formas de trabajo cooperativo y recíproco?

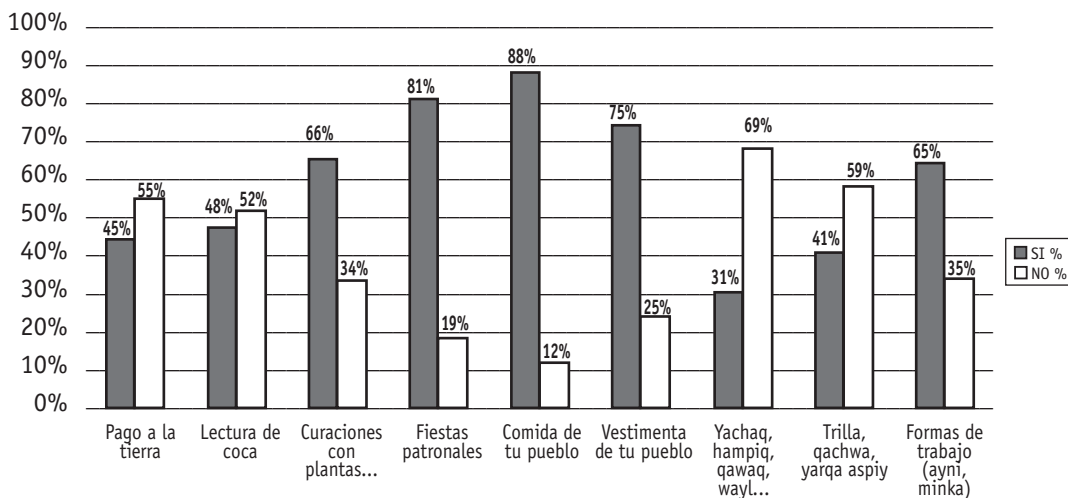
Conocimientos tradicionales en jóvenes de secundaria

Entre los estudiantes de secundaria las constantes no varían mucho, solo los porcentajes. Notamos nuevamente que los saberes más cercanos a la cultura andina siguen perdiendo terreno en las escuelas: un 69% ya no los conoce. Del mismo modo saberes referidos al campo (59%). Es alarmante que en una cultura que tiene una tradición cultural centrada en el campo y la tierra, estos conocimientos se vayan dejando de lado por una visión extractiva poco sustentable.

Cuadro 12: Conocimientos tradicionales en estudiantes de secundaria

	Si %	No %
Pago a la tierra	45%	55%
Lectura de coca	48%	52%
Curaciones con plantas medicinales	66%	34%
Fiestas patronales	81%	19%
Comida de tu pueblo	88%	12%
Vestimenta de tu pueblo	75%	25%
Saberes: yachaq, hampiq, qawaq, waylilla	31%	69%
Trilla, qachwa, yarqa aspiy	41%	59%
Formas de trabajo: ayni, minka	65%	35%

Gráfico 4: Conocimientos tradicionales en estudiantes de secundaria



El dato positivo es que los jóvenes de secundaria encuestados refieren un conocimiento mayor al de los niños de primaria sobre curaciones y formas de trabajo. Este aumento sugiere que habría algunos referentes que alimentan esta matriz cultural, lo que debería tomarse en cuenta a fin de incluirlos como aliados en el proceso educativo. También se observan altos porcentajes en conocimiento de fiestas o de vestimentas. El tema culinario parece un excelente punto de partida para trabajar la diversidad cultural en las ciudades.

A modo de conclusión sobre los saberes locales en el currículo

Un problema central de la educación intercultural es la tendencia a folclorizar la cultura, es decir reducirla a expresiones “coloridas” y con un sentido meramente lúdico festivo y demostrativo sin considerar su aporte epistemológico. Esta constatación debiera llevarnos a una seria conclusión sobre la investigación de los saberes locales con la lógica andina. César Leonidas Ruiz, estudioso de la cultura andina, ofrece algunos elementos para comprender nuestra limitación para aproximarnos a los conocimientos andinos o tradicionales:

“... mi exposición, porque la presentación puede tener nombre, pero la construcción es colectiva y obedece a principios comunitarios, señalaré algunos datos que considero importante (sic) para aproximarnos a nuestras interioridades falsificadas: por ejemplo es más fácil que digamos que "sabemos leer (lo que me parece ya una tontería) y analizar filosofía que leer e interpretar un mito", conocemos más de medicamentos cuya base es lo químico, que los nombres de nuestras plantas medicinales, nos servimos más comida extranjera que nuestra propia comida, conocemos más de la simbología de la modernidad, que de la simbología andina, conocemos más de las contraculturas de occidente que de la diversidad cultural de nuestros países, todo esto sujeto a la posibilidad de embotarnos de conocimientos que nos han formado en la dependencia y en la inhabilidad.

Creo que se hace necesario en estos momentos señalar algunos datos sugerentes de la realidad:

- *El valor actual del mercado mundial para plantas medicinales derivadas de materiales utilizados por las comunidades indígenas se calcula en 43 mil millones de dólares al año. Cifras increíbles, o, ¿no es así?*
- *El valor, para la moderna industria de las semillas de variedades de cultivos desarrollados por las comunidades indígenas se estima en 15 mil millones de dólares por año.*

- En los últimos 50 años han desaparecido aproximadamente 95% de las variedades nativas de granos, nueces, frutas y vegetales en los Estados Unidos.

¿Por qué señalo estos datos?, simplemente porque si nos dedicamos a construir conocimientos desde nuestros espacios geográficos, culturales, sociales, políticos e históricos, estaremos contribuyendo a la descolonización de las ciencias y a la posibilidad de dar valor agregado al conocimiento subalterno.”⁹

2.3 Los conflictos y los procesos interculturales

“Entendemos el conflicto, como una situación de incompatibilidad de metas o, como mínimo, la percepción de que éstas son incompatibles, cosa que ocurre en el ámbito intrapersonal, interpersonal o intergrupar, su tratamiento puede suponer un potente elemento de cambio personal y social o no, según sea regulado” (Amani, 1994: 216). La estructura y dinámica del conflicto vienen determinados por la interacción de distintos factores (Lederach, 1984): las personas, el proceso y el tema o problema. Comprender el conflicto como contraposición de intereses y/o percepciones, nos puede ser muy útil en la medida en que nos ayuda a entenderlo en relación con los elementos que entran en juego: necesidades, deseos, sentimientos, y otras circunstancias personales y de relación entre las personas implicadas. Trabajar los conflictos es tan importante como encontrar la solución. Se trata, en efecto de un proceso dinámico, en evolución, que no es ni bueno ni malo, sino tan sólo una oportunidad de cambio, necesaria para crecer como personas y como sociedades. Como plantea J.P. Lederach (1984: 23) el conflicto es esencialmente un proceso natural en toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo”.¹⁰

Una primera cuestión que se priorizó en la encuesta es la percepción de los conflictos por procedencia. Entre los encuestados adultos (cuadro 13) el 37% percibe conflictos entre personas de diferentes pueblos. Es un porcentaje alto, se podría ahondar en otros estudios para conocer más a fondo el tipo de conflictos que se dan entre personas de diferentes pueblos, los motivos pueden ser desde cuestiones económicas o bienes, hasta costumbres, parentesco o filiación afectiva.

Cuadro 13: Donde vive ¿hay conflictos entre personas de pueblos distintos? (Adultos)

		Frecuencia	%	Válido %	Acumulado %
Válido	Sí	145	36,3	37,2	37,2
	No	245	61,3	62,8	100,0
	Total	390	97,5	100,0	
Perdidos por el sistema		10	2,5		
Total		400	100,0		

En el caso de los docentes (cuadro 14), llama la atención que el porcentaje sea menor, solo 22% frente a un 78% que no los percibe. Es frecuente no tomar conciencia del tipo de conflictos o los motivos que pueden estar en la base de los conflictos. Eso explica este 63% y 78% entre adultos y docentes respectivamente que refieren no percibirlos en su zona.

9 RUIZ, César (2004). “Acercamientos hacia una propuesta epistemológica andina”. En: Boletín ICCI-Ary Rimay, Año 6, N° 59, febrero. <<http://icci.nativeweb.org/boletin/59/ruiz.html>>

10 GOMEZ, Juan (2008). “Conflicto (gestión y transformación)”. En: Colectivo Yedra (2008). *Glosario educación intercultural*. Madrid: UGT. <http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=3203>.

Cuadro 14: Donde vive ¿hay conflictos entre personas de pueblos distintos? (Docentes)

		Frecuencia	%	Válido %	Acumulado %
Válido	Si	17	18,3	21,8	21,8
	No	61	65,6	78,2	100,0
	Total	78	83,9	100,0	
Perdidos por el sistema		15	16,1		
Total		93	100,0		

Podemos asumir esta respuesta como válida, sin embargo la pregunta fue muy directa y a veces se requiere de un “lente” especial para distinguir los motivos de los conflictos. Sobre todo porque seguramente muchos de ellos tienen que ver con situaciones de discriminación. Los resultados de la encuesta sobre la percepción de la discriminación como un problema de la ciudad, realizada entre adultos y docentes, se muestran en los cuadros 15 y 16 respectivamente.

Cuadro 15: ¿Considera que la discriminación es un problema en esa ciudad? (Adultos)

		Frecuencia	%	Válido %	Acumulado %
Válido	Si	337	84,3	84,7	84,7
	No	61	15,3	15,3	100,0
	Total	398	99,5	100,0	
Perdidos por el sistema		2	,5		
Total		400	100,0		

Cuadro 16: ¿Considera que la discriminación es un problema en esa ciudad? (Docentes)

		Frecuencia	%	Válido %	Acumulado %
Válido	Si	74	79,6	90,2	90,2
	No	8	8,6	9,8	100,0
	Total	82	88,2	100,0	
Perdidos por el sistema		11	11,8		
Total		93	100,0		

En comparación con la población adulta, entre los docentes hay un porcentaje ligeramente más alto respecto a la percepción de la discriminación. Sin embargo, llama la atención la diferencia entre estas respuestas y las de los conflictos por diferentes procedencias. Los niveles de discriminación al parecer son muy claros y evidentes y seguramente afectan los procesos de reivindicación de la identidad o de la cultura tradicional en contextos urbanos.

