

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POST GRADO

PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
PARA LOS PAÍSES ANDINOS
PROEIB Andes

**EL QUECHUA ENTRE LOS NIÑOS DE UNA COMUNIDAD
BILINGÜE SURANDINA DEL PERÚ Y SU
FORTALECIMIENTO**

Nereo Aquiles Hanco Mamani

**Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón, en
cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención del
título de Magíster en Educación Intercultural Bilingüe con la
Mención Formación Docente**

Asesor de tesis: Dr. Luis Enrique López

Cochabamba, Bolivia

2007

La presente tesis **EL QUECHUA ENTRE LOS NIÑOS DE UNA COMUNIDAD BILINGÜE SURANDINA DEL PERÚ Y SU FORTALECIMIENTO**, fue aprobada el

.....

Asesor

Tribunal

Tribunal

Tribunal

Jefe del Departamento de Post Grado

Decano

DEDICATORIA

A los niños y niñas de la comunidad campesina de Qquehwar, por brindarme y compartir conmigo el calor de sus aulas y hogares, por hacer suyo este estudio.

Para mi pequeño Mallku,
por haber llegado en el momento
que lo esperaba.

AGRADECIMIENTOS

A la Pacha Mama, a los Apus y a mis Ñawpas por escucharme, darme protección, fortaleza, sabiduría, y aconsejarme en todo momento.

A mis hermanas y hermanos mayores y menores de la comunidad campesina de Qquehwar: autoridades comunales, mamitas y padres de familia, jóvenes, niños y niñas por permitirme formar parte de su familia, por compartir el calor de sus fogones y compartir el fruto que nos brinda la sagrada Madre Tierra del lugar, así mismo compartir amenas y muchas veces interminables charlas acerca de nuestra cultura.

A los docentes de la Institución Educativa Primaria 56007 de Onoccora, por haberme permitido ingresar a sus aulas y compartir con sus niños experiencias de vida escolar.

A los docentes de la I.E. primaria 56022 de Ccochacunca, de la comunidad de Qquehwar, quienes desinteresadamente participaron de este proyecto de revitalización de la lengua quechua en la comunidad.

A mi asesor de tesis, Dr. Luis Enrique López por haber aceptado acompañarme en el asesoramiento en la etapa definitiva y hacer realidad su conclusión. Asimismo, mi reconocimiento al Dr. Gustavo Gottret por haber apoyado con su asesoramiento en el transcurso de este estudio. Y a la Magíster Carmen López, por haber iniciado con su asesoramiento desde la formulación del proyecto.

A todos los maestros y maestras del PROEIB Andes, quienes a través de las diferentes áreas académicas me permitieron reflexionar y posesionarme en la vida.

A mis wawqis y panas de la cuarta promoción del PROEIB Andes por permitirme conocer, compartir y nutrirme de sus culturas, por permitirme crecer juntos dentro de nuestra diversidad.

RESUMEN

(Abstract)

El presente estudio está enmarcado en la línea de investigación: enseñanza de lenguas indígenas como segunda lengua; utiliza el tipo de investigación cualitativa y en una parte también de investigación-acción, donde el investigador tiene participación directa; asimismo recurre al método etnográfico. El objetivo principal de este estudio es: analizar el uso de las lenguas quechua y castellano por los niños de educación primaria de la comunidad de Qquehuar. La investigación comprende dos etapas: la primera denominada de acercamiento diagnóstico y la segunda llamada de recojo de opiniones para el fortalecimiento del quechua en la comunidad.

En la primera etapa se describe, a través de la observación, el uso de las lenguas quechua y castellano por los niños en el dominio escolar y comunal. En la escuela, que comprende las sesiones de aprendizaje, el desayuno escolar y los juegos en hora de recreo, los niños usan preferentemente el castellano. En este dominio existe uso disminuido del quechua. En la comunidad, que comprende hogares y en espacios abiertos de la comunidad, también, los niños tienen como lengua preferencial al castellano. Por lo tanto, los niños, futura generación de Qquehuar, usan con mayor continuidad la lengua castellana. Este hecho es un indicador que señala el debilitamiento de la lengua quechua en esta comunidad, producto de factores como migración, cercanía de la comunidad a la ciudad, entre otros.

Por otra parte, siempre en esta misma etapa, se recoge diversas opiniones acerca de la lengua quechua en la comunidad. Las autoridades comunales, comuneros, padres de familia y niños se identifican como bilingües (quechua castellano hablantes), asimismo, ellos señalan a la lengua quechua como uno de los indicadores de su identidad. Pero, también perciben el debilitamiento de su lengua ancestral; por ello, presentan opiniones que tienen como objetivo el fortalecimiento y la revitalización de dicha lengua en su comunidad.

En la segunda etapa, este estudio recoge opiniones para el fortalecimiento de la lengua quechua en la comunidad, se define como dominios para este propósito la comunidad, los hogares y la escuela. Los datos se obtienen a través de entrevistas y talleres, eventos donde participan: autoridades comunales, padres de familia, docentes y niños. Las diversas opiniones dan lugar a la elaboración de una propuesta de fortalecimiento y revitalización del quechua en la comunidad de Qquehuar. Dicha propuesta contempla una serie de actividades para la escuela, las familias y la comunidad.

Las palabras claves de esta investigación son bilingüismo, desplazamiento lingüístico, revitalización lingüística e identidad, puesto que, el estudio identifica a Qquehwar como una comunidad bilingüe donde, el quechua se muestra como un indicador de identidad comunal, la misma que sufre debilitamiento por preferencia del castellano, principalmente por los hablantes niños. Sin embargo, la comunidad conocedor de esta realidad lingüística propone acciones de fortalecimiento y revitalización para su lengua ancestral.

RESUMEN EN LENGUA QUECHUA

IRQIKUNAP QHICHWA SIMI CASTILLA SIMI IMA QHIWAR AYLLUPI RIMASQANKUMANTA

1. Qallariynin

Qhichwa ñawpa simiqa pisi pisimanta mana kallpayuq ayllukunapi kapuchkan. Chayrayku, rimaqkuna sunquchakuspa manayá hinallatachu qhawarisunman. Kay simi chinkanmanhinaqa, manayá simillachu chinkapunman, paywanmi k'acha ñawpa yachaykuna chinkapullanmantaq, waranqa waranqa yachay thatqichisqa llamk'asqa chinkapunman. Ñawpa kawsaypi, yachachkanchispas hina, hawa q'ara runa hamuspa pasaqta pampachayapuwanchik, hina kachkaptinpas, Anti suyukunapiqa qhichwa simi rimaq runaqa kawsakuchkaykuraqmi; chayrayku, ñawpaykunap siminta, yuyayninta uyarispa, kay qhichwa simi llapan ayllukunapi kallpachana kachkan nini, kikinchik qhichwa simi rimaq runamantapuni kallpachananchik kachkan.

Kay qillqasqa yuyaychaypiqa rimarini: huk ñiqipi, sasachakuymanta rimarini, chaypi qhawarikun imaynas Qhiwar ayllupi ñawpa simi karqan, imaynas kunan castilla simiwan tiyaspa kachkallantaq. Qhiwar ayllupi yaqachuna qhichwa simi aswanta mana kallpayuq kapuchkanman. Chayrayku, aylluqa yuyaychaspa sayarinman, runakuna chay ayllumanta kay simi kallpachaytaqa llamk'arinaku kachakan, mana ñawpa siminku chinkananta munaspa. Hinattataq, wasinku ukhumanta, yachay wasimanta ima, qhichwa simi kallpachakunan kachkallantaq.

Iskay ñiqipitaqmi, imaynatas kay qillqasqa yuyaychay rurakun, chaymanta rimarini. Kimsa ñiqipitaq, imaymana qillqasqa yuyaychaykunata qhawarichini, runakunap qillqasqa yuyayninkuta. Tawa ñiqipitaqmi, imaynas Qhiwar ayllu kasqanmanta rimarini. Phisqa ñiqipitaq, kay qillqasqa yuyaychaq sunqun kapun, chay ukhupitaq, imakunata kay yuyaychasqaypi tarirqani, chayta qhawarichini. Suqta ñiqipitaq, ima yuyaychaykunamansi kay llamk'asqaypi chayarqani, chayta riqsichini. Tukunaypaqtaqmi, qanchis ñiqipi, imaynata maykunamanta qhichwa simi Qhiwar ayllupi kallpachakunman, chayta riqsichini, kay yuyaychayqa ayllu sunqumanta paqarimun, ayllu runap yuyayninmanta, irqikunamanta, yachachiqkunamanta ima; qhichwa simi ayllumanta, wasimanta, yachay wasimanta ima kallpachakunanpaq, kay yuyaychaykuna hamut'akun.

2. Taripanakuna

Kay qillqasqa yuyaychayqa, huk hatun taripanayuq, kimsa huch'uy taripanayu kapun.

2.1 Hatun taripana

Yuyaychay Qhiwar ayllu primaria yachay wasi irqikunap qhichwa simi kastilla simi rimasqankumanta.

2.2 Huch'uy taripanakuna

a. Riqsichiy irqikunap qhichwa simi kastilla simi rimasqankumanta ayllupi, yachay wasipi ima.

b. Qhawariy rimariykuna qhichwa simimanta.

c. Yuyaychaykuna qhichwa simita kallpachanapaq.

3. Imaynata kay yuyaychay rurakun

Kay qillqasqa yuyaychayqa runa ayllu ukhupi rurakun, chaypitaqmi imaynata runakuna kawsakunku, imayna kasqanmanhina qhawarikun.

Kay llamk'asqaqa iskay ñiqi pachapi rurakun. Ñawpaqtaqa irqikunap qhichwa simi kastilla simi rimasqankuta qhawarikun: ayllu ukhupi, wasinku ukhupi. Chaymantataq, yachay wasi ukhupi ima, kay simikuna rimasqankuta qhawarikun, yachana wasi ukhupi, samay pachapi, unu q'uñi upyasqankupi, tasakuna mankakuna mayllisqankupi ima; pukllasqanku pachapi ima; chaykunapi, irqikunap qhichwa simi kastilla simi rimasqankuta qillqaspa qhawarikun. Iskay ñiqi pachapitaqmi, Ayllu umalliq, ayllu runaq, irqikunaq yachachiqkunaq rimasqankuta riqsichikun, paykuna imaynatas qhichwa simita qhwarinkun ayllunkupi.

Kay yuyaychay llamk'asqaqa kimsa llamk'anakunawanmi rurakun: qhawariywan, allinta irqikunap imaymana qhichwa simipi rimasqankuta qillqakun, yachay wasipi, ayllupi ima. Chaymantataq "tapunakuy" llamk'anawan rurakullantaq, irqikunata, ayllu tayta mamakunata, yachachiqkunata ima tapukun, achkha tapuykunata ch'ulla ch'ullamanta tapukun; qhichwa siminkumanta, imaynata kay simi Qhiwar ayllupi kallpachakunman, chaykunamanta tapukun. Hinallataq, "huñupi llamk'ay" llamk'anawan ima kay yuyaychay qillqaska rurakullantaq, taytamakuna, yachachiqkuna, irqikuna ima, huñu huñupi yuyayninkuta paqarichinku, chaytataq wakinkuman riqsichinku, aswanta chay yuyaychasqakuna ch'uyanchakunanpaq, sumaqta puririnanpaq.

4. Tarisqakunata riqsichispa

Kay qillqasqa yuyaychaypiqa, achkha yuyaychaykunata takikun, chayta kunan riqsichisqaykichik.

4.1 Qhichwa simi kastilla simi Qhiwar ayllu irqikunap rimayninpi.

Wasi ukhupipukllaykunapi ima

Irqikunaqa kastilla simita astawanqa rimaku wasinku ukupiqa, paykunapura, kuraq runakunawanpis pisillataqa rimallankutaq, chay simita. Paykunaqa pisillata qhichwa simita rimanku. Pukllasqankupi Qhiwar ayllu ukhipiqa kastilla simillatapuni aswantaqa rimallankutaq. Qhichawa simiqa pisillapunin pukallaykunapipas ukhurimun.

Yachay wasi ukhupi

Irqikuna yachay wasi ukupipas kastilla simillatapuni astawanqa rimanku. Yachana wasi ukhupi aswantaqa kastilla simi uyarikun. Samana pacha ukhupipas pukllasqankupi, kastilla simillapunin uyarikullanta. Kikillantan unu quñi upyasqankupipas aswantaqa kastillasimipi irqikuna rimapunku.

Hina kachkaptinpas, qhichwa simiqa pisi pisillataqa yachana wasi ukhupi, pakllay pachapi, unu quñi ukhupi ima rimarikullachkan, pisi pisillatapas.

4.2 Imapaqmi qhichwa simi rimakuchkan

Yuyaychaqkunanan ninku. Simikunaqa qanchis ruraykunapaqmi rimakunan. Paykunata qhawarispa, Qhiwar ayllupiqa tawa ruraykunallapaqmi qhichwa kasqa. Chaytan kay llimp'isqa ukhupi rikuchikun:

Qhawarichinapaq	Tapupayanapaq
<ul style="list-style-type: none">▪ Mañakunapaq▪ Munaspa kamachinapaq▪ Kamachinapaq▪ Chiqnikunapaq▪ Asipayanapaq▪ Mana kasukunapaq▪ Waqyach'anapaq▪ Mana allin qhawarinapaq▪ Willakunapaq	<ul style="list-style-type: none">▪ Tapunapaq▪ Kutichinapaq▪ Tapunapaq kutichinapaq▪ Wak llamk'asqa qhwanapaq▪ Wakichinapaq▪ Hamut'anapaq
Yuyaychanapaq	Willanapaq
<ul style="list-style-type: none">▪ Aranwanapaq▪ Yachapayanapaq▪ Wakin kusichinapaq▪ Kusikunapaq▪ Atipanapaq▪ Musphanapaq	<ul style="list-style-type: none">▪ Riqsichinapaq▪ Willapanapaq▪ Yuyaychaspá Ruranapaq

Qhawarikunhinapas, irqikunaqa Qhiwar ayllupiqa tawa rimaykunallatan rimayninkunapi kawasachichkan. Chayrayku, kay runa simiqa manaña sinchi kallpayuqchu kapuchkan,

hina. Kay rimay tarisqakunaqa qhichwa simi Qhiwar ayllupi pisi kaswsakusqanta qhawarichiwanchik.

4.3 Runa ayllu kasqanmanta, iskaysimi rimasqanmanta, qhichwa simi mana kallpayuq kapusqanmanta

Qhiwar ayllu runaqa qhichwa simita paypaq kasqanmanta qhawarin, paykuna yuyaychanku kay ñawapa runa simita inkakunap kawsayninmanta paqarisqanta. Paykuna kastilla simi awqa runawam hamusqanta yachallankutaq.

Qhiwar aylluqa iskay simi yachaq kanku, paykuna quichwa simita kastilla simitawan yachanku. Kuraq runakunaqa astawanqa qhichwa simita rimanku, pisi pisillataqa kastilla simita rimallankutaq. Ireqikunaqa kastillas simitapuni aswantaqa rimanku, wasinpiipas, yachay wasi ukupipas. Paykunapiqa qhichwa simipas pisi pisillaqa uyarikunmi.

Kastilla simi qhichwa simita Qhiawr ayllupi sarunchapuchkan. Ayllu runakuna kay qhichwa simiq mana kallpayuq kasqanta yachakunku. Chayrayku, paykuna mana chininkananta aswanta munankuchu.

5. Rimaqkuna ñawpa siminkumanta nisqanku: qhichwa simi kallpachakunanpaq mañakusqanku

Qhiwar ayllu runaqa ñawpa simin pisi pisimanta chinkapuchkanta yachan, chayrayku, paykunaqa qhichwa siminku chinkapunman chayqa yachanku, manayá simillachu chinkapunman, simiwan kuchka munay achkha watan watan yachaykuna paqarichisqanku chinkapullanmantaq. Paykuna yachallankutaq imayna ayllunkupi kastilla simi aswanta kallpachakusqanta, chayrayku, tayta mamapas kay ayllupiq, atispa mana atispa kastilla simita rimapakunku, qhichwa simiwan chharqusqata rimanku; qhawarirqachik hinapas ayllu wawakunapas aswantaqa kastilla simillataña rimapunku.

Kay sasachakuykunata qhawaripa, Qhiwar ayllu runaqa mana hinatallatachu qhawariyta qhichwa simintaqa munanku; paykuna ñawpa siminku kallpachakunanta munanku.

Kikin qhichwa simi rimaqkuna siminku kallpachakunanta munanku chayqa, allinpuni, hina kaptinmi chiqaqtaqa mayqhin simipas mana kallpayuq rikukuspaqa, allinta t'ikarisparaq sayaripa kallpacharukunman; chayrayku ayllu runaqa, qhichwa simi kallpachakunanapaq kikin aylluta, wasikunta, yachay wasita ima qhawarinku; allinpuni chay kachkan, manayá huk kitullamantachu qhawarina kachkan, ch'ullallamanta kanman hinaqa, manayá allinchi kanman; chayrayku, ayllu runa, irqikuna, yachachiqkuna ima aylluta, wasikuna, yachay wasita ima yuyaychanku,

chaykunamantapacha runa simi kallpachakunanpaq; paykunan kay yuyaychaykunata huñuy llamk'asqankumanta sapanka yuyaychasqankumanta ima rimarinku, chay rimariykunataqmi ch'uyanchakun, huñu huñupi yuyaychakuspa.

5.1 Yuyaychay qhichwa simi Qhiwar ayllupi kallpachakunanpaq

Kunantaq sapanka kitupaq yuyaychaykunata, qhichwa simi kallapachakunanpaq riqsichikamunqa.

a. Yuyaychay kikin ayllumantapacha kallpachanapaq

Aylluqa qhichwa simi kallpachanapaqqa allin yuyaychasqa, chayrayku, ayllu runa, yachachiqkuna, irqi yachakuqkuna ima aylluta sumaqta qhichwa simi kallpachakunanpaq qhawarinku. Kay yuyaychaykunaqa paykunapaq yuyaychankumantan paqarimun; paykunataqmi ñawpaqtaqa, achkha ruranakunata rikurinku, sapanka ruranakunataqmi, pikunas chaykunata puririchinanku, chayta qhawarichiwanchik; chaymantataq, imaynatas sapanka ruranakunana puriringa, chaytapas rikurichillawanchiktaq, hinallataq, kay yuyaychay tukuchanapaq, hayk'aqsi chay ruranakuna puriringa chayta qhawarichillawanchiktaq.

Kunantaqmi qhichwa simi ayllumanta pacha ruranakuna yuyaychakusqanta qhawarisun. Ayllu huñunakunapi qhichwa simi rimakuspa kallpachakunan kasqa, kanmansi huñunakuy qallariyninpi, sunqunpi, tukuchayninpi ima. Huk yuyachaytaqmi paqarimullantaq, paynakuna ukhunmanta qhichwa simi kallpachakunanpaq, llamk'ana ukhupi, chansanakuspa, hallpana pachapi ima. Chaymantataq, aylluq rayminpi ima, chay kusirikuy huñunakuymanta qhichwa simi kallpachakunanpaq yuyaychakullantaq; kanmansi ruranakuna kikin p'unchawninpi, wayra wasi kusirikuyknapi ima. Kallanqataqsi ayllu umalliqkuna akllakuyninpi; Mamacha Asunta raymipi, qhichwa simi kallpachanapaq yuyaychakullantaq. Chaymantataq, ayllupi mikhuna huñunakuykunapipas, kallanqataq qhichwa simi kallpachanapaq, rimaripa huñukuy ukhupi.

Ayllu ukhupiqqa kallantaqmi kusirikuy ruranakunapi, chay sunqunpi, piluta hayt'aypi, piluta ch'aqlaypi kallantaq, chay ruranakuna ukhumantapas, kay ñawpa simiqa kallpachakullanqataq. Hinallataq, tarpuy pachapi, kuhichu pachapi; ima ruraykunas chakra ruraypi kan, chaykunamanta qhichwa simita rimaripa, kay simita kallpachakunqa. Chaymantataq uywa michikuy ukhumanta, wasichakuy, chay ayllu ruranakuna sunqunmanta kay siminchik kallpachakunqa. Hinallataq mayqhin ayllumasi wañurqapuptin ukhumanta ima kay runa simi kallpachakunanallanqataq. Qhawarikunpas hina aylluyá hatunqa, kay ñawpa siminchik allinta sayarichinapaqqa kachkan.

b. Yuyaychay wasikunamanta kallpachanapaq

Ayllumanta yuyaychasqamanta Qhiwar ayllupi qhichwa simi kallpachanapaq, wasikunamanta kallpachanapaq t'ikarimullantaq. Kay llamk'anakunan achkha ruraynikunayuq kallantaq; sapanka ruraykunataq pikunas chayta puririchinqa chaykunata kay yuyaychayqa qhawarichiwanchik; chaymantataq, imaynatas chay ruraykunata rurakunqa, hayk'aq ima, chaykunatam kay qhichwa simi kallpachanapaq wasikunamanta pacha qhawarichiwanchik.