Aunque las formas y motivos de discriminación son muchos, veamos en el siguiente listado las principales razones de discriminación que podrían orientar nuestro análisis cualitativo, los textos son de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)¹¹:

- **Por género:** “Es más usual encontrar mujeres en los empleos peor pagados y con menores condiciones de seguridad. Además la tasa de desempleo ha sido casi siempre superior para las mujeres. (...) Existe una tendencia a que la mujer sea empleada en una serie más reducida de ocupaciones que el hombre y es más probable que trabaje a tiempo parcial o mediante contratos de corta duración. (...) Las pruebas disponibles parecen mostrar que la segregación profesional

¹¹ OIT (2006). “La OIT lanza el primer informe global sobre discriminación en el trabajo”. < http://www.oit.org.pe/index.php?option=com_content&view=article&id=306%3Ala-oit-lanza-el-primer-informe-global-sobre-discriminacion-en-el-trabajo&catid=115%3Acomunicados-de-prensa&Itemid=371&limitstart=2>

persiste igualmente en las nuevas áreas de trabajo relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación, que fueron en algún momento aclamadas como una puerta a la igualdad de trato y oportunidades para la mujer.”

- **Por raza o cultura:** “Al igual que todas las otras formas de discriminación, la discriminación racial también persiste, y afecta, entre otros, a los migrantes, a las minorías étnicas y a los pueblos indígenas y tribales. La intensificación de la migración internacional ha alterado significativamente los modelos de discriminación racial contra los trabajadores migrantes, las segunda y terceras generaciones de migrantes y los ciudadanos extranjeros. La percepción de estos trabajadores como extranjeros, incluso cuando no lo son, puede generar discriminación contra ellos. En el mundo actual, en lugar de las viejas teorías sobre supuesta superioridad de un grupo racial o étnico sobre otro, se utilizan teorías sobre las eventuales repercusiones negativas que, en la integridad de la identidad nacional, pueden tener las culturas extranjeras e incompatibles.”
- **Por salud:** “La discriminación contra las personas aquejadas de VIH/SIDA constituye igualmente una preocupación creciente, especialmente en contra de la mujer. Esta discriminación puede adoptar diferentes formas, que incluyen la exigencia de realizar pruebas médicas que puedan resultar en una negativa de contratación, la exigencia de la prueba serológica a los visitantes extranjeros que van a permanecer largo tiempo en el país, y en algunos países, la obligación de realizar pruebas médicas los trabajadores inmigrantes. Otras formas de discriminación incluyen despidos sin pruebas médicas, notificación ni entrevista, descenso de categoría, denegación de prestaciones del seguro de salud, reducciones salariales o acoso.”
- **Por discapacidad:** “El número de personas con discapacidad, actualmente de alrededor del 7 al 10 por ciento de la población mundial, probablemente aumentará junto con el envejecimiento demográfico. La mayoría de los discapacitados vive en países en desarrollo y las tasas de discapacidad parecen ser más altas en las zonas rurales que en las urbanas. La forma más habitual de discriminación es negar oportunidades, tanto en el mercado de trabajo como en la educación y la formación profesional. La tasa de desempleo de los discapacitados alcanza por lo menos el 80 por ciento en muchos países en desarrollo. Estas personas se encuentran a menudo en empleos con bajos ingresos, no calificados y de escasa importancia o sin protección social alguna.”
- **Por religión:** “Durante la última década, parece haber aumentado la discriminación fundada en la religión. El clima político internacional actual ha contribuido a exacerbar sentimientos de temor mutuo y discriminación entre los distintos grupos religiosos, amenazando con desestabilizar las sociedades y generar violencia. La discriminación religiosa puede incluir la conducta ofensiva de colegas o de personal jerárquico hacia miembros de minorías religiosas, la falta de respeto hacia las costumbres religiosas y la ignorancia de las mismas; la obligación de trabajar en días festivos o feriados religiosos, la falta de neutralidad en las prácticas de contratación y de promoción profesional, la denegación de un permiso de trabajo; y la falta de respeto por las normas sobre vestimenta.”
- **Por edad:** “También crece la preocupación en cuanto a la discriminación basada en motivos de edad. Hacia el 2050, el 33 por ciento de las personas que viven en los países desarrollados y el 19 por ciento de quienes viven en los países en desarrollo tendrán 60 años o más, la mayoría de ellos serán mujeres. La exclusión del trabajo puede ser consecuencia de una discriminación flagrante, como la que consiste en fijar límites de edad para la contratación; pero también puede adquirir formas más sutiles, como el imputar al aspirante una falta presunta de potencial para progresar profesionalmente o bien demasiada experiencia. Otras formas de discriminación incluyen un limitado acceso a la formación profesional y condiciones que prácticamente obligan a los trabajadores a jubilarse en forma anticipada. La discriminación basada en la edad no se limita a los trabajadores cercanos al retiro.”

- **Por razones múltiples:** “Muchas personas son víctimas de una discriminación múltiple. Los pueblos indígenas y tribales, por ejemplo, se encuentran entre los más pobres entre los pobres, y las mujeres de estos grupos se ven incluso más gravemente afectadas. La intensidad o la gravedad de las desventajas que afrontan depende del número de características personales que suscitan discriminación y de la manera en que éstas actúan entre sí. Una persona, por ejemplo, puede tener varias características que generan discriminación. Existe una tendencia a que las personas pobres, particularmente quienes sufren una pobreza crónica y quienes se encuentran en el sector de la economía informal, sean víctimas de varias formas de discriminación.”

La discriminación es una realidad preocupante en el país. Existe un estudio de la UNESCO¹² sobre el tema. A su vez Juan Ansión dice¹³:

“Los docentes tienden a negar cualquier discriminación con los alumnos, pero separan a los niños y niñas repitentes, que son también mayores, y en realidad no saben qué hacer con ellos. El discurso es insistente sobre el papel de los profesores contra la discriminación, mientras se siguen dando evidencias de la negación del problema al referirse al idioma. Hay una tendencia a negar la existencia de la discriminación de carácter étnico, pese a la evidente burla hacia el campesino y el quechua (o hacia el “dejo campesino”). Suelen destacarse mayormente las diferencias como de carácter socioeconómico.”

Esta reflexión está claramente evidenciada en este testimonio de un docente de Jesús Nazareno:

“Felizmente no (hay discriminación entre los niños); tratamos de llevar las cosas en paz... No discriminamos ni a los que tengan o no tengan, ni a los que hablan bien o a los que hacen normalmente, todos tienen que participar; no escojo a los mejores alumnos, sino a los más calladitos que puedan leer, participar en el aula. [...] Siempre hay el dejito, lo que llamamos el mote; por eso es casualmente que no quieren abrir la boca para opinar, pero siempre les hago hablar y corrijo o lo podemos decir de una forma. No trato de hacerlos avergonzar, sino que les hago dar cuenta que eso no es correcto, se puede cambiar eso”.

Ante esta realidad es importante que el proyecto diseñe una estrategia para visibilizar esta temática, problematizar a la sociedad sobre sus consecuencias y empezar un trabajo sistemático desde el currículo para superar este lastre para nuestro desarrollo personal y comunitario.

3. SOBRE PROCESOS LINGÜÍSTICOS EN ZONAS URBANAS BILINGÜES

El objetivo de las encuestas era conocer cuáles son las lenguas que se hablan en la zona, quiénes las hablan, en qué situaciones, cuál es la percepción que tienen sobre su conocimiento del quechua y qué actitudes tienen hacia la enseñanza del quechua en la escuela.

3.1 Niveles de bilingüismo y fenómenos complementarios. Lengua materna (1.12)

¹² UNESCO (2006). *Discriminación y pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Colombia, Chile, México y Perú*. Santiago: OREAL UNESCO.

¹³ Ibid

Cuadro 17: Primera lengua que aprendiste a hablar (Adultos)

	Frecuencia	%	Válido %	Acumulado %
Válido	1	,3	,3	,3
Castellano	161	40,3	40,3	40,5
Quechua	233	58,3	58,3	98,8
Quechua y Castellano	5	1,3	1,3	100,0
Total	400	100,0	100,0	

El cuadro 17 da cuenta que casi 60% de la población del distrito tuvo como primera lengua el quechua.

Edad en la que aprendieron la segunda lengua (1.14)

El rango de edad en el que la mayoría aprendió la segunda lengua (castellano) se ubica entre los 4 y los 12 años. Coincide con la edad de escolaridad básica, primaria. A los 8 años el 55% eran bilingües y a los 12 años casi 80% de encuestados ya habían adquirido la segunda lengua (cuadro 18).

Cuadro 18: Desde que edad habla la segunda lengua

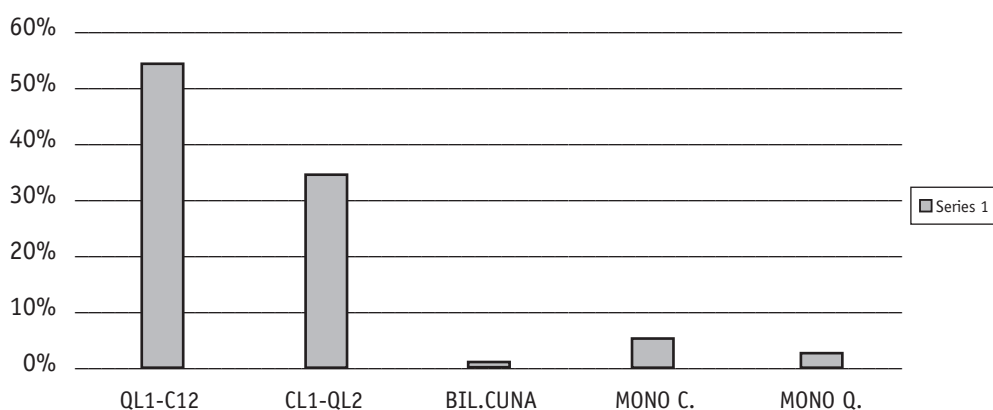
	Frecuencia	%	Válido %	Acumulado %
Válidas	0	1	,3	,3
	1	2	,5	,9
	2	8	2,0	3,2
	3	7	1,8	5,3
	4	10	2,5	8,3
	5	51	12,8	23,3
	6	43	10,8	36,0
	7	28	7,0	44,2
	8	38	9,5	55,5
	9	12	3,0	59,0
	10	44	11,0	72,0
	11	10	2,5	74,9
	12	17	4,3	79,9
	13	7	1,8	82,0
	14	8	2,0	84,4
	15	13	3,3	88,2
	16	7	1,8	90,3
	17	4	1,0	91,4
	18	5	1,3	92,9
	19	1	,3	93,2
	20	9	2,3	95,9
	23	2	,5	96,5
	24	1	,3	96,8
	25	3	,8	97,6
	26	1	,3	97,9
	27	1	,3	98,2
	30	3	,8	99,1
	35	1	,3	99,4
	40	2	,5	100,0
Total	339	84,8 %	100,0	
Perdidos por el sistema	61	15,3 %		
Total	400	100,0		

3.2 Lenguas que se hablan en el distrito

El 91% de la población del distrito es bilingüe. El monolingüismo en castellano (C) representa apenas 6% y el monolingüismo en quechua (Q) un 3%. Estos datos son bien reveladores. A pesar del bajo porcentaje de hablantes monolingües vemos que el monolingüismo en castellano duplica al monolingüismo en quechua. En cuanto a los hablantes bilingües, se observa que es mayor el número de hablantes nativos en quechua que luego aprenden castellano.

En el gráfico 5 se puede observar la distribución del bilingüismo y el monolingüismo así como, en el caso de las personas bilingües, cuál es la lengua madre o primera lengua de los encuestados (L1) y cuál su segunda lengua (L2).

Gráfico 5: Bilingüismo y monolingüismo



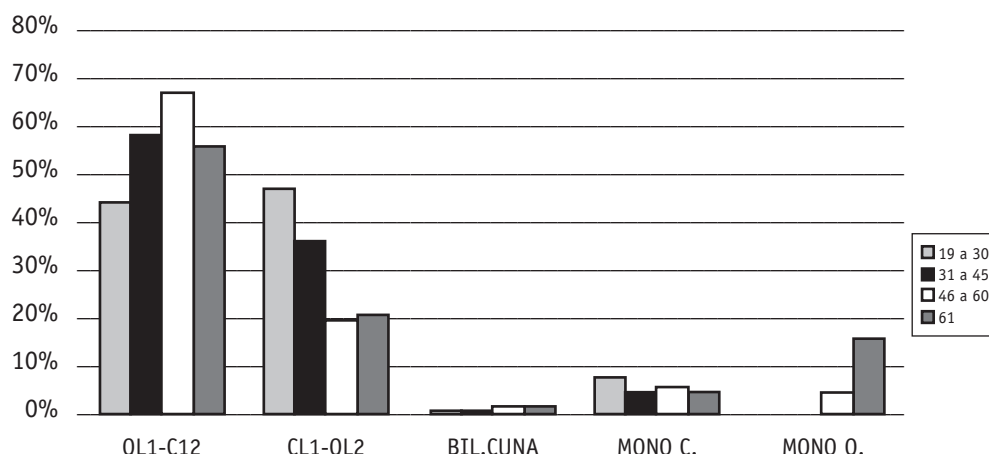
Para un análisis más detallado de la sustitución lingüística hemos dividido la muestra en cuatro grupos de edad: de 19 a 30 años, de 31 a 45, de 46 a 60 y más de 60 años (cuadro 19 y gráfico 6).

Entre la población mayor de 30 años se nota que el porcentaje de hablantes que tiene al quechua como su lengua materna es más alto. La situación varía en el grupo de los más jóvenes, donde el 47% de los hablantes tiene al castellano como su lengua materna. Si a esto añadimos que mientras en el grupo de mayor edad hay un 16% de hablantes monolingües en quechua y que estos ya no existen en los grupos etarios más jóvenes, donde, además, hay un porcentaje no despreciable de personas que son monolingües en castellano, podemos pensar que hay un franco retroceso del quechua.

Cuadro 19: Bilingüismo y monolingüismo, según grupos de edad

	19 a 30	31 a 45	46 a 60	61	TOTAL
QL1-CL2	44%	58%	67%	56%	55%
CL1-QL2	47%	36%	20%	21%	35%
BIL.CUNA	1%	1%	2%	2%	1%
MONO C.	8%	5%	6%	5%	6%
MONO Q.	0%	0%	5%	16%	3%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%

Gráfico 6: Bilingüismo y monolingüismo, según grupos de edad



Esto es mucho más evidente cuando lo comparamos con las generaciones más jóvenes, como los niños de educación inicial (cuadro 20). El 58% de los niños son monolingües en castellano.

Cuadro 20: ¿Hablas quechua? (Alumnos de inicial)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	31	40.3	41.9	41.9
	No	43	55.8	58.1	100.0
	Total	74	96.1	100.0	
Perdidos	Sistema	3	3.9		
Total		77	100.0		

La sustitución del quechua por el castellano ha avanzado bastante. Los porcentajes más altos de conocimiento del quechua aparecen entre las personas adultas, en gran mayoría migrantes de las zonas altoandinas.

En cambio, las personas más jóvenes son generalmente originarias de la zona urbana. No se trata de niños que han crecido sin sus padres, sino con ellos. Es decir, estamos ante niños cuyos padres, que conocen quechua, deciden socializarlos en castellano y no en quechua.

El desplazamiento lingüístico es un asunto por demás conocido. Lo que nos interesa es llamar la atención en la dinámica con que se está dando en este distrito, que si bien tiene todavía un importante porcentaje de quechuahablantes, está dejando de ser bilingüe para ser monolingüe.

Cuando se preguntó a los padres si hablaban quechua con sus hijos, el 37% dijo que no lo hablaba y además reconoció que con más frecuencia habla a sus hijos en castellano que en quechua. Solo el 24% de los padres respondió que habla mucho quechua con sus hijos. En cambio, un 30% señaló que no habla nada de quechua con ellos.

Los padres podrían hablarles a sus hijos en quechua pero lo hacen en castellano. Esto muestra que el distrito atraviesa un proceso de sustitución del quechua por el castellano. Vive una etapa de aniquilamiento lingüístico del quechua por el castellano.

Lenguas amenazadas: escala graduada de deterioro intergeneracional

Así como la escala de Richter mide la intensidad de los terremotos, la escala graduada de deterioro intergeneracional, ideada por Fishman¹⁴, permite saber qué tan amenazada y deteriorada está una lengua. Cuanto más alto el número de la escala, más amenazada está la lengua.

Estadio 8	Aislamiento social de los pocos hablantes que quedan de la lengua minorizada. Necesidad de registrar la lengua para posterior y posible reconstrucción.
Estadio 7	Lengua minoritaria usada por los mayores y no por la gente joven. Necesidad de multiplicar la lengua en la generación joven.
Estadio 6	Lengua minoritaria transmitida de generación en generación. Necesidad de apoyar a la familia en la continuidad intergeneracional.
Estadio 5	Literacidad en lengua minoritaria. Necesidad de apoyar los movimientos de literacidad en lengua minorizada, en particular cuando no hay apoyo gubernamental.
Estadio 4	Enseñanza formal y obligatoria en lengua minoritaria. Puede necesitar ser apoyada económicamente.
Estadio 3	Usos de la lengua en áreas de trabajo menos especializadas que implican una interacción con hablantes de lengua mayoritaria.
Estadio 2	Servicios gubernamentales disponibles en lengua minorizada
Estadio 1	Algún uso de lengua minorizada en la enseñanza superior, en el gobierno central y los medios de comunicación nacionales.

3.3 Espacios comunicativos

Si vemos las situaciones o, más bien, espacios comunicativos, notamos que en todos ellos las personas dicen que hablan en quechua y en castellano (cuadro 21). La opción por ambas lenguas tiene como media el 50% (salvo espacios donde la preferencia por el castellano es muy marcada como, por ejemplo, en la escuela) En todos los espacios el porcentaje de castellano es mayor al quechua.

Elección de lenguas

Cuando en un territorio coexisten dos lenguas y una de ellas goza de mayor prestigio y desempeña un número mayor de funciones al interior de la sociedad, se habla de diglosia. El término fue utilizado por Ferguson¹⁵ quien lo definió como: *“una situación lingüística relativamente estable en la que, al lado de los principales dialectos de la lengua, hay una variedad superpuesta muy divergente, altamente codificada”*.

En sus orígenes el concepto de diglosia se referiría a variedades de una lengua en la que una era la norma consagrada y de prestigio y las otras las “populares.” Más adelante Fishman¹⁶ amplió el concepto de diglosia para referirse no solo a variedades de una lengua sino a diferencias de función y prestigio entre las distintas lenguas que coexisten en un mismo espacio.

¹⁴FISHMAN, J. A. (1990). “What is reversing language shift (RLS) and how can it succeed?”. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 11, N° 1 - 2, pp. 5-36. FISHMAN, J. A. (1991). *Reversing Language Shift: Theory and Practice of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters. Citado en Baker, Colin (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.

¹⁵FERGUSON, Charles A. (1959). “Diglossia”. *Word*, N° 15, pp. 325-40.

¹⁶FISHMAN, Joshua (1965). “Who speaks what language to whom and when?”. *La linguistique*, vol. 1, N° 2, 67-88.

Según Fishman, los factores que determinan la diglosia son la función y el prestigio. Así, hablamos de diglosia cuando en un mismo espacio coexisten dos (o más) lenguas y se utiliza una lengua y solo una para determinada función comunicativa.

Las encuestas aplicadas en Jesús Nazareno indagaron por las circunstancias en que se usaban el quechua o el castellano (cuadro 21). Estas arrojaron que: 1) se hace uso de ambas lenguas en todas las situaciones, sobre todo en reuniones familiares (56%), cuando se efectúan compras en ferias (54%) y en fiestas religiosas (52%); 2) el porcentaje más bajo del uso de ambos idiomas (26%) supera al de cualquiera de las circunstancias en las que se usa quechua, salvo a su uso en la chacra; 3) en la chacra predomina el uso del quechua (60%); 4) el castellano predomina en las reuniones entre docentes (57%) y en la práctica de deportes (55%).

Cuadro 21: ¿Qué lengua usa...?

	Quechua	Castellano	Ambos
En reuniones entre docentes usa...	13%	57%	30%
Contando chistes usa...	23%	35%	43%
Comprando en ferias usa ...	20%	26%	54%
En fiestas religiosas usa...	13%	35%	52%
Haciendo deporte usa ...	8%	55%	37%
En la chacra usa ...	60%	14%	26%
En reuniones familiares usa ...	22%	23%	56%

Lo expuesto confirma la tendencia al desplazamiento del quechua por el castellano. Viene a cuento recordar aquí a Romaine¹⁷:

“Las elecciones hechas por los individuos en su vida cotidiana producen su efecto a largo plazo en las lenguas afectadas. El desplazamiento de una lengua por otra generalmente supone una etapa de bilingüismo (a menudo sin diglosia) como plazo previo al eventual monolingüismo en la nueva lengua.”

La chacra como espacio de uso más elevado del quechua es también el primer lugar de uso de quechua en el diagnóstico sociolingüístico de Tinta¹⁸:

“[L]a 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 periodos 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.”

El hecho de que este sea el espacio privilegiado de uso del quechua nos da una pista para nuestro trabajo. Asimismo, es muy importante tener presente el uso simbólico que tiene el quechua en las actividades relacionadas con la chacra, ya que constituye un factor importante que suscita conciencia etnolingüística en el grupo (Hornberger y King 2001)¹⁹.