Napayukuykuna huk rural nisqa, qhichwa simi kallpachanapaq kachkan, chaymantataq, kamachikuykuna, wasi ukhumanta pacha rimarinapaq ñawpa simipi kachkallantaq; hinallataq qhawariykuna kamachinakuna kallantaq; hinallataq runakunap wata hunt'akuyninkupi ima kallpachakunallantaq kachkan. Huk ruraykunam unu q'uñi ukhumanta kallantaq, hinallataq, kuchka p'unchay mikhuna pachapi, tuta mikhuypi ima, chaymantataq puñuy pachapi ima. Kay ruraykunawanmi wasimanta pacha qhichwa simitaqa kallpacha Qhiwar ayllupipi puririchikunqa.

c. Yuyaychay yachay wasimanta kallpachanapaq

Qhawarinchikpas hina, ayllu sunqumanta, chaymantataq wasi ukhumanta qhichwa simita kallpachanapaq kachkan; iskayninca allin yuyaychaymi kan. Yachay wasi ukhumanta kay kallpachana llamk'ana atikullantaqmi; manayá iskuylallaqa Qhiwar ayllupiq sapallanqa puririchinmanchu; kimsantin yuyaychaymantapuni t'ikarichina kachkan.

Kay yachay wasimanta yuyachaymi kay hina kasqa. Yachay wakichiy nispa kay llamk'anata sutichakun, kay qillqasqataqmi hatun yachaykunayuq, sapanka hatun yachaykunataq achkha huch'uy ruranakunayuq kapun. Hatun yachaykunan kan: saminchaymanta, Mama Pachamanta, Apunchikkunaman, Ñawpanchiskunaman ima; hinallataq, wak raymikuna Qhiwar ayllupi kasqanmanta ima. Hinallataq, yachay wasimanta qhichwa simita kallpachakunan t'ikakunaq uywakunaq sutinkunata yachaspa; chaymanta paykunamanta (ayllu runamanta) imaymanamanta rimaspa, imaynatas tiyanku, imaynatas kawsanku, imaynakunata runata yanapanku.

Chaymanta runa kasqanmanta rimakunallantaq kachkan; imakunawansi runa yuyaychakun, imaynas kawsaynin, imaynas runap miraynin, imaynatas runap ukhu kurkun, chaykunata yachay wasipi rimaripa qhichwa simi kallpachana kachkan. Hinallataq, imaynata ñawpa Qhiwar ayllu runa kawsakurqan, imata ruraraqanku sumaq kawsakunankupaq, chaymanta napaykuykuna kachkallantaq; chaymantataq, allpa phaturichiyanta, imaynatas allpata llamk'akun, Pacha Mamaman haywakunchus icha

manachus, imakunawansi chakrata llamk'akun, ima pachapi allpata tarpukun, chaykunata riqsichina kasqa; hinallataq, uywa uywaynamanta ima, chaykunamanta yachay wasipi ñawpa simichikta rimaspa kallpachana kachkan. Chaymanta takiykuna, tusuykuna, qhachwakuna, hinallataq, willakuykunamanta, ayllumanta, hinallataq hawa llaqtakunamanata ima, chaykunamanta rimarina kanqa.

Imaynatas qhichwa simi, simi hina purin, chaymanta ima hamut'akullanqataq, imaynatas kay simita rimaspa qapariku, imaynas sapanka qhichwa simi phatmakuna hatun rimakuykunapi kanku, hinallataq, rimasqa ukhupi imaynatan kay ñawpa simi phatmakuna puriykachanku. Hinallataq, ñawinchanamanta, qillqaymanta ima, yachay wasimanta runa siminchik kallpachanapaq kachkan; chaykunawan willakuykuna qillqanapaq, chaykunata ñawinchanapaq, hinallataq, aranwaykunata, asinakunata, tapukuykunamanta, rimay yachachiqkunamanta, harawikunamanta kay llapan yuyaychaykunan yachay wasimanta pacha llamk'arina kachkan, qhichwa simi Qhiwar ayllupi allinta t'ikarichinapaq.

Hinallataq, rimariyta allinta purichispa qhichwa simi kallpachakullantaq, chayrayku, yachakuq irqikuna ñawpaqtaqa rimaspapuni kallpachanqaku, qillqayqa yapachakunmi rimariymanqa, manayá sapallanqa thachkirinmanchu, kuchkallapunin yanapakunanku kachkan, mana t'aqá t'aqachu qhichwa simi kallpachakunanpaq kanan. Hinallataq, sutikunamantapas yuyaychakunallataq kachkan, llimp'ikunamanta, yurakunamanta, uywakunamanta, urqkunamanta, ayllukunamanta ima, qhichwa simipi rimakuna kachkan, yachay wasimanta pacha.

Hinallataq, yupaykunamanta yachana wasipi rimarikunqa, hinallataq, sasachakuykunamanta, yachakuq irqikuna yuyaychaspá, hamut'aspa yachanankupaq, chaymantataq, kunam kaywaykunamanta rimarina kachkallantaq, chay intirnit sutiyuqmanta ima, hinallataq ayllunchik, hatun ayllukuna, suyunchikpa umalliqkunamanta ima rimarina kachkallantaq. Tukunapaqtaq pukllaykunamanta qhichwa simi kallpachana kachkallantaq.

Kay yuyaychaykunaqa chay huk ñiqimanta suqta niqikama yachaywasipi llamk'arikunqa, yachachiqkunaqa ñiqinkuman hina akllaspa kay yuyaychaykunata llamk'arinqaku. Hinallataq, kay yuyaychayqa manayá irqikunap yachay wasillanpaqchu, kanmanmi kulihupaq, chaymantataq, huch'uy yachakuq irqichakunapaq ima, Qhiwar ayllupiqá kimsantin yachanakunayá kan.

ÍNDICE

DEDICATORIA	i
AGRADECIMIENTOS	ii
RESUMEN	iii
RESUMEN EN LENGUA QUECHUA	v
ÍNDICE	xii
ABREVIATURAS	xiv
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	4
1.1 Planteamiento del problema	4
1.2 Objetivos de investigación	6
1.2.1 Objetivo general.....	6
1.2.2 Objetivos específicos	6
1.3 Justificación	7
CAPÍTULO II	9
FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA	9
2.1 Tipo de investigación	9
2.2 Método de estudio	10
2.3 Etapas de la investigación	10
2.3.1 I Etapa: Un acercamiento diagnóstico	10
2.3.2 II etapa: Recojo de opiniones acerca del fortalecimiento del quechua....	11
2.4 Técnicas	11
2.5. Sujetos de la investigación	14
2.6 Unidades de análisis.....	16
2.7 Instrumentos	16
2.8 Procedimiento de recolección de datos	17
2.8.1 Preparación.....	18
2.8.2 Trabajo de campo	18
2.8.3 Sistematización de datos	18
2.9 Análisis propuesto y resultados correspondientes.....	19
2.10 Procesos de la tesis.....	20
2.11 Lecciones aprendidas	20
CAPÍTULO III	22
MARCO TEÓRICO	22
3.1 Funciones de la lengua.....	22
3.2 Ámbitos y dominios de uso de una lengua	24
3.3 Lenguas en contacto	25
3.3.1 Primera y segunda lengua	26
3.3.2 Corrientes acerca de adquisición de la lengua	27
3.3.3 Adquisición de la lengua materna.....	28
3.3.4 Adquisición del lenguaje en los niños del Ande.....	30
3.3.5 Diferencias entre la adquisición de la primera y la segunda lengua.....	31
3.3.6 Monolingüismo.....	32
3.3.7 Bilingüismo.....	33
3.3.8 Diglosia	39
3.3.9 Desplazamiento lingüístico	40
3.3.10 ¿Cómo se sabe que una lengua está siendo desplazada?	41
3.4 Revitalización lingüística.....	45
3.4.1 Experiencias de revitalización lingüística: caso del hebreo	46

3.4.2 ¿Desplaza o revitaliza la escuela las lenguas originarias? Experiencias escolares.....	47
3.5 Lengua e identidad	49
3.6 La EIB y la participación comunal en la recuperación de lenguas en desplazamiento.....	52
CAPÍTULO IV	56
CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO	56
4.1 Ubicación geográfica de la comunidad de Quechuar	56
4.2 Historia de la comunidad	57
4.3 Fiestas y ritos.....	57
4.4 Movimiento de migración interna.....	58
4.5. Aspecto económico productivo	59
4.6 Instituciones de la comunidad	60
4.7 Organización social de la comunidad	65
CAPÍTULO V	66
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	66
Parte 1.....	66
5.1 Presentación de la investigación etnográfica	66
5.1.1 Usos por dominios	67
5.1.2 Usos por funciones	83
5.1.3 Opiniones sobre los usos del quechua y su importancia.....	97
Parte 2.....	102
5.2 Presentación de los resultados de talleres y entrevistas	102
5.2.1 Opiniones sobre las necesidades de fortalecer o revitalizar estos usos	102
5.2.2 Los resultados de los talleres	105
CAPÍTULO VI	130
CONCLUSIONES	130
CAPÍTULO VII	138
PROPUESTA	138
7.1 Antecedentes	138
7.2 Acciones de revitalización del quechua en la comunidad	138
7.3 Acciones de revitalización del quechua en las familias	141
7.4 Acciones de revitalización del quechua en centros educativos	142
BIBLIOGRAFÍA.....	147
ANEXOS.....	153

ABREVIATURAS

EIB	Educación Intercultural Bilingüe.
DINEBI	Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.
PRONOEI	Programa no escolarizados de educación inicial.
EIB	Educación intercultural bilingüe
PROEIB Andes	Programa de formación en educación intercultural bilingüe para los países andinos
CC 10-05-05	Cuaderno de campo y fecha
TE1D 10-05-05	Transcripción de entrevistas, número de entrevista, docentes y fecha.
TE1C 06-05-05	Transcripción de entrevistas, número de entrevista, Comuneros, padres de familia y fecha.
TE1N 11-05-05	Transcripción de entrevistas, número de entrevista, niños, niñas y fecha.
TECOD 21-09-05	Transcripción de entrevistas, entrevista complementaria, docentes y fecha.
TTD 19-05-05	Transcripción talleres docentes y fecha.
TTN 27-05-05	Transcripción de talleres niños, niñas y fecha.
TTC 20-05-05	Transcripción de talleres comuneros, padres de familia y fecha.