17 ROMAINÉ, Suzanne (1996). *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona: Ariel, pp. 69-70.

18 SANTISTEBAN, Huber y otros autores. **Diagnóstico sociolingüístico para el fortalecimiento del quechua**. Cusco.Tarea, 2008

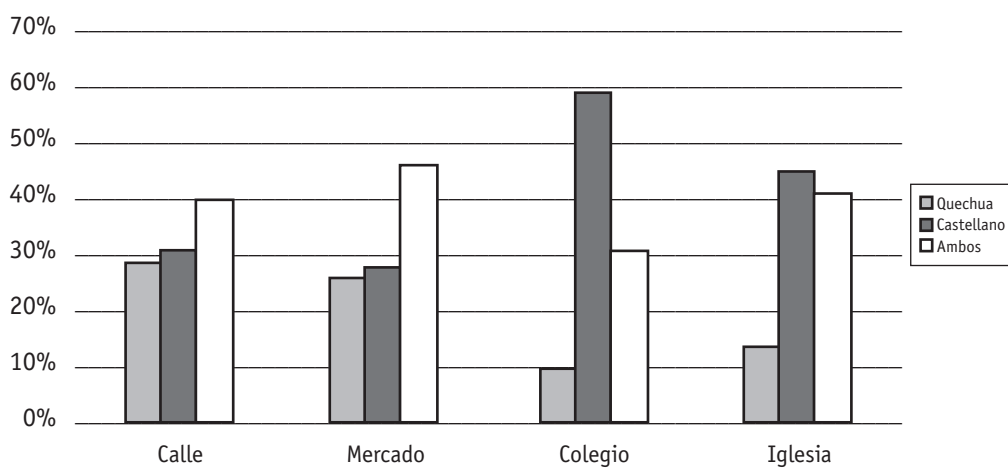
19 HORNBERGER, Nancy y Kendall KING (2001). "Reversing Quechua Language Shift in South America". En: FISHMAN (2001). *Can Threatened Languages Be Saved? Reversing Language Shift Revisited: a 21st Century Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 166-194.

Averiguamos por la lengua que se privilegia utilizar con alguien cercano, un familiar o un paisano, según el lugar del encuentro. Los resultados se muestran en el cuadro 22 y en el gráfico 7.

Cuadro 22: Al encontrarse con un paisano/ familia en que lengua conversan

	Quechua	Castellano	Ambos
Calle	29%	31%	40%
Mercado	26%	28%	46%
Colegio	10%	59%	31%
Iglesia	14%	45%	41%

Gráfico 7: Al encontrarse con un paisano/ familia en que lengua conversan



Aunque en todos los casos se asume que el interlocutor es el mismo, las personas no consideran la misma lengua para conversar en los distintos espacios. Pareciera que hay ciertos lugares que los entrevistados consideran más propicios para hablar en castellano y otros para hablar en quechua. Así, es muy gráfico el hecho de que el colegio y la iglesia sean los lugares que se consideren más propios del castellano. Precisamente sobre estas dos instituciones ha recaído desde tiempos remotos la misión castellanizadora. La escuela ha cumplido un rol singular en la pérdida de la lengua indígena. Han sido siglos en los que el uso de la lengua del poder era el único permitido y se prohibía (y castigaba) el uso de la lengua indígena.

Un punto sobre el que quisiéramos insistir es sobre cómo se concibe el espacio físico escuela como el privilegiado para el castellano (Cuadros 23 y 24).

Cuadro 23: Al encontrarse en el colegio con un paisano/familia, ¿en qué lengua conversan?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Quechua	38	9.5	10.1	10.1
	Castellano	224	55.9	59.4	69.5
	Ambos	115	28.7	30.5	100.0
	Total	377	94.0	100.0	
Perdidos por el sistema		24	6.0		
Total		401	100.0		

Cuadro 24: En reuniones de padres de familia usa...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Quechua	65	16.2	17.1	17.1
	Castellano	137	34.2	36.0	53.0
	Ambos	179	44.6	47.0	100.0
	Total	381	95.0	100.0	
Perdidos por el sistema		20	5.0		
Total		401	100.0		

Como vemos, el porcentaje del castellano es mayor tanto en una situación formal, la reunión de padres de familia, como en una situación “informal”, el encontrarse con un paisano.

Esta rápida mirada a los espacios comunicativos revela un asunto bastante alarmante: el quechua está en franco proceso de retirada en el distrito. No hay un solo espacio en el que solamente se use quechua. Es decir, hemos dejado la situación de diglosia y hemos entrado en la de aniquilamiento lingüístico.

La diglosia es una situación en la que hay una división funcional de dos variedades lingüísticas, sean de la misma lengua o sean dos lenguas diferentes. Cuando una lengua, digamos Q, se usa para unas funciones y otra, digamos C, se usa para otras funciones, se habla de diglosia. La situación en Jesús Nazareno ya dejó de ser diglósica porque la minusvaloración que sufre el quechua ha hecho que el castellano empiece a invadir los espacios de comunicación tradicionalmente reservados para la lengua el quechua, llegando, como hemos visto arriba, a que los padres abandonen la lengua ancestral en la comunicación con sus hijos. No estamos, pues, ante una situación de diglosia, sino de sustitución y aniquilamiento lingüístico. Y esto lo vemos claramente al observar el uso de las lenguas en la casa.

3.4 Contexto lingüístico familiar

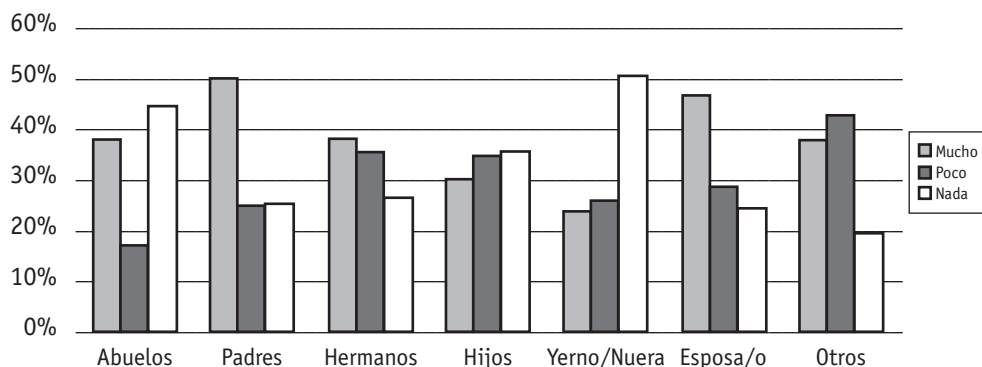
a.- Quechua:

Nos interesaba saber con quiénes se hablaba en quechua en casa y con qué frecuencia (cuadro 25 y gráfico 8). Los resultados revelan que se usan las dos lenguas con los distintos interlocutores y que con algunos se prefiere hablar bastante en quechua y con otros no se habla en ese idioma. Así, el quechua es preferido en el trato con los padres y los esposos, en cambio mayoritariamente se opta por no usarlo al dirigirse a yernos/nueras y abuelos.

Cuadro 25: Con quiénes se usa el quechua en casa

	Mucho	Poco	Nada
Abuelos	38%	17%	45%
Padres	50%	25%	25%
Hermanos	38%	36%	26%
Hijos	30%	35%	36%
Yerno/nuera	24%	26%	50%
Esposa/o	47%	29%	25%
Otros	38%	43%	20%

Gráfico 8: Con quiénes se usa el quechua en casa



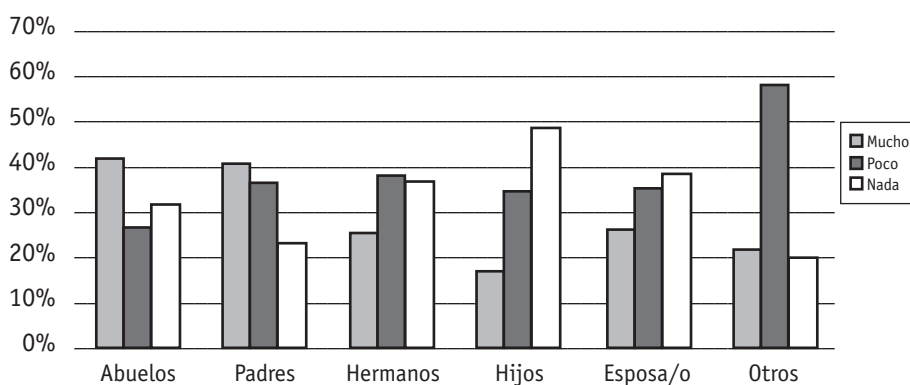
Un análisis que involucra a los grupos de edad resulta más preciso. En las líneas siguientes presentamos los resultados correspondientes a cada uno de ellos.

A medida de que los interlocutores son más jóvenes, la opción es más alta hacia el castellano que hacia el quechua (cuadro 26 y gráfico 9). Así, se habla más quechua con los abuelos y los padres y menos quechua con los hermanos. El porcentaje más bajo de uso del quechua es con los hijos (17%, el 48% prefiere no usarlo cuando se relaciona con estos).

Cuadro 26: Con quiénes se usa el quechua (personas de 19 a 30 años)

	Mucho	Poco	Nada
Abuelos	42%	27%	32%
Padres	40%	36%	23%
Hermanos	26%	38%	36%
Hijos	17%	34%	48%
Esposa/o	26%	35%	38%
Otros	22%	58%	20%

Gráfico 9: Con quiénes se usa el quechua (personas de 19 a 30 años)

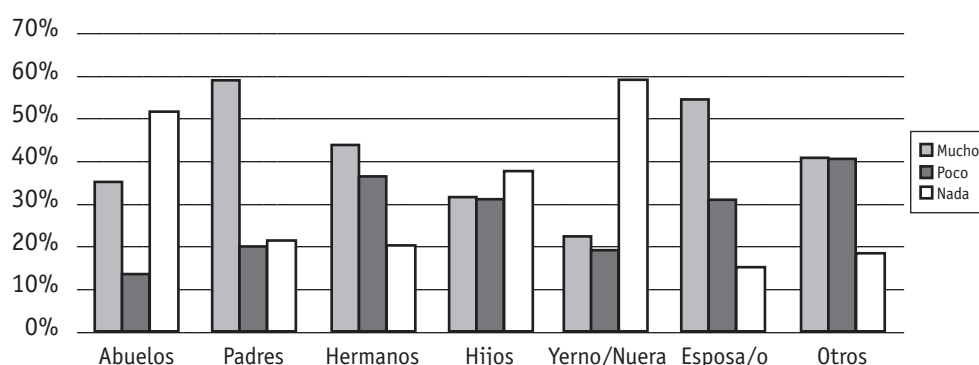


En el segundo grupo de edad, de 30 a 45 años, se observa que el uso del quechua es más elevado con los padres y cónyuge, pero que disminuye con los hijos (cuadro 27 gráfico 10). Llama la atención que con los hijos políticos el uso del quechua sea mucho más bajo que con los hijos, esto merecería ser estudiado con mayor profundidad. ¿Se debe a que los hijos no quieren que sus padres les hablen en quechua a sus parejas?

Cuadro 27: Con quiénes se usa el quechua (personas de 30 a 45 años)

	Mucho	Poco	Nada
Abuelos	35%	14%	51%
Padres	59%	20%	21%
Hermanos	44%	36%	20%
Hijos	32%	31%	38%
Yerno/nuera	22%	19%	59%
Esposa/o	54%	31%	15%
Otros	41%	41%	19%

Gráfico 10: Con quiénes se usa el quechua (personas de 30 a 45 años)

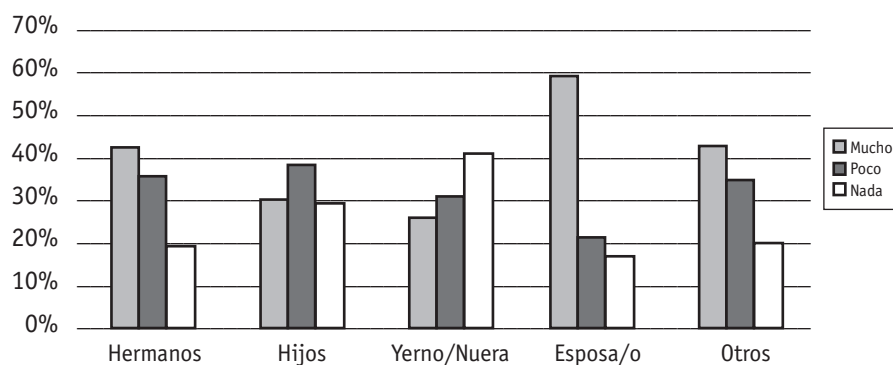


Las generaciones mayores usan más el quechua. En el grupo etario que corresponde a las personas con edades comprendidas entre los 46 y los 60 años (cuadro 28 y gráfico 11) es la lengua preferida cuando se trata de los hermanos y cónyuges, es decir personas de su misma generación.

Cuadro 28: Con quiénes se usa el quechua (personas de 46 a 60 años)

	Mucho	Poco	Nada
Hermanos	43%	36%	20%
Hijos	31%	39%	30%
Yerno/nuera	27%	32%	42%
Esposa/o	60%	22%	18%
Otros	44%	35%	21%

Gráfico 11: Con quiénes se usa el quechua (personas de 46 a 60 años)

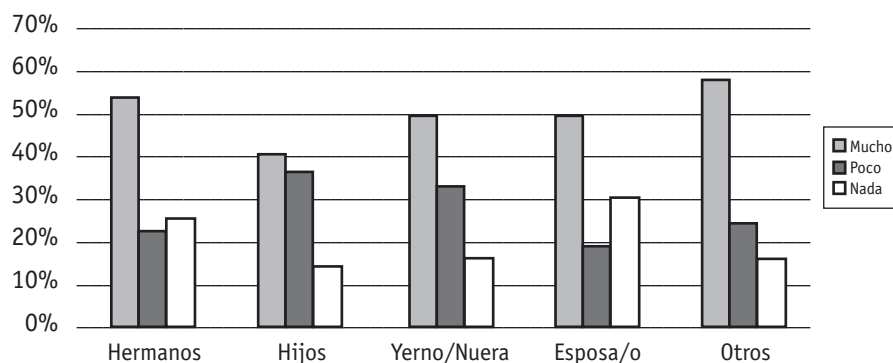


A medida que las personas son mucho mayores, el uso del quechua es más extendido en el ámbito de las relaciones con los miembros de la familia (Cuadro 29 y gráfico 12). Entre quienes son mayores de 60 años, depositarios de la lengua y cultura ancestrales, el quechua es más hablado con todos los interlocutores.

Cuadro 29: Con quiénes se usa el quechua (personas mayores de 60 años)

	Mucho	Poco	Nada
Hermanos	54%	23%	26%
Hijos	41%	37%	15%
Yerno/nuera	50%	33%	17%
Esposa/o	50%	19%	31%
Otros	58%	25%	17%

Gráfico 12: Con quiénes se usa el quechua (personas mayores de 60 años)



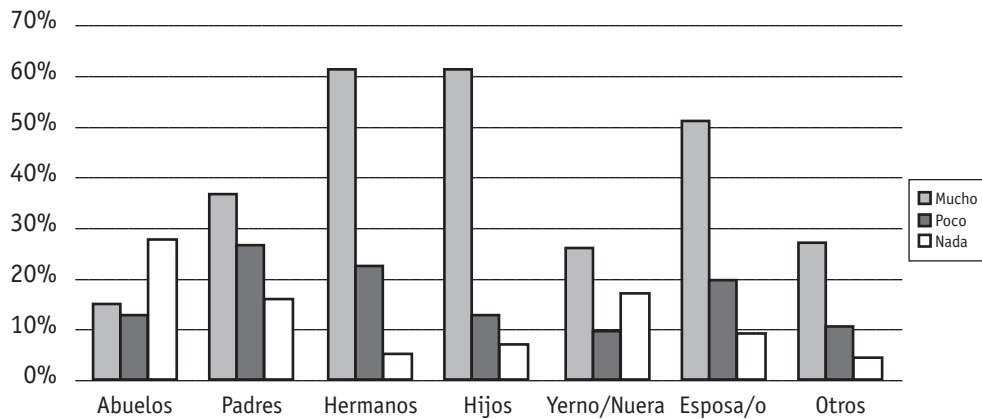
b.- Castellano

Como es de imaginar, la extensión del uso del castellano es inversa a la del quechua. La tendencia es a hablarlo menos con las generaciones mayores y más castellano con las más jóvenes (cuadro 30 y gráfico 13).

Cuadro 30: Con quiénes se usa el castellano en casa

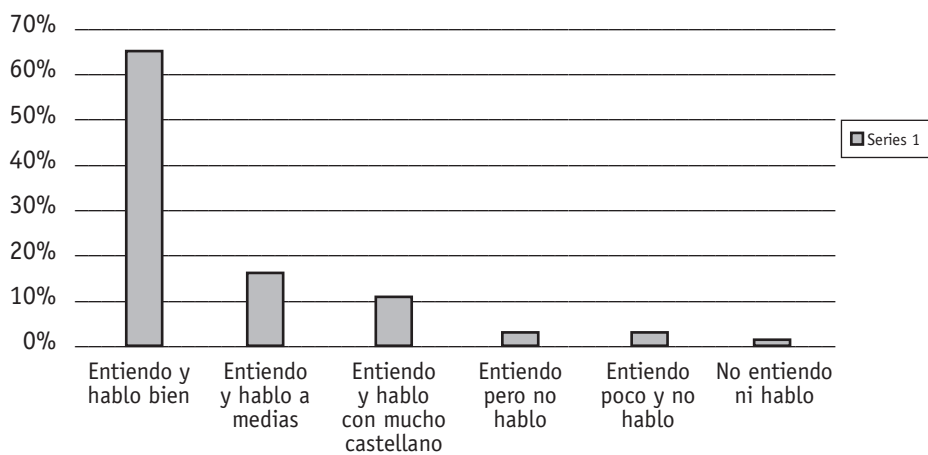
	Mucho	Poco	Nada
Abuelos	16	13	28
Padres	37	27	17
Hermanos	61	23	6
Hijos	62	14	8
Yerno/nuera	26	11	18
Esposo/a	52	20	10
Otros	28	11	5

Gráfico 13: Con quiénes se usa el castellano en casa



3.5 Conocimiento del quechua

Gráfico 14: Conocimiento del quechua



En el distrito el conocimiento del quechua es elevado. La mayoría de las personas manifiesta que lo habla y entiende bien (gráfico 14). El porcentaje de quienes no hablan ni entienden quechua es insignificante entre las personas mayores de 19 años. Ya hemos hablado del retroceso del uso del quechua en las generaciones más jóvenes y conviene acá recordar el concepto de decadencia lingüística:

“La lengua nativa comienza a perder fuerza y solamente la generación de los mayores de treinta o cuarenta años, aparte de los ancianos, dominan (sic) realmente la lengua nativa. Los niños hablan solamente el castellano, la lengua dominante, y entienden un poco el idioma propio, pero le prestan cada vez menos atención e interés, guiados por el deseo de terminar siendo monolingües en español.”²⁰

Esto se ve claramente si comparamos los cuatro grupos de edad (cuadro 31).

²⁰ MOSONYI, Emilio (1978). La situación de las lenguas indígenas en Venezuela y el Caribe. En: PORTIER, Bernard (comp.) (1983). *América Latina en sus lenguas indígenas*. Caracas: UNESCO / Monte Ávila Editores, pp.369-370. (La redacción corresponde a la edición de 1978).

Cuadro 31: Conocimiento del quechua

	19 a 30	31 a 45	46 a 60	60 a más
Entiendo y hablo bien	50%	69%	80%	78%
Entiendo y hablo a medias	29%	13%	2%	10%
Lo entiendo y hablo con mucho castellano	11%	11%	12%	10%
Lo entiendo pero no hablo	3%	5%	1%	0%
Entiendo poco y no hablo	6%	2%	2%	0%
No entiendo ni hablo	1%	1%	2%	2%
Total	100%	100%	100%	100%

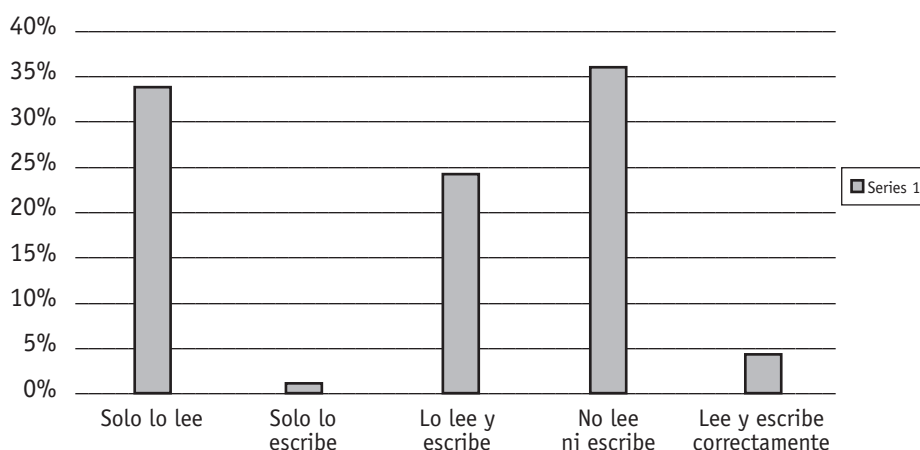
Si bien no habíamos contemplado esta pregunta para los no docentes, quisiéramos referirnos a la lectura y escritura del quechua (cuadro 32 y gráfico 15).