INTRODUCCIÓN

Como indígena quechua que emprende esta investigación, comprendo y siento que mi lengua ancestral, legado de mis ancestros, se debilita y pierde fuerza, a pesar de que en estadísticas somos millones. Por ello, pueda que se pierda no sólo la lengua, sino también nuestra cultura: nuestros saberes, los diálogos con *Mama Pacha* (Madre Tierra), con el *Tata Inti* (Padre Sol), con la *Mama Qucha* (Madre Laguna) y otras deidades andinas. Así mismo, como cultor del quechua temo que se pierda el encanto verde de las chacras, que se rompa el canto de las hermanas aves que nos anuncian alegrías y tristezas; se corre el riesgo de perder todos estos excepcionales valores culturales que costaron miles de años construir y que hoy nos cuesta mantener. Y es que, con la llegada del invasor europeo, nuestros ancestros se vieron transgredidos y humillados, lo que costó la vida a muchos de nuestras hermanas y hermanos de aquel tiempo, cuando el Sol, todavía alegre, abrazaba con sus largos brazos al Tawantinsuyu, llenándolo de calor.

A pesar de todo, sobrevivimos en muchos lugares del Ande. Todavía existimos, aunque la *suq'a wayra* (viento maligno) de la modernización intente a cada momento quebrantarnos. Por todo ello, sentí el llamado de mis ancestros: no dejar morir lo que ellos nos dejaron y ser nosotros mismos, desde nuestros ayllus, los emprendedores de este proceso de recuperación y fortalecimiento de la lengua ancestral, la misma que pueda usarse como un medio para estos propósitos. Por ello, a través de este estudio, siendo parte de la misma, pretendo contribuir con una *ch'askita* (estrellita) para que el cielo quechua andino vuelva a recobrar su brillo y los *inkill* (jardines) vuelvan a mostrarnos sus vigorosas y coloridas flores regadas por las sagradas aguas del *Willkamayu* (río sagrado) que riega el bello cuerpo del Ande. Es posible que lo manifestado no tenga fundamento "científico", pero, estas expresiones corresponden a la cosmovisión del pueblo quechua, del cual soy parte.

La presente tesis está organizada de la siguiente forma: en el primer capítulo, en una primera sección, se plantea el problema donde se reflexiona acerca de la realidad lingüística de sectores rurales, donde al parecer las lenguas indígenas de dichos contextos vienen sufriendo un sistemático desplazamiento por el castellano. Así mismo, en esta parte del trabajo se analiza los posibles factores que conllevan a este hecho. En este mismo capítulo se formulan las preguntas que guían el estudio. En la segunda parte de este mismo capítulo, planteamos nuestros objetivos de investigación y explicitamos su utilidad para las propias comunidades quechua hablantes y para el Ministerio de Educación del Perú, en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe, como material de consulta para capacitaciones de maestros. Así mismo, consideramos

que este trabajo de investigación también puede ser útil para las instituciones educativas dedicadas a la formación de docentes.

En el capítulo dos, enfocamos la metodología de investigación, destacando el tipo de investigación y el enfoque correspondiente, el método de estudio, las etapas de la investigación, las técnicas, los sujetos de la investigación, las unidades de análisis, los instrumentos utilizados, los procedimientos de recolección de datos, análisis propuesto y resultados correspondientes y lecciones aprendidas.

El capítulo tres presenta la fundamentación teórica. Se inicia con el análisis de las funciones de la lengua, seguidamente se desarrolla los ámbitos y dominios de uso de una lengua, posteriormente se analiza el aspecto relacionado a las lenguas en contacto, se continúa con el tema de revitalización lingüística, seguido de lengua e identidad, y concluimos esta parte del estudio con la EIB y la participación comunal en la recuperación de lenguas en desplazamiento.

El capítulo cuatro describe desde el punto de vista lingüístico la comunidad campesina donde se realizó la investigación: su ubicación geográfica, la historia comunal, sus fiestas y ritos, el movimiento de migración interno, el aspecto económico productivo, las instituciones de la comunidad, y su organización social.

El quinto capítulo presenta los resultados propiamente dichos relacionados al uso del quechua y castellano por los niños. La parte 1 presenta el trabajo etnográfico, donde se reflexiona acerca de los usos por dominios, por funciones comunicativas y se analiza las opiniones sobre uso e importancia del quechua. En la parte 2, se presenta los resultados iniciales de un ejercicio de investigación-acción, desarrollados con el fin proponer acciones de revitalización y fortalecimiento del quechua. En esta fase, el investigador, como quechua y cultor de esta lengua andina, interviene directamente en la planificación, desarrollo y sistematización de talleres donde participan comuneros, padres de familia, docentes y niños.

En el capítulo seis, señalamos las conclusiones a las que arribamos. Finalmente, el capítulo siete, es desde mi punto de vista, el más destacado de este estudio en tanto parte de la investigación-acción realizada, la misma está referida a la propuesta de revitalización y fortalecimiento del quechua en la comunidad de Qquehwar. Esta propuesta emerge de la comunidad, y ha sido elaborada con las autoridades comunales y padres de familia, docentes y niños de la comunidad. Contempla acciones de revitalización para el espacio comunal, el espacio familiar y el espacio escolar.

La presente investigación presenta a la comunidad de Qquehwar como un contexto

bilingüe, donde el quechua, respecto al castellano, presenta indicios de debilitamiento, puesto que cumple sólo algunas funciones comunicativas principalmente en los niños de la comunidad. La población reflexiona acerca de esta realidad sociolingüística de su comunidad, y propone a través de talleres, acciones de fortalecimiento y revitalización del quechua a través de los dominios comunal, familiar y escolar.

CAPÍTULO I

1.1 Planteamiento del problema

El presente trabajo de investigación está enmarcado en la línea de investigación “enseñanza de lenguas indígenas como segunda lengua”. Este estudio establece que “uno de los ámbitos de la línea es la elaboración de diagnósticos sociolingüísticos. La descripción detallada de la situación sociolingüística particular de cada comunidad con procesos de desplazamiento lingüístico es un requisito para avanzar en la comprensión de los procesos mismos y eventualmente de sus causas” (López 2004: 3).

La comunidad campesina de Qquehwar fue monolingüe quechua aproximadamente hasta hace cincuenta años, característica que tuvo la mayoría de las comunidades campesinas del Ande peruano. Al respecto, Anacleto Mamani de 82 años, comunero de Qquehwar señala:

Kay kumunidadpiqa rimarqayku qhichwa simillata, mana kastillanutaqa, iskay, kimsa runalla kastillanutaqa rimarqanku. Kay kumunidadpiqa kastillanutaqa rimayku kanmanchá karqan 56 o 50, chay watamanta kastillanutaqa rimayku. Kastillanutaqa rimayku, iskuyla chayampuqtin. (En esta comunidad sólo hablábamos quechua, no el castellano. En esta comunidad hablamos castellano puede ser desde hace 56 o 50 años atrás, desde esos años hablamos castellano. Hablamos castellano desde cuando llegó la escuela). TEC 01-05-07

Por su parte, Gabino Alata de 65 años, de la misma comunidad, manifiesta:

Kay kastillanu simiqa chayamurqan chay pachachus kumunidadkunapi iskuyla criyakuran. Anchaymantayá, wawakuna yachan kastillanuta rimayta. Antesqa manayá yacharqankuchu, qhichwallata rimarqanku. Kay kastillanutaqa más o menos phisqa chunka watañan kastillanutaqa rimapunku kay kumunidadpiqa. (Esta lengua castellana llegó una vez que en esta comunidad se creó la escuela. Desde entonces, los niños saben el castellano. En esta comunidad, el castellano se habla desde hace más o menos cincuenta años). TEC 01-05-07

Los comuneros mayores de Qquehwar manifiestan que hace 50 años la comunicación se realizaba sólo en quechua. La escuela es considerada como la “iniciadora” del bilingüismo en esta comunidad, producto de la enseñanza del castellano a los niños. Entonces, Qquehwar podría considerarse bilingüe desde aproximadamente 1956. En la actualidad, esta comunidad como muchas otras de la región presentaría características de un contexto bilingüe, donde la lengua quechua estaría siendo desplazada por el castellano. Al respecto, Zúñiga, Sánchez y Zacharías (2000) manifiestan que en las últimas décadas, el castellano presenta mayor uso, provocando así el desplazamiento de las lenguas quechua y aimara, refiriéndose a la situación del sur andino peruano. Asimismo, Chirinos (2001) señala que en el departamento del Cusco, Perú, la lengua quechua presenta uso disminuido, producto de diversos factores.

Uno de los factores para el debilitamiento de una lengua indígena, no sólo en la comunidad de Qquehwar, puede constituir la migración de los jóvenes comuneros a las ciudades cercanas o a grandes urbes. En algunos casos, antes de volver a su lugar de origen, se casan, constituyen familias, lo cual significa que los hijos nacen en las ciudades. Los niños de estas parejas nacen en un contexto castellano hablante, consecuentemente tienen como lengua materna este idioma. Al volver a la comunidad, el uso del castellano es reforzado por los padres, quienes, a pesar de vivir en una comunidad donde se habla una lengua indígena, usan más el castellano. Por ello, cuando los niños intentan relacionarse con sus abuelos, muchas veces, casi monolingües en lengua indígena, puede resultar inminente la ruptura comunicativa intergeneracional, que a lo largo constituiría en otro de los factores del desplazamiento de la lengua ancestral por el castellano. En otras palabras, esta ruptura intergeneracional implicaría que, tal vez, en las próximas generaciones de personas de esta comunidad no encontremos ya hablantes monolingües de lengua indígena, o incluso niños que sólo hablan castellano, lo que provocaría también la pérdida de la lengua.

Por otra parte, la cercanía de las comunidades campesinas a la ciudad ocasiona que los comuneros envíen a sus hijos para que estudien en este último contexto, provocando así el despoblamiento de las escuelas de las zonas rurales. Este traslado escolar podría constituir otro factor para que la lengua andina de cualquier comunidad se vea afectada en cuanto se refiere a la disminución de usuarios. La apertura de nuevas vías de comunicación terrestre, la carretera asfaltada, la presencia de empresas de transporte de las comunidades hacia las ciudades también podría ocasionar el debilitamiento de la lengua ancestral.

Otro aspecto relacionado a los factores tratados es el hecho de que algunas comunidades pretendan convertirse en distritos, buscando tal vez “mejores” servicios básicos (agua, luz, desagüe, entre otros). Este propósito podría considerarse como un indicador que los comuneros tienen la intención de abandonar su sistema de organización social y valores culturales para asumir el modo de vida urbano.

Puede resultar interesante si una comunidad reflexiona acerca de su realidad sociocultural, principalmente cuando esta realidad se ve afectada negativamente, sobre todo en lo referente al uso de la lengua quechua. A través de este proceso de reflexión, junto con ellos se podría desarrollar alguna propuesta que permita ayudar en el fortalecimiento de su cultura y lengua.

Un caso a considerar en este análisis es lo que viene ocurriendo con la lengua quechua de la variedad Lamas en el poblado de Santa Cruz (San José de Sisa, El

Dorado) en el Departamento de San Martín (López: 2002: 147). En este lugar existirían indicios de desplazamiento del quechua por el castellano, por eso la escuela inició la tarea de revitalización de la lengua afectada. Esta experiencia demostraría el hecho de que, en muchos contextos rurales bilingües donde existen procesos de desplazamiento, es posible iniciar acciones de revitalización lingüística desde la escuela, además de involucrar otros dominios como el familiar y el comunal.

Por lo expuesto, en la comunidad campesina de Qquehwar podría haber indicios de discontinuidad lingüístico-cultural que estaría afectando al quechua, lengua originaria de toda esta región. Entonces, los usuarios seríamos los llamados a tomar alguna medida para revertir esta realidad sociolingüística. Por lo tanto, yo, como quechua hablante, como docente que labora en ésta comunidad desde el años de 1999, me veo comprometido en fomentar acciones de fortalecimiento y revitalización del quechua desde esta comunidad andina, que mejor a través de esta investigación.

Preguntas de investigación

El presente trabajo estuvo guiado por las siguientes interrogantes que nos ayudan a encaminar el estudio.

- a. Los comuneros de Qquehwar: ¿perciben que la lengua quechua sufre debilitamiento por la preferencia del castellano en su comunidad y como lo veo yo?
- b. ¿Cuál será la reacción de los comuneros al conocer que su lengua ancestral se podría estar debilitando en la comunidad?
- c. ¿Tendrán interés en tomar acciones para fortalecer su lengua originaria?
- d. ¿Cómo se puede articular el uso cotidiano del quechua en diferentes espacios de la comunidad para la elaboración de acciones de fortalecimiento de dicha lengua desde la comunidad, la familia y la escuela?

1.2 Objetivos de investigación

El presente estudio tiene un objetivo general y tres objetivos específicos que dirigieron el proceso de esta investigación.

1.2.1 Objetivo general

Analizar el uso de las lenguas quechua y castellano por los niños de educación primaria de la comunidad de Qquehwar.

1.2.2 Objetivos específicos

- a. Describir el uso de la lengua quechua y del castellano por los niños en los dominios escolar y comunal.

- b. Identificar opiniones de los actores educativos y comunales relacionadas con el uso de la lengua quechua en la comunidad y en la escuela.
- c. Elaborar con la participación activa de padres y madres de familia, maestros y maestras y niños y niñas una propuesta tendiente a fortalecer la presencia y uso del quechua en la comunidad y en la escuela.

1.3 Justificación

El presente estudio se justifica por las siguientes razones:

Primero, en nuestra revisión bibliográfica no encontramos ningún estudio sociolingüístico en comunidades campesinas de la Provincia de Canchis, Cusco. Esta carencia motiva la importancia de considerar una investigación diagnóstica inicial que pueda dar cuenta de la realidad sociocultural y sociolingüística, principalmente de una comunidad bilingüe.

Segundo, los programas de Educación Intercultural Bilingüe aplicados en la región casi siempre consideran a las lenguas indígenas como primera lengua y al castellano como segunda lengua. Sin embargo, la realidad sociolingüística mostraría la existencia de contextos bilingües, cuyas características no concuerdan con aquellos que la propuesta metodológica oficial aparentemente ha tomado como base: la comunidad monolingüe quechua hablante. Hay comunidades en las que los niños son bilingües simultáneos, y otras en las que el castellano podría incluso ser la primera lengua de muchos niños. Por lo tanto, para estos casos, se requeriría un currículo culturalmente pertinente, en base a un estudio sociolingüístico. Estos hechos demuestran que falta mayor amplitud en el reconocimiento de diversas realidades sociolingüísticas de parte de quienes tienen a su cargo la conducción del programa de EIB en el Perú. En ese sentido, este estudio podría constituir una contribución para la redefinición de la EIB desde una perspectiva más amplia.

Tercero, las facultades de educación de las universidades y los Institutos Superiores Pedagógicos encargados de la formación docente en el Perú en la especialidad de educación primaria y EIB, respecto al tratamiento de lenguas en el área correspondiente, tienen currículos elaborados como si las lenguas indígenas (quechua en el caso del Cusco) fueran siempre la primera lengua y el castellano la segunda lengua, la investigación puede igualmente ser útil para estas instituciones como material de consulta que permita reorientar la preparación de los futuros maestros que vayan a asumir responsabilidades pedagógicas en contextos bilingües diversos.

Asimismo, las propuestas educativas, por lo general, siempre son elaboradas por los Ministerios de Educación, si se dan dentro del marco de la Educación Intercultural

Bilingüe se realizan por intermedio de los organismos descentralizados de este organismo gubernamental, la Dirección Nacional de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural (DINEIBIR). Con esta investigación se pretende “dar la voz” a quienes no suelen intervenir en estos temas educativos desde la esfera direccional. Por sus características de participación comunal, este estudio puede igualmente ser utilizado como material de referencia para otras comunidades campesinas que tengan interés en fortalecer el uso de su lengua en la escuela y la comunidad.

Finalmente, existe la necesidad de promover iniciativas a través de propuestas que permitan el fortalecimiento y revitalización de lenguas indígenas en procesos de debilitamiento; éstas serán más significativas si son los propios hablantes de la lengua afectada, quienes toman la iniciativa.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

Como investigador formo parte de este estudio, principalmente en la segunda etapa, puesto que, como persona, que fue parte de una comunidad y familia monolingüe quechua, siento que esta lengua andina vienen debilitándose paulatinamente. En la actualidad, mi condición de bilingüe (quechua-castellano hablante), no me ha afectado para continuar con el uso de la lengua quechua con mi familia y en conversaciones con otras personas, porque considero que la única forma de mantener vigente una lengua es usándola. Participo activamente en este estudio, porque considero que desde el interior de una investigación, metodológicamente, mis aportes pueden ser más significativos a favor del quechua. En ese sentido, el trabajo de investigación realizado, respecto a lo metodológico, tiene las siguientes características:

2.1 Tipo de investigación

La investigación que se efectuó puede ser considerada como un tipo de investigación-acción, aunque también como estudio cualitativo, en tanto, los actores comunales y escolares de Qquehwar participan directamente a través de talleres en este estudio, sobre todo cuando se diagnostica la situación del quechua, en relación con el castellano. Al respecto Murcia señala: “La investigación-acción es la producción de conocimiento para guiar la práctica que conlleva la modificación de una realidad dada como parte del mismo proceso investigativo” (Murcia 1991: 15).

Asimismo, este estudio es además participativo en tanto investigador y comunidad trabajan coordinadamente en el análisis de la problemática que se busca superar. Al respecto, Pérez manifiesta: “La investigación participativa puede considerarse como un proceso sistemático que lleva a cabo una determinada comunidad para llegar a un conocimiento más profundo de sus problemas y tratar de solucionarlos, intentando implicar a toda la comunidad en el proceso” (Pérez 1994: 152). Lo que hay que considerar de este estudio, es que, la parte de investigación-acción llega sólo hasta la elaboración de una propuesta, mas no a la aplicación ni a la reflexión que implica este tipo de investigación.

Por otro lado, al haberse realizado el estudio en una comunidad campesina, es en este contexto natural donde describimos, tratamos de entender y explicar el uso de la lengua quechua y castellano por los niños y niñas en edad escolar, aunque como marco de referencia toquemos también aspectos relacionadas al comportamiento lingüístico de las familias a las que pertenecen. Como se sabe, “...los estudios cualitativos tratan de entender los fenómenos tal como se dan en la naturaleza, parten

de la idea de que la realidad es múltiple y socialmente construida y procuran captar formas de ver el mundo de los sujetos de la investigación, esto es preferenciar una perspectiva nativa o émica” (Castro y Rivarola 1998: 12). En ese sentido, en este estudio me tocó observar el uso de lenguas por los niños en el dominio comunal y escolar.

2.2 Método de estudio

Para la aplicación de este estudio, recurrimos al método etnográfico. Según Rodríguez y otros, éste es “el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta; a través de la etnografía se persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter imperativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado” (Rodríguez, Gil y García 1996: 44). Para nuestro estudio, recurrimos a tres dominios comunales: la comunidad, la escuela y los hogares. Además de compartir el modo de vida con los hermanos y hermanas de Qquehwar por aproximadamente cuatro meses entre 2004 y 2005, priorizamos la descripción sistemática de los comportamientos lingüísticos de los niños y el uso espontáneo de la lengua quechua por ellos en diferentes momentos de este contexto comunal, acorde a nuestros objetivos de investigación.

A ello se añaden las actividades llevadas a cabo para cumplir con nuestro interés y objetivo de construir una propuesta integral de fortalecimiento del quechua en una comunidad bilingüe. La elaboración de esta propuesta supuso la identificación de los dominios con sus respectivas acciones.

2.3 Etapas de la investigación

Este trabajo de investigación consta de dos etapas.

2.3.1 I Etapa: Un acercamiento diagnóstico

Esta etapa de investigación tuvo dos momentos. El primero se realizó entre octubre y noviembre de 2004, cuando observamos, describimos y analizamos el uso de la lengua quechua y del castellano por parte de los niños y niñas de 6 a 13 años de la comunidad de Qquehwar en diferentes ámbitos: el local escolar, sus hogares y la comunidad. Así mismo, recogimos percepciones acerca de la importancia y uso del quechua en la comunidad. Posteriormente, una vez sistematizados los datos, surgieron opiniones en relación al fortalecimiento del quechua en la comunidad, principalmente a partir de las entrevistas realizadas (ver apartado 2.4). El segundo momento tuvo lugar en mayo de 2005; cuando, en el trabajo de campo, continuamos describiendo el uso de las lenguas citadas, esta vez observando a los niños y niñas

solamente del primer grado, seleccionados porque, en ese año, ellos eran nuevos en la institución escolar.

2.3.2 II etapa: Recojo de opiniones acerca del fortalecimiento del quechua

Esta etapa también tuvo dos momentos. El primero se realizó en mayo de 2005; en esta oportunidad, se recogió las opiniones de la comunidad de Qquehwar para el fortalecimiento y la revitalización de la lengua quechua en este sector. Para ello, aplicamos como técnicas de recojo de datos entrevistas y talleres. Los actores a quienes recurrimos para este cometido fueron las autoridades comunales, comuneros, padres de familia, docentes, niños y niñas de la I.E. primaria 56007 de Onoccora y algunos docentes de la I.E. primaria 56022 de Ccochacunca, ambas instituciones educativas están dentro de la jurisdicción de la comunidad de Qquehwar.

Inicialmente, estuvo planificado trabajar sólo con la primera escuela, pero ante el interés de los docentes de la otra institución, nos tocó aceptar su solicitud. Estos últimos participaron en talleres y algunas entrevistas, intervención que permitió enriquecer este estudio. El segundo momento se realizó entre los meses de octubre y noviembre de 2005, donde continuamos recogiendo las opiniones a través de entrevistas complementarias.

Utilizamos técnicas e instrumentos que nos ayudaron en la consecución de nuestros objetivos, en correspondencia con la investigación cualitativa que, como menciona Rodríguez, Gil y García (1996: 32) “implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales -entrevistas, experiencia personal, historia de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos- que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas”. En este proceso investigativo, recurrimos a la observación, entrevista y taller como técnicas y, como instrumentos, utilizamos guías de entrevista, guías de observación, plan de taller y cuaderno de campo, cuyo detalle a continuación describimos.

2.4 Técnicas

En la primera y segunda etapas, se utilizó como técnicas la observación y la entrevista. En la segunda, además de la aplicación de las técnicas señaladas, también se implementaron los talleres. A través de estos talleres, se recogieron diversas opiniones grupales para el fortalecimiento de la lengua quechua en el contexto comunal; posteriormente, la volvimos a utilizar en la elaboración de la propuesta de actividades de revitalización y fortalecimiento del quechua desde la comunidad, las familias y las instituciones educativas del contexto citado. Decidimos la aplicación de

las técnicas citadas por considerarlas apropiadas al logro de nuestros objetivos de investigación.

Observación

Como se mencionó, esta técnica nos permitió recolectar información de los actores investigados de manera directa. La siguiente cita detalla algunos aspectos importantes al respecto: “Las observaciones permiten hacer descripciones detalladas tanto de las acciones y conductas de las personas como de la compleja trama de interacciones personales y procesos organizacionales que se pueden dar en la experiencia humana” (Castro y Rivarola 1998: 12).

Principalmente, en la primera etapa de nuestra investigación usamos esta técnica para describir el uso de la lengua quechua por los niños y niñas en sus hogares y en la institución educativa primaria de la comunidad, tanto dentro del local escolar. En este estudio se aplicó la observación no-participante utilizando una guía de observación. Las visitas a los hogares para las observaciones fueron previamente coordinadas con las personas mayores de la familia, a quienes se les explicó el motivo de la visita. Asimismo, ellos eligieron hora y fecha. Al momento de la visita observamos cierta desconfianza por parte de los entrevistados, seguramente por la invasión a la privacidad del hogar, aún así persistimos en nuestro propósito de recoger información. El registro de observaciones, en el dominio escolar, fue menos complicado porque para los docentes y una mayoría de niños, el investigador era conocido por haber laborado en dicha entidad anteriormente. Las observaciones fueron registradas en el cuaderno de campo, las mismas que fueron transcritas para su sistematización.

Cuadro Nro. 1

Observaciones realizadas en la investigación

Espacios de observación	Participantes	Nro. de observaciones
Aula	Niños y niñas del Primero al Sexto Grado	23
Desayuno escolar	Niños del Primero al Sexto Grado	11
Juegos	Niños del Primero al Sexto Grado	10
Hogares	Familias de la comunidad de Qquehuar	13
Calles de la comunidad	Niños y niñas de la comunidad	13

Entrevista

En la primera etapa, esta técnica nos permitió obtener información relacionada con las opiniones que tienen los comuneros, padres de familia, docentes, niños y niñas de la I.E. primaria 56007 de la comunidad de Qquehwar, acerca del uso de lenguas en la comunidad de Qquehwar. En la segunda etapa, esta técnica aportó significativamente a uno de nuestros objetivos de trabajo, porque permitió recoger opiniones respecto al fortalecimiento de la lengua quechua en la comunidad mencionada.

Las entrevistas fueron semi estructuradas, y fueron planificadas a través de una guía correspondiente. Estos instrumentos fueron elaborados en quechua y castellano. Los entrevistados eligieron la lengua de su preferencia para la entrevista. Las entrevistas fueron espontáneas, en pocos casos la persona seleccionada fijó fecha, lugar y hora por falta de disponibilidad de tiempo. Las entrevistas fueron grabadas para luego ser transcritas.

Nuestros informantes seleccionados fueron autoridades comunales, comuneros, padres de familia, docentes, niños y niñas; los datos obtenidos de la aplicación de esta técnica se constituyeron en elementos para nuestros propósitos, primordialmente en lo que hace a la elaboración de la propuesta de acciones de revitalización de la lengua quechua en la comunidad. Respecto a la entrevista, Castro y Rivarola (1998) mencionan: “Las entrevistas se utilizan para recoger datos consistentes en citas directamente de lo que dicen las personas acerca de sus experiencias, opiniones, sentimientos, conocimientos, etc.”

En esta cita, las autoras mencionan la participación de personas a través de sus opiniones y acerca de diversos temas. En este estudio, el uso de esta técnica estuvo previsto desde el comienzo porque los objetivos de la investigación así lo requerían.

Taller

La técnica del taller primigeniamente no estuvo planificada dentro de este estudio. La técnica del grupo focal estuvo pensada porque uno de nuestros objetivos es recoger opiniones, por la tanto ésta técnica nos daba la posibilidad de obtener información grupal. Fue en la segunda etapa de la investigación que descubrimos nuestro interés de implementar alguna acción concreta, en base nuestra experiencia como activista del y por el quechua¹. Además se requería triangular las informaciones de las entrevistas con opiniones adicionales. De este modo, los talleres nos permitieron

¹ Durante los años 2002 hasta inicios del 2003 trabajé con comuneros y padres de familia de las provincias de Paucartambo, Canchis y Espinar en Cusco, desarrollando diferentes temas a través de talleres. El hecho de ser quechua hablante me ayudó a insertarme con facilidad en estas comunidades, demás la temática de trabajo estuvo relacionada a reflexiones sobre nuestra cultura ancestral en el marco de la EIB.

recoger no sólo datos individuales sino también opiniones grupales. Los actores en el desarrollo de estos talleres fueron las autoridades comunales, padres de familia, docentes, niños y niñas de la I.E. 56007 de Onoccora, así mismo algunos docentes de la escuela 56022 de Ccochacunca.

Los talleres fueron cuatro en total. Los tres primeros se realizaron en distintas fechas y se realizaron con distintos grupos, pero trabajaron los mismos temas. Un taller con los niños y niñas de la entidad educativa de Onoccora, otro con los docentes y uno con los comuneros, padres de familia y autoridades comunales. En cada taller se formaron cuatro grupos diferentes, cada cual nombró a un coordinador y un relator. Cada grupo trató un tema diferente (Ver anexos 7,8 y 9) asignado por sorteo. Una vez discutido en los grupos, el relator fue el encargado de la presentación oral y escrita de los acuerdos. Una vez concluida la socialización, los otros grupos presentaron cuestionamientos y/o aportes, las mismas que fueron considerados por el grupo responsable.

El cuarto taller, denominado “taller general” (Ver anexo 10), tuvo la participación de los participantes de los tres grupos de taller anteriores, los representantes fueron seleccionados por los participantes de estos talleres. En el taller general, los grupos fueron tres, cada uno de ellos estuvo conformado heterogéneamente por niños, niñas, padres de familia, comuneros, autoridades comunales y docentes. A cada grupo se le asignó un tema a discutir, lo que sigue de la metodología del taller fue similar al de los otros talleres.

Los talleres se realizaron teniendo como guía el plan de taller para cada caso. Los grupos deciden la lengua a emplear en el intercambio de ideas y en la presentación oral y escrita de los acuerdos. Los materiales que utilizaron fueron plumones, papelotes y cinta adhesiva. La conducción de los talleres estuvo a cargo del investigador. En los talleres se observó el involucramiento de los participantes, la puntualidad y las diversas opiniones fueron algunos de los indicadores de este interés.

2.5. Sujetos de la investigación

En la etapa exploratoria del año 2004, se observó a todos los niños y niñas del primero al sexto grados de la entidad primaria 56007 de Onoccora, un total de 155 estudiantes. Describimos el uso de la lengua quechua y castellano dentro del local escolar en horas de labor académica y en otros eventos dentro del local educativo, durante los juegos en el recreo, durante el servicio del desayuno escolar y el lavado de tazas en el pilón del local escolar. Seleccionamos esta muestra porque consideramos que el comportamiento sociolingüístico de los niños y niñas que se encuentran en edad

escolar en esta comunidad es un indicador de lo que podría suceder con la lengua quechua en la próxima generación.

En este mismo periodo se realizó la observación del uso de lenguas en cinco familias de la comunidad. 1. La familia Jihuallanaca Bonifacio, conformada por la madre, dos niños y dos niñas; motivo de selección: los niños hacían uso de la lengua quechua casi de manera frecuente en la escuela (tres visitas). 2. La familia Fernández Jallo constituida por el padre, la madre, tres niños y dos niñas; motivo de selección: familia numerosa (dos visitas). 3. La familia Aimituma Contreras constituida por el abuelo y dos niños; motivo de selección: abuelo en la casa (tres visitas). 4. Familia Checyra Jihuallanaca constituida por el padre, la madre, dos hijos y una hija que concluía la educación secundaria; motivo de selección: autoridad de la Asociación de Padres de Familia de la escuela (dos visitas). 5. La familia Hihuallanaca Irco, constituida por el padre, la madre, tres niños y una niña; motivo de selección: familia numerosa y migrante (la familia procede de la comunidad de Santa Bárbara, zona alta de la provincia de Canchis). Se realizaron tres visitas.

En la misma etapa de la investigación (mayo de 2005) observamos a los niños y niñas del primer grado de la escuela citada: un total de 20 estudiantes de 6 a 7 años de edad aproximadamente. El criterio de selección de esta muestra reside en que ellos se encuentran en el inicio de su experiencia escolar y el uso espontáneo del quechua puede observarse en ellos con mayor naturalidad. Además, se seleccionó esta sección porque ellos eran nuevos en la gestión citada (a los otros niños y niñas, ya los habíamos observado el año anterior).

Otra muestra para nuestro trabajo de investigación estuvo constituida por los docentes de la entidad primaria de Onocora: un total de ocho, incluido el animador del PRONOEI (Programa no escolarizado de educación inicial) de la comunidad. Por otra parte, también tuvimos como muestra a la directiva de los padres de familia: seis integrantes; finalmente, la directiva comunal conformada por ocho integrantes; la razón de esta selección fue por el cargo que desempeñan (son ellos quienes están imbuidos mejor de la realidad de la comunidad).

Cuadro Nro. 2

Sujetos participantes en la investigación

Sujetos de investigación	Espacios y técnicas	Numero de participantes
Niños y niñas	Aulas Desayuno Escolar Juegos Entrevistas Talleres	175*
Padres de familia, comuneros y autoridades comunales	Hogar Entrevistas Talleres	44
Docentes	Entrevistas y talleres	11

* Total de niños observados en la escuela de Onoccora durante los años 2004 y 2005

2.6 Unidades de análisis

Una unidad de análisis estuvo constituida por las interacciones comunicativas suscitadas en la escuela primaria 56007, específicamente, las relacionadas con el uso de lenguas por los niños y niñas, tanto en horas de sesiones pedagógicas como en el servido del desayuno escolar, y los juegos en el recreo (los juegos también en el ámbito comunal). Así mismo, también constituyó otra unidad de análisis, las interacciones comunicativas en cinco familias de la comunidad. Finalmente, constituyó una última unidad de análisis las opiniones (a través entrevistas o talleres) de la directiva comunal, la directiva de los padres de familia, los docentes y las autoridades escolares, esta última constituida por algunos niños y niñas de la escuela mencionada.

2.7 Instrumentos

En nuestra investigación, utilizamos los siguientes instrumentos:

Guías de observación

Para la ejecución de nuestro trabajo de investigación, utilizamos las siguientes guías:

- Una guía para el uso de lenguas en clase. (Ver anexo 1.)
- Una guía para el uso de lenguas fuera del salón de clases: en el recreo y en el desayuno escolar. (Ver anexo 2.)
- Una guía para el uso de lenguas en las familias y la comunidad. (Ver anexo 3.)

Guías de entrevista

En el desarrollo de la investigación, aplicamos entrevistas semiestructuradas. Para ello, utilizamos las siguientes guías:

- Una guía para docentes, con la finalidad de recoger información acerca de sus percepciones acerca de la lengua quechua y el fortalecimiento de dicha lengua en la comunidad de Qquehuar. (Ver anexo 4.)
- Una guía para comuneros y padres de familia docentes, con la intención de recoger información y opiniones acerca de la lengua quechua y el fortalecimiento de la lengua quechua en la comunidad de Qquehuar. (Ver anexo 5.)
- Una guía para niños y niñas, con el objeto de recoger percepciones acerca de la lengua quechua e información para el fortalecimiento de la lengua quechua en la comunidad de Qquehuar. (Ver anexo 6.)

Plan de taller

Este instrumento se utilizó considerando el desarrollo de actividades de los talleres para recoger opiniones grupales. Se utilizó los siguientes planes:

- Plan de taller con comuneros y padres de familia, con la intención de recoger opiniones dirigidas al fortalecimiento de la lengua quechua en la comunidad de Qquehuar. (Ver anexo 7)
- Plan de taller con docentes, con el propósito de recoger opiniones orientadas al fortalecimiento de la lengua quechua en la comunidad de Qquehuar. (Ver anexo 8.)
- Plan de taller con niños y niñas, con el objeto de recoger opiniones para el fortalecimiento de la lengua quechua en la comunidad de Qquehuar. (Ver anexo 9.)
- Plan de taller general, con la intención de proponer acciones concretas para el fortalecimiento de la lengua quechua en la comunidad de Qquehuar. (Ver anexo 10)

Cuaderno de Campo

Se utilizó este instrumento durante el tiempo que duró el trabajo de investigación, para registrar descriptivamente los sucesos referidos al uso espontáneo de lenguas en el local escolar y comunal; así mismo, para registrar algunos datos de los talleres.

2.8 Procedimiento de recolección de datos

La recolección de los datos estuvo sujeta a la realización de tres trabajos de campo que comprendió el presente estudio; se inició con el periodo de preparación, luego los trabajos de campo en sí, la sistematización de datos y la redacción del informe, trabajos que a continuación se detalla.

2.8.1 Preparación

Cada trabajo de campo tuvo un espacio de preparación cuyas actividades estuvieron regidas y evaluadas por la asesoría de la línea de investigación correspondiente y según el programa de planificación del PROEIB Andes presentado oportunamente.

2.8.2 Trabajo de campo

Este momento estuvo planificado a través de la programación de los trabajos de campo (tres en total). El primero sirvió para recoger información diagnóstica acerca del uso de lenguas en la comunidad de Qquehwar y en una de las entidades educativas de educación primaria del lugar. Así mismo, se recogió opiniones sobre la importancia del quechua en el sector. En el segundo trabajo de campo, se continuó con las descripciones de aula, con las entrevistas, pero esta vez se registraron igualmente opiniones para la revitalización del quechua en el medio; además, con el mismo propósito se ejecutaron los talleres mencionados anteriormente. En el tercer trabajo de campo, continuamos con el registro de opiniones complementarias a través de la técnica de la entrevista; en este mismo tiempo, se elaboró la propuesta de revitalización del quechua con la comunidad.

2.8.3 Sistematización de datos

Cada trabajo de campo tuvo un espacio para la sistematización de datos obtenidos, cuyos resultados fueron presentados y socializados de acuerdo al programa de la institución respectiva, así como en el programa académico del semestre correspondiente.

Los datos obtenidos en este trabajo, durante la investigación, fueron analizados tomando como referencia los objetivos planteados y considerando las técnicas empleadas:

De las observaciones

La información recogida a través de las observaciones de uso de lenguas, por los niños de la institución educativa, en las familias y en algunos lugares de la comunidad (calles, estadio, etc.), particularmente las relacionadas a la lengua quechua fueron categorizadas de acuerdo a las funciones comunicativas que cumple, datos que emergieron de las descripciones correspondientes. Para ello, usamos un cuadro de consolidación donde se reflejó cada una de las funciones de uso del quechua en dominios como el aula, el recreo y el desayuno escolar, la cocina de la casa, la calle principal y el estadio comunal. Estos datos nos sirvieron para “triangular” con las entrevistas y los talleres, así como de insumo para la elaboración de la propuesta de actividades de revitalización de la lengua quechua en la toda la comunidad. Los datos

recogidos del uso del castellano no fueron categorizados porque era obvia su predominancia en la comunidad.

De las entrevistas

Una vez transcritas, éstas se categorizaron considerando la información correspondiente. Emergieron datos de las diferentes opiniones, según las interrogantes propuestas en las guías correspondientes.

Como en el caso de la sistematización de los resultados de la observación, los de las entrevistas, una vez sistematizada, fueron igualmente insumos para la elaboración de la propuesta.

De los talleres

En la segunda etapa de la investigación, los datos que resultaron de los talleres se sistematizaron y fueron también utilizados en la elaboración de la propuesta de revitalización de la lengua quechua en la comunidad de Qquehwar.

2.9 Análisis propuesto y resultados correspondientes

El siguiente cuadro muestra los datos recogidos en el estudio a través de las unidades de análisis; se especifica las técnicas, las personas involucradas y los instrumentos que se utilizaron par tal efecto; todos estos aspectos en función de los objetivos considerados.

Cuadro Nro. 3
Unidades de análisis

Objetivos	Técnicas	Personas	Instrumentos	Datos recogidos
Describir el uso de la lengua quechua y castellano por los niños en el local escolar y en la comunidad.	Observación	Niños y niñas de cinco familias de la comunidad y de la I.E. 56007 de Onoccora	Guías de observación	Interacciones comunicativas espontáneas en quechua: en horas de clases, en el desayuno escolar, durante el lavado de tazas, en los juegos en la escuela y comunidad; así mismo en las familias de la comunidad.
Identificar opiniones de los actores educativos y comunales de Qquehwar relacionadas con el uso de la lengua quechua en la comunidad.	Entrevista Talleres	Comunarios Docentes Niños	Guías de entrevista Guías de taller	- Opiniones individuales y grupales de autoridades comunales, comuneros, padres de familia, docentes, niños y niñas de la comunidad respecto a opiniones relacionadas con el

				fortalecimiento de la lengua quechua en el sector.
Elaborar con la participación activa de padres y madres de familia, maestros y maestras y niños y niñas una propuesta tendiente a fortalecer la presencia y uso del quechua en la comunidad y en la escuela.	Talleres y entrevistas	Niños, niñas, padres de familia, comuneros, autoridades comunales y docentes.	Guías de taller	Opiniones grupales para el fortalecimiento del quechua en la comunidad de qquehuar.