Cuadro 32: Lectura y escritura del quechua

Solo lo lee	33.7%
Solo lo escribe	1.3%
Lo lee y escribe	24.3%
No lee ni escribe	36.2%
Lee y escribe correctamente	4.6%
Total	100%

El porcentaje de personas que afirma leerlo y escribirlo correctamente es bastante bajo (4.5%). Pero resulta relevante constatar que quienes lo leen constituyen más del 50% pues estamos ante una lengua de tradición oral. Esas personas pueden ofrecer información sobre qué cosa leen, qué oportunidades tienen para leer en quechua, cómo accedieron a la alfabetización en quechua, etc. , que valdría la pena profundizar en entrevistas a profundidad.

Gráfico 15:



Cuando se les preguntó a las personas si estaban de acuerdo o en desacuerdo con la afirmación: “el quechua se debe escribir” (cuadro 33) se encontró que un porcentaje altísimo considera que se debe escribir. Así, aunque estemos ante una lengua de tradición no escritural, se observa que hay un deseo de desarrollar escritura en su lengua. Este es un asunto sobre el que habría que investigar más profundamente.

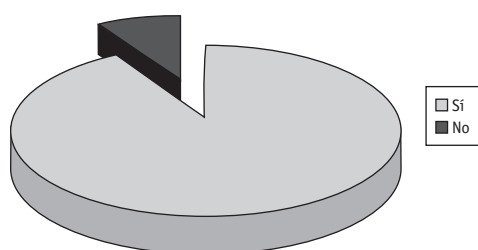
Cuadro 33: El quechua se debe escribir

Posición	%
De acuerdo	90
Indiferente	7
En desacuerdo	3

3.6 Enseñanza del quechua en la escuela

En cuanto a la actitud de los padres sobre en qué lengua se debe enseñar a sus hijos en la escuela, vemos que no hay un rechazo hacia la enseñanza en quechua sino todo lo contrario. Cuando se les preguntó si quisieran que a sus hijos se les enseñe el quechua 91% respondió que sí y solo un 9% que no (gráfico 16).

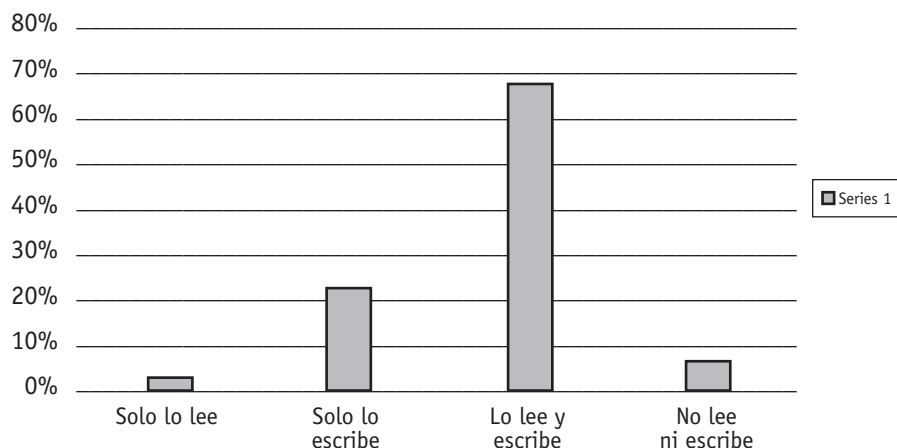
Gráfico 16: ¿Se debe enseñar quechua?



Igualmente, cuando se les preguntó acerca de la lengua en la que prefieren que se imparta la enseñanza en las escuelas a las que van sus hijos, la mayoría, cerca del 70%, se inclinó por una educación que haga uso tanto del quechua como del castellano.

Así pues, estamos en un distrito donde las actitudes favorables hacia la enseñanza del quechua en la escuela son considerables. Es en distritos como este donde se puede empezar a trabajar exitosamente en un programa de educación bilingüe. Estamos cansados de escuchar que no se hace EBI porque los padres no quieren. Debemos dejar de trabajar EBI con quienes no quieren EBI. Debemos trabajar con quienes sí la piden.

Gráfico 17: En qué lengua prefiere que se enseñe a sus hijos



Los padres señalan que quieren que se enseñe el quechua en la escuela y cuando se les pregunta si creen que deben hablar más quechua en casa con sus hijos sus respuestas son afirmativas. Sin embargo, aunque dicen que es importante el quechua, en la práctica no socializan a sus hijos en esa lengua sino en castellano.

Este es un asunto muy delicado. Lo ha señalado King²¹ para el caso del kichwa de Saraguro Ecuador. Sostiene que que los mismos padres que expresan opiniones positivas sobre su lengua nativa y hablan convencidos de la importancia de mantenerla, no la usan de manera regular e incluso no la usan ni siquiera esporádicamente con sus hijos. Hay que ser conscientes de que hay una brecha entre las preferencias de los padres sobre las lenguas y sus usos reales sobre las mismas.

3.7 Actitudes hacia el quechua

Como hemos visto, solo el 9% de los padres se opone al uso del quechua en la escuela. Al preguntar a las personas sobre por qué creen que debe o no enseñarse quechua en la escuela, ofrecen razones distintas. Veamos primero las poquísimas respuestas sobre por qué no enseñar quechua en la escuela:

1. No hay oportunidades con el quechua.
2. No es necesario para su vida.
3. El quechua se perderá poco a poco.
4. No es una lengua adecuada dentro de la sociedad.
5. No quiero que se perjudique en futuro.
6. No es importante.
7. Prefiero más inglés.
8. No deseo que sean objeto de burla de otras personas.
9. El quechua es atraso.
10. Todo es en castellano y quechua ya no se usa.
11. No es necesario porque hay discriminación.
12. Malogra el habla.
13. No quiero que se dificulten al hablar.

Si bien son solo trece las personas las que ofrecieron un juicio negativo ante la enseñanza del quechua en la escuela, revelan cómo el discurso anti-quechua ha sido asimilado por los padres. El colonialismo lingüístico que han sufrido estas personas, la vergüenza que han sentido y la discriminación de la que han sido víctimas las ha empujado a optar por no hablar quechua a sus hijos y considerar que no se debe enseñar.

La mayoría de las razones tienen que ver con el hecho de ser objeto de desprecio por hablar quechua. También hay razones que aluden al hecho de que al saber quechua se mezcla esta lengua con el castellano y ya no se habla bien este. Esta última respuesta tiene que ver con el fenómeno de la interferencia de lenguas cuando se está en etapas de adquisición de una segunda lengua, particularmente con la estigmatización de esa interferencia cuando la L1 es el quechua.

²¹KING, Kendall (2001). "Language revitalization processes and prospects: quichua in the Ecuadorian Andes". En: *Bilingual Education and Bilingualism*, 24. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Es necesario, entonces trabajar para recuperar la dignidad y la igualdad de las lenguas. Es aquí donde la escuela, que tiene una deuda moral con las lenguas indígenas, tiene la oportunidad de pagar esa deuda y pasar de ser una escuela desaprendedora a devolver lo que le ha quitado a las poblaciones indígenas.

Entre quienes tienen actitudes positivas hacia la enseñanza del quechua, se esgrimen las siguientes razones:

- El quechua es “lo nuestro”, hay que entenderlo como parte importante de la cultura propia.
- Dos lenguas siempre son mejores que una.
- Tiene un valor agregado pues permite hablar con un gran porcentaje de personas que no habla castellano.

3.8 Valoración del quechua

Se dio a las personas unos enunciados y se les pidió que digan si es que estaban de acuerdo, en desacuerdo o si les resultaban indiferentes. El resultado se muestra en el cuadro 54.

Cuadro 34: Valoración del quechua

El quechua es útil hoy	
De acuerdo	94%
Indiferente	4%
En desacuerdo	2%
El quechua nos brinda más oportunidades	
De acuerdo	82%
Indiferente	8%
En desacuerdo	10%
Se debe usar el quechua en la familia	
De acuerdo	94%
Indiferente	4%
En desacuerdo	3%
El quechua se debe usar en espacios públicos	
De acuerdo	89%
Indiferente	7%
En desacuerdo	5%
Se debe difundir el quechua y cultura local en TV y radio	
De acuerdo	92%
Indiferente	5%
En desacuerdo	3%
Hablar quechua es atraso	
De acuerdo	7%
Indiferente	3%
En desacuerdo	90%

Los resultados muestran una actitud positiva hacia el quechua y el deseo de que se amplíen los ámbitos de uso de la lengua. Las actitudes positivas hacia el quechua y el hecho de que es una lengua que da más oportunidades a sus hablantes deben ser capitalizados a la hora de hacer un programa de enseñanza. Es necesario hacer conscientes a las personas que no son suficientes las buenas acciones desde afuera sino que es indispensable el involucramiento de los padres para evitar la pérdida de la lengua. Ese es un punto que nos faltó preguntar, el grado de conciencia de que estamos ante una lengua amenazada, valdría la pena hacer esas preguntas en las entrevistas a profundidad.

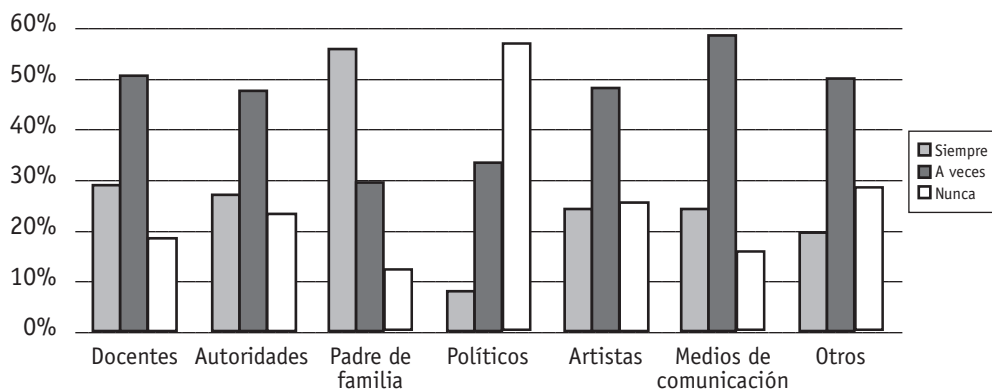
3.9. Identificación de referencias lingüísticas (aliados y enemigos)

Averiguamos entre los entrevistados a quienes consideran promotores y opositores del uso del quechua y con qué frecuencia. Los resultados se exhiben en el cuadro 35 y en el gráfico 18.

Cuadro 35: Quienes promueven el uso del quechua

Personalidades	Siempre	A veces	Nunca
Docentes	30%	52%	19%
Autoridades locales/comunales	28%	49%	24%
Padres de familia	57%	31%	13%
Políticos	8%	34%	58%
Artistas	25%	49%	26%
Medios de comunicación	25%	59%	16%
Otros	20%	51%	29%

Gráfico 18: Quienes promueven el uso del quechua



Como vemos, la percepción más extendida para la mayoría de los agentes (salvo padres de familia y artistas) es “a veces”. Los encuestados consideran que quienes más promueven el uso del quechua son **los padres de familia**. Pero esa es una percepción un tanto equivocada de sí mismos, pues como ya hemos visto no socializan a sus hijos en esa lengua sino que lo hacen en castellano. Es muy interesante y sugerente además constatar que:

- los encuestados señalan que quienes menos promueven el quechua son los políticos;
- los docentes no son identificados como promotores de la lengua.

Esto nos lleva a preguntarnos si el proyecto debiera realizar alguna acción al respecto. Sobre todo en el programa de formación a los docentes a fin e cambiar esta percepción de los encuestados.

En cuanto a la percepción de quienes se oponen al uso del quechua y con qué frecuencia (cuadro 36), nuevamente llaman la atención los altos porcentajes que alcanza la opción “a veces”. Asimismo, se puede observar que no se logra identificar un actor que claramente se oponga al uso de la lengua quechua y que haya cierta conciencia que quienes menos se oponen al uso del quechua son las autoridades locales y comunales, lo que nos indica cuán importante ha sido para los encuestados la oficialización del quechua en la zona.

Cuadro 36: Quienes se oponen al uso del quechua

Personalidades	Siempre	A veces	Nunca
Docentes	10%	42%	49%
Autoridades locales/comunales	9%	40%	51%
Padres de familia	12%	31%	58%
Políticos	29%	41%	30%
Otros	22%	44%	34%

4. OBSERVACIONES REALIZADAS POR DOCENTES DE JESÚS NAZARENO

El estudio incluyó una aproximación cualitativa que consistía en que docentes voluntarios realizaran entrevistas a profundidad a un niño o niña del aula para ahondar en las causas de la situación que se ha detectado a través de la encuesta general.

Se trataba de reconocer en los espacios de la vida del niño (a) la vigencia de los conocimientos tradicionales en la ciudad; la discriminación por procedencia, cultura y/o lengua; los niveles de bilingüismo; el uso de las lenguas en diversos espacios comunicativos; el contexto lingüístico familiar; la enseñanza del quechua en la escuela y las actitudes frente al quechua; la valoración del quechua entre los datos más importantes y que pudieran contribuir a sustentar los datos cuantitativos que se han obtenido a través de la aplicación de encuestas a diversos actores del distrito de Jesús Nazareno.

Los informantes claves fueron niños (as) identificados por la docente. Los espacios de observación fueron la escuela y el espacio familiar. Con el objetivo de mantener en reserva la identificación de las docentes que realizaron la observación y sus alumnos, hemos modificado sus nombres más no los de las instituciones educativas. Resaltamos el trabajo realizado por las docentes, que implicó una observación permanente a uno de sus alumnos, el acercamiento al espacio familiar, que implicaba la confianza establecida entre la docente y el padre o madre de familia que abrieron las puertas de su casa para profundizar el diagnóstico sociocultural y lingüístico de Jesús Nazareno.

Las personas e instituciones participantes fueron:

- Una profesora y un estudiante de la IEI 104 “Simón Bolívar” Nazarenas
- Dos profesoras y dos estudiantes de la EI 432-7 “Valle Sol”

4.1 Sistematización de las observaciones realizadas por las docentes²²

Uso del quechua

“No hablo quechua porque mis compañeros se ríen de mí”. “Pero no puedo hablar otras palabras en castellano, porque no sé como hablarán. En mi casa, mi papá no habla esas palabras en castellano”. “Mi mamá me habla en quechua, a veces en castellano”

“Sé cantar canciones en quechua, pero solito canto porque mis compañeros se ríen de mí”

Estas son las actitudes de discriminación hacia el quechua que señalan los niños de primaria. Pero la discriminación lingüística es algo que se va aprendiendo con los años, pues no ocurre lo mismo con los niños más pequeñitos. Así, lo señala de un niño de inicial:

Junior dialoga en confianza con sus compañeros, compañeras y profesoras. También cuenta, con mucha seguridad, historias o noticias que ha visto. Cuando está de buen humor, canta en quechua:

*“Manzana pukachay, manzana pukachay,
durazno sisamuy, durazno sisamuy,
waytamuy, waytamuy”.*

Sus compañeros, al oírlo, tratan de imitarlo.

El querer imitar al niño que sabe quechua muestran una actitud favorable hacia la lengua, que no es tan clara en los niños de primaria y es inexistente en los mayores:

“Mis amistades en la selva me llaman la atención: “¿Por qué no sabes hasta ahora hablar el castellano!”, me dicen. Si mis hijos se casan, ¿cómo voy a comunicarme con mis nueras, yernos? Ellos no hablan el quechua en su mayoría.” (Madre de familia)

Como se observa, no saber castellano de modo fluido resulta motivo de estigmatización. Las personas que hablan castellano se sienten con derecho a recriminar al quechuahablante por no hablar fluidamente en castellano, pero nadie dice nada respecto a que estas personas no sepan quechua. Se reconoce el privilegio comunicativo del castellano, si el hablante de quechua no sabe castellano no podrá comunicarse con los otros. No hay espacio para suponer que los otros debieran aprender quechua sino que los quechuahablantes tienen la obligación de saber castellano.

Una de las cuestiones que nos parece interesante es el hecho de que no solo se discrimina por hablar quechua sino que “quechuahablante” es tomado como insulto:

“La niña hace uso de la segunda lengua, el quechua, con poca frecuencia, cuando conversa con la profesora al manifestar sobre su familia. Casi nunca lo hace con sus compañeros porque tiene cierto prejuicio a que los demás compañeros no hablan y porque siente vergüenza a que le puedan decir quechua hablante.” (Niña)

Encontramos en otras profesoras una actitud más favorable hacia el quechua. Así, una de ellas señala:

“Gracias a esta niña aprendemos a hablar algunas palabras, y es el motor para que en esta Institución educativa se hable el quechua a la perfección como mitos, historietas, como por ejemplo: Mamay, papaywan punyanakunku, traguta upyaramuspan ñuqa puñuqtukuni, uyayta tapapakuspay lliqllaywan qinaptinmi ñuqa piñanakuptinku llakikuni.”

²²Sistematización realizada por la especialista Nila Tincopa Vigil en base a los documentos entregados por las tres profesoras que participaron en la observación.

“Mi persona, a raíz de cuatro niños quechua hablantes, dije, tengo que aprender a hablar quechua para de esa manera inculcar y dialogar con los niños quechua hablantes. Yo me siento orgullosa de haber practicado y aprendido el quechua con mis niños del aula de 5 años de la sección sumaq quyllur.” (Profesora)

Otra de las docentes es consciente del valor simbólico que tiene el hecho de que sea ella hablante de quechua:

“Al principio cuando le escuchaba sentía vergüenza; luego, al escucharme hablar en quechua lo tomó como natural” (Niño)

Es interesante notar el valor simbólico que le da un niño al quechua.

“No hablo quechua porque mis compañeros se ríen de mí”. “Pero no puedo hablar otras palabras en castellano, porque no sé como hablarán. En mi casa mi papá no habla esas palabras en castellano”. “Mi mamá me habla en quechua, a veces en castellano”. (Niño)

El niño sabe quechua pero no lo habla en el colegio por vergüenza. En varios lugares se ha consignado la discriminación hacia los quechua hablantes pero lo que nos interesa llamar la atención aquí, es que el niño intuye que hay usos en quechua y usos en castellano. El encuentra ciertos eventos comunicativos como propios del quechua. Cosas que no se hablan en castellano “mi papá no habla esas palabras en castellano”. Entonces, no es que en la casa se hable quechua o se hable castellano sino que las lenguas coexisten en el mismo espacio.

Esto ha sido también señalado por Haboud²³ quien nos recuerda que los espacios no son rígidos “sino que más bien están en constante transformación de tal manera que no es posible buscar límites estrictos para el uso de una u otra lengua. Al contrario existen territorios geolingüísticos y eventos comunicativos en los que las lenguas se superponen.”

Pero encontramos también el uso del quechua como una forma de resistencia contrahegemónica. Así, la persona que antes era discriminada por hablar el quechua, no se avergüenza de su lengua ni la esconde, sino que la utiliza como un arma contra los demás. El quechua ya no es más el objeto de burla, sino es utilizado para fastidiar al otro:

“Hablo quechua sólo para fastidiar a mis compañeros, porque es más bonito “joder” en quechua.” (Niño)

Hay cierta semejanza con lo que ocurre en otros espacios indígenas, Sichra²⁴ señala para el caso boliviano que la pervivencia del quechua en zona urbana es determinada por procesos sociales contrahegemónicos.

Los docentes afirman que los niños no hablan “un quechua puro”:

- El quechua que utilizan no es puro, sino una mezcla con el español (quechuañol).
- Se comunican generalmente en castellano y algunas veces en quechua (quechuañol).

Hablar del quechua puro es referirse a un quechua que se encuentra bastante lejos del que en verdad se habla. El quechua, que se habla en la ciudad se realiza con interferencias del castellano. Los docentes son conscientes que los niños hablan quechua con la presencia de rasgos y frases tomadas del castellano. Esa mezcla de lenguas es estigmatizada. De ahí que se distinga entre el quechua puro y el quechua mezclado. Es importante tomar conciencia de que distinguir quechua puro del quechua mezclado es una forma de segregación y discriminación. Notemos los peligros de etiquetar a los hablantes como hablantes de un castellano “incorrecto” y de un quechua “impuro”.

²³HABOUD, M. (1993), " Actitud de la población mestiza urbana de Quito hacia el quichua". En: *Pueblos Indígenas, Educación*, N° 27- 28, Quito: Abya Yala / Proyecto EBIIGTZ, 133-167

²⁴SICHTRA, Inge. *Bilingüismo e interculturalidad en áreas urbanas*. <http://programa.proieibandes.org/investigacion/lineas/bilinguismo_e_interculturalidad_en_areas_urbanas.pdf>

Hablar de quechua impuro lleva a distinguir a hablantes “correctos” de hablantes “incorrectos”. Creemos importante alertar sobre esta visión jerárquica de las variedades del quechua y la necesidad de que las instituciones no alienten esta jerarquización de las variantes.

Es necesario promover una perspectiva más crítica hacia las variantes del quechua que no apele a discusiones en torno de lo correcto o lo incorrecto, a lo puro o impuro.