Fuente: Elaboración propia

2.10 Procesos de la tesis

La tesis tuvo tres procesos. El primero se inició con la elaboración del proyecto de investigación cuyo título fue: ¡Ah... quechua también sé! Propuesta de actividades de revitalización de la lengua quechua para la escuela primaria y la comunidad campesina de Qquehuar, lo particular de esta etapa es que se había considerado parte del estudio a la investigación-acción. Sin embargo, producto de la discusión a nivel de línea de investigación se desestimó esta característica metodológica porque el trabajo sólo contemplaba hasta la elaboración de una propuesta, más no su aplicación y reflexión. Este estudio tuvo una segunda etapa donde se prosiguió con el proyecto, pero con asesoramiento distinto, la investigación tuvo otro título: Una mirada sociolingüística al uso de la lengua quechua por los niños de la comunidad campesina de Qquehuar en cusco: funciones comunicativas y demandas para su revitalización. Así, el estudio fue derivado a los lectores interno y externo respectivamente. Los lectores hicieron observaciones sustanciales, por lo que, la investigación tuvo que ser casi totalmente reestructurado, con nuevo asesoramiento, por lo que, en esta última fase quedó con el título actual y con características diferentes a las anteriores. Metodológicamente se retoma a la investigación-acción como parte de estudio

2.11 Lecciones aprendidas

Este estudio fue una primera experiencia de investigación para el investigador, la misma que presenta las siguientes lecciones.

- a. Como indígena quechua, formar parte de este estudio resulta una experiencia gratificante, porque además de aprender a realizar un estudio de investigación, siento contribuir con el fortalecimiento de mi lengua ancestral con mi participación directa.

- b. Como investigador sin experiencia, suele suceder querer investigarlo todo, sin medir el tiempo ni la capacidad con que se cuenta. La lección aprendida es priorizar y limitar aspectos relacionados al problema de investigación. El asesoramiento y las socializaciones de los avances permitieron encaminar mejor el trabajo.
- c. El hecho de ser docente puede permitirte mirar diferentes situaciones con “mirada de educador”, principalmente los eventos relacionados con la escuela. En este trabajo procuré separar la mirada de docente con la de investigador, a través de la “concentración” en la descripción en base al instrumento respectivo.
- d. Una primera experiencia investigativa se puede constituir en traumante o gratificante. Podría ser traumante si no se logra los propósitos del investigador, concluir y defender la tesis; gratificante en la medida que se logra concretar su finalización, mejor si ésta se convierte en aporte. En mi caso, aprendí a mostrar siempre actitudes positivas hasta la conclusión del trabajo, convertirla así en una experiencia que me motiva a continuar investigando.
- e. También aprendí a realizar un plan de investigación y concluirlo en una tesis, con las condiciones que requiere la misma.
- f. Esta experiencia investigativa me enseñó querer más a mi lengua ancestral (quechua) y a acercarme más a mis hermanos campesinos de la comunidad de Qquehwar; descubrir en ellos sentimientos y opiniones favorables hacia el fortalecimiento de la lengua quechua en su comunidad, su participación en la elaboración de la propuesta podría ser una muestra, aunque se requerirá su ejecución y evaluar los primeros resultados.

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

Este estudio es de carácter sociolingüístico, en la medida en que la investigación se desarrolló en el contexto de una comunidad campesina del sur peruano donde la lengua quechua, primera lengua de la comunidad, viene siendo sistemáticamente desplazada por el castellano. Es por esta razón que, en este capítulo, enfocaremos información teórica pertinente al tema tratado.

Primeramente, se analizará las funciones de la lengua; en segundo lugar, se desarrollará el análisis de los ámbitos y dominios de uso de una lengua; en tercer lugar abordaremos algunos de los procesos que se dan cuando dos o más lenguas entran en contacto; dentro de este acápite, revisamos conceptos referidos a la primera y la segunda lengua, la adquisición de una lengua, y la adquisición del lenguaje en los niños del Ande, el monolingüismo, el bilingüismo, la diglosia, el desplazamiento lingüístico. Y finalmente en este punto, analizaremos cómo se sabe que una lengua está siendo desplazada. En el cuarto punto se explorará el tema de revitalización lingüística, donde se reflexionará acerca de diferentes experiencias en este tema. En quinto lugar, se analizará la temática relacionada a lengua e identidad. Finalizaremos el tratamiento del marco teórico refiriéndonos a la EIB, la participación comunal en la recuperación de lenguas en peligro de desplazamiento.

3.1 Funciones de la lengua

Según Corder (1992), la lengua tiene como función que el hombre se comunique; pues un sistema de comunicación se usa para fines comunicativos. El hecho de que las personas vivan en un espacio social hace que ellas se interrelacionen y se comuniquen. Las expresiones pueden tener particularidades, ya sea por la edad de los hablantes o por otros factores (culturales, sociales, etc.), así como por los dominios en los que la lengua es utilizada.

Los niños, desde su nacimiento tienen la necesidad de expresarse a través de una serie de manifestaciones, expresiones sistemáticas que se constituyen en sistemas lingüísticos. En esta primera etapa del desarrollo de su lenguaje, tendría menos importancia la estructura de sus palabras que la intencionalidad del mensaje, según Halliday, la misma que se convierte en un contexto funcional, como lo explica el autor:

Considerando las primeras etapas del desarrollo de la lengua, desde un punto de vista funcional, podemos observar el proceso mediante el cual el niño gradualmente “aprende a significar”, pues en eso consiste el aprendizaje de la primera lengua. Si hay algo que pudiera decirse que el niño adquiere, sería una amplitud potencial, a lo que podríamos llamar su “potencial de significado”; eso consiste en el dominio de un pequeño número

de funciones elementales de la lengua y en una amplitud de opciones de significado dentro de cada una de ellas. (Halliday 1993: 30-31)

Halliday plantea al respecto siete funciones que rigen el habla del niño:

1. Instrumental (“quiero”): para satisfacer necesidades materiales.
2. Reguladora (“haz lo que te digo”): para regular el comportamiento de los demás.
3. Interactiva (“yo y tú”): para involucrar a otras personas.
4. Personal (“aquí estoy”): para identificar y manifestar el yo.
5. Heurística (“dime por qué”): para explorar el mundo exterior e interior.
6. Imaginativa (“finjamos”): para crear un mundo propio.
7. Informativa (“tengo algo que decirte”): para comunicar nuevos informes.

Desde otro punto de vista, Corder (1992) señala otro grupo de factores, los mismos que pueden constituirse en el foco de un acto de comunicación: el hablante, el oyente, el contacto entre ellos, el código lingüístico que se emplea entre ellos, el medio circundante, el tema y la forma del mensaje. Resulta interesante destacar estos factores, en la medida que alrededor de ellos se realizan las relaciones intercomunicativas de los hablantes; es así que a cada factor se le podría asociar una función diferente del habla (o tal vez dos), dependiendo de las circunstancias comunicativas y de los interlocutores. Para explicarse con mayor énfasis, el autor presenta las siguientes funciones comunicativas:

1. Directiva, orientada hacia el oyente.
2. Fática, para entablar y mantener comunicación.
3. Referencial, orientado hacia un tema.
4. De contacto, asociada al código y al mensaje, para conservar la comunicación.
5. De definiciones, expuestas a reglas.
6. Metalingüística, explicación sobre la lengua usada, reflexión lingüística.
7. Imaginativa, para expresar ideas o pensamientos originales; cosas cotidianas o meras tonterías.

Desde nuestra percepción, Halliday analiza las funciones de la lengua, desde el enfoque de la adquisición de la misma, basando su propuesta en los primeros años del infante: prevalece en este tratado el desarrollo de la lengua respecto a la interacción del niño con su entorno y en cuanto el niño aprender a significar a la vez que aprende a hablar. Es interesante el planteamiento del autor, puesto que da a entender que los

niños, cualquiera fuere su primera lengua (quechua, castellano, inglés, aimara, etc.), expresa sus primeras necesidades a través de expresiones con funcionalidad comunicativa específica. La mayoría de dichas expresiones están dirigidas a interlocutores de su entorno (en las primeras etapas de su desarrollo a su madre y a quienes integran su entorno familiar) y a lograr un propósito determinado.

Por su parte, Corder presenta una organización relativamente más “compleja” respecto al planteamiento de Halliday, considerando factores relacionados a las funciones lingüísticas, donde cada una de éstas no es exclusiva de un factor. En comparación con Halliday, Corder amplía su visión concibiendo funciones de la lengua no necesariamente dependientes de las primeras etapas del desarrollo del niño.

3.2 Ámbitos y dominios de uso de una lengua

Metodológicamente, en un estudio sociolingüístico, no conviene realizar observaciones en espacios generales, pues sino uno no percibe las características particulares del uso idiomático. Se requeriría determinar espacios específicos que ayuden el trabajo investigativo para un análisis más focalizado. En ese sentido, en el presente apartado nos referiremos al análisis de los dominios y ámbitos considerando los contextos comunicativos.

Romaine (1996) sostiene que “el dominio es una abstracción referida a toda una esfera de actividades en que se combinan tiempos, lugares y papeles sociales específicos”. Por su parte, Rotaetxe, con ilustraciones escolares, familiares y mercantiles, manifiesta:

La noción de dominio permite, en efecto, agrupar bajo un común denominador prácticas verbales similares, y diferenciarlas de otras. De esta forma, nos es posible aunar prácticas semejantes a la de la actividad escolar porque las remitimos, todas ellas, al dominio ESCUELA, como remitimos todas las prácticas verbales de la actividad compra-venta al dominio COMERCIO, como las que ocurren entre miembros de una familia al dominio FAMILIA. (Rotaetxe 1990: 50)

Los ámbitos, con relación a los dominios, podrían considerarse espacios más visibles y concretos, puesto que los dominios tienen características relativamente abstractas.

Para Fasold (1996), “Los ámbitos serían un conjunto de factores tales como el lugar, el tema tratado y los participantes. Un ámbito típico, por ejemplo, sería el ámbito de la familia”. Para el autor, el ámbito no solo es el espacio físico concreto, además incorpora otros elementos comunicativos.

Los ámbitos y dominios de uso