Tokenismo no demandante

Un asunto que notamos, es que los docentes tienen una mirada de la cultura indígena bastante simplificada. Así, cuando se refieren a la presencia de esta, señalan aspectos que nos llevan a identificarla con lo que Kymlicka²⁵ llama *tokenismo* no-demandante; es decir, la simplificación de la cultura a algunos elementos susceptibles a ser considerados folklore:

“Se identifica bastante con su cultura local. Le gusta participar en eventos culturales: festivales de danzas desfiles con vestimentas típicas, etc. Viviendo con emoción cada momento artístico.”
(Profesora)

“Los alumnos participan con naturalidad con canciones en quechua, bailes como en el carnaval y huaynos, también intervienen con huatuchis (adivanzas) en las horas culturales.”
(Profesora)

“Relatan sus costumbres de sus fiestas patronales de sus comunidades como de Muyurina Chacco, la fiesta de Espíritu Santo, en compañía, la fiesta de la Virgen de Cocharcas.”

²⁵ KYMLICKA, Hill. “Estados Multiculturales y Ciudadanía Interculturales”. Texto elaborado para el V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, 2002.

C. CONCLUSIONES PRELIMINARES

A continuación se presentan un conjunto de conclusiones preliminares cuyo objetivo es aportar con elementos y criterios para la construcción de la propuesta educativa intercultural y bilingüe en la zona urbanas, que permita generar acciones en favor del fortalecimiento de las expresiones culturales y lingüísticas de las comunidades y pueblos andinos en los estudiantes del distrito de Jesús Nazareno que han migrado a la ciudad.

1. CAPITAL CULTURAL

El diseño de las encuestas presupone la existencia de patrones culturales no urbanos en la población encuestada. Los resultados revelan que este “capital cultural”, traído por los migrantes hacia la ciudad, es identificado por los adultos en un 53%. Sin embargo sus usos se limitan o refieren a cuestiones prácticas y de urgencia, como la salud. Las nuevas generaciones tienen referencias no sólidas sobre el mismo y tienden a dejarlo de lado frente a discursos y prácticas propias del mundo urbano occidental.

2. PERCEPCIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA

Los resultados de las encuestas revelan el alto grado de población migrante que alberga el distrito de Jesús Nazareno. Sólo alrededor del 30% es de la localidad mientras que el 70% restante de la población adulta (docentes) es de otras localidades de la misma región. Asimismo, los niveles de bilingüismo en la ciudad son aun altos pero se van reduciendo entre las nuevas generaciones. Así, en el distrito Jesús Nazareno no es lícito hablar de dos lenguas que se distribuyen de manera poco equitativa, sino que estamos ante una lengua que está aniquilando a la otra. Las funciones sociales de la lengua quechua se dan en “la chacra”, que se convierte en el locus ideal del quechua.

3. PERCEPCIÓN DE LAS RELACIONES INTERCULTURALES

Hay una clara percepción de los problemas de discriminación en la zona y la localidad. Sin embargo esta situación contrasta notablemente con los conflictos referidos en la misma encuesta. Sería muy importante ahondar en este tema de la discriminación, con gran exigencia urbana para aceptar plenamente el bilingüismo o plurilingüismo.

4. VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN CONTEXTO URBANO

Sobre este aspecto la encuesta es muy radical en sus respuestas: entre el 70% y 90% considera y valora la diversidad cultural. Sin embargo, este aprecio no se expresa en acciones para mantener o difundir la cultura andina y su lengua. Las referencias a la cultura local en contexto urbano también refieren una progresiva pérdida de conocimientos, sobre todo los referidos al campo, la ritualidad andina y a una cosmovisión que contradice algunos parámetros de la racionalidad occidental moderna.

5. PROYECCIÓN CULTURAL Y LINGÜÍSTICA

En este estudio hemos insistido que en el enfoque integral de lengua y cultura se percibe que hay un discurso a favor de la lengua pero una práctica contraria, seguramente por motivos más profundos que debieran explorarse en la segunda etapa del estudio. Del mismo modo, apreciamos que se valoran los conocimientos tradicionales pero en las preguntas sobre su uso solo se hacen referencia a algunos. Estas aparentes “inconsistencias” revelan que hay un trasfondo más complejo en la relación de los pobladores de Jesús Nazareno con su lengua y cultura en el nuevo contexto social, que es el urbano. Esta complejidad debiera ser abordada con mayor detalle en la segunda parte del estudio.

6. ESPACIOS Y PRÁCTICAS COMUNICATIVAS

En los resultados se aprecia que el espacio privilegiado de uso del quechua es la chacra. Asimismo, hay varias situaciones o espacios en los que ambas lenguas son usadas, como la feria o la casa. Este dato es una pista importante para el trabajo etnográfico. Resulta muy importante tener presente el uso simbólico que tiene el quechua en las actividades relacionadas con la chacra. Es muy gráfico el hecho de que el colegio y la iglesia sean los lugares que se consideren más propios del castellano, no es necesario hacer una gran explicación sobre el asunto. Sobre estas dos instituciones ha recaído desde tiempos remotos la misión castellanizadora. La escuela ha cumplido un rol singular en la pérdida de la lengua indígena. Han sido siglos en los que el uso de la lengua de poder era el único permitido y se prohibía (y castigaba) el uso de la lengua indígena.

7. VALORACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA EN QUECHUA Y CASTELLANO

Hay que ser conscientes de que hay una brecha entre las preferencias de los padres sobre las lenguas y sus usos reales de las mismas. Es necesario trabajar para recuperar la dignidad y la igualdad de las lenguas. Es aquí donde la escuela, que tiene una deuda moral con las lenguas indígenas, tiene la oportunidad de pagar esa deuda y pasar de ser una escuela desaprendedora, tiene la ocasión de devolver lo que le ha quitado a las poblaciones indígenas.

La escuela puede ser el espacio de defensa contra el aniquilamiento lingüístico en el que está el quechua en este momento. Debe ser el espacio para que los niños adquieran las destrezas lingüísticas que les permitan comunicarse otra vez con sus familiares quechuahablantes pero no debe pensarse en una escuela alejada de estos familiares sino donde quienes hablan quechua empiecen a jugar un rol protagónico para recobrar la dignidad de su lengua ancestral.

8. REFERENTES LINGÜÍSTICOS

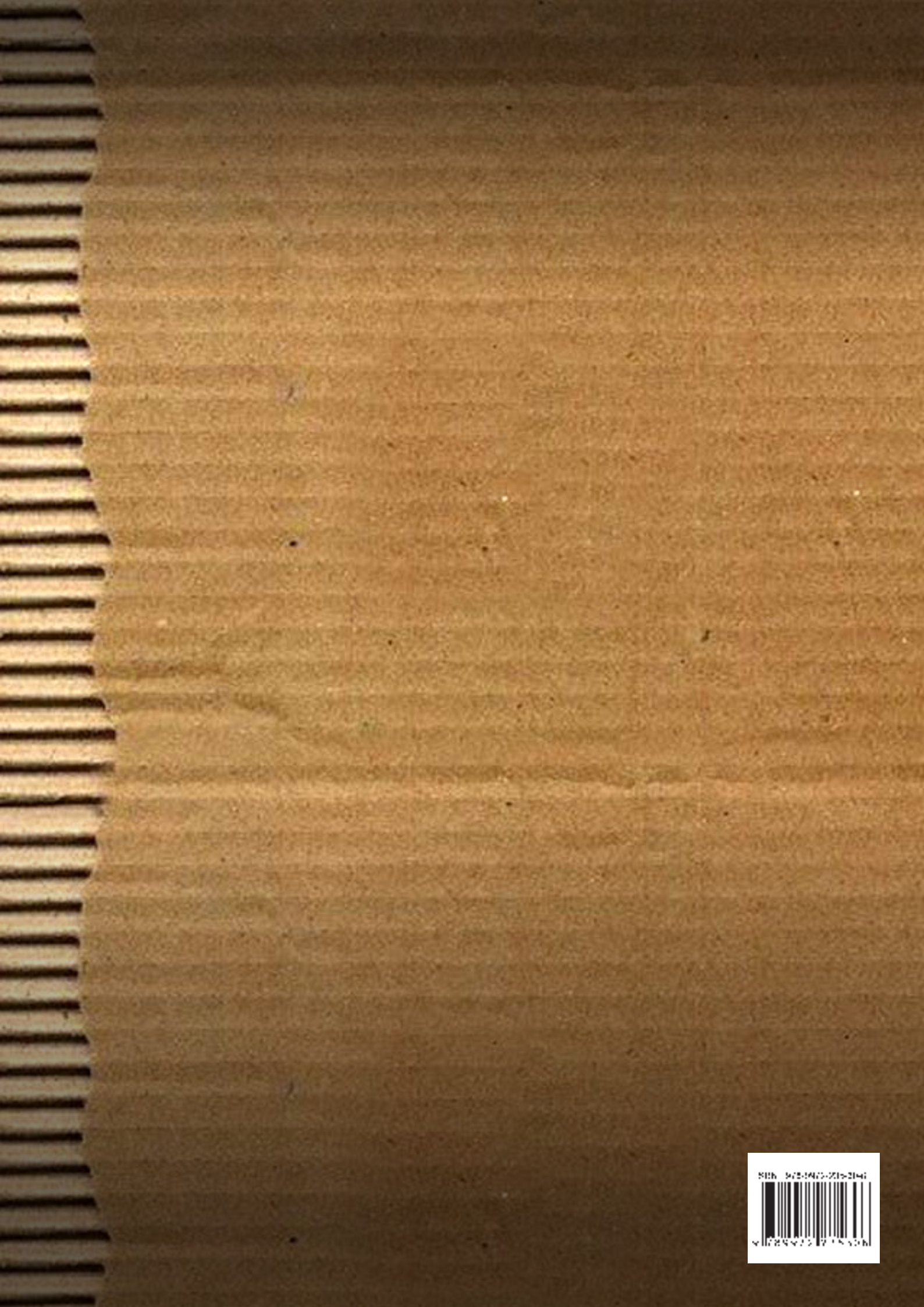
Los encuestados consideran que quienes más promueven el uso del quechua son los padres de familia. Ellos se niegan a aceptar que no promueven el quechua ya que no socializan a sus hijos en esa lengua sino que lo hacen en castellano. Si se busca devolverle dignidad y funcionalidad al quechua no basta con considerarlo una materia dentro de la escuela, sino que se debe trabajar dentro y (fundamentalmente) fuera de la escuela, por lo que deberá sensibilizarse a los padres de familia.

Finalmente, no se logra identificar un actor que claramente se oponga al uso de la lengua quechua y que haya cierta consciencia que quienes menos se oponen al uso del quechua son las autoridades locales y comunales.

ANEXOS

- INSTRUMENTOS UTILIZADOS
- CUADROS COMPLEMENTARIOS (SPSS)

Impreso en los talleres gráficos de
Impresionarte Perú S.A.C
Lima, octubre del 2010.



ISBN 978-0-00-0215-21-6



9 780000 021521 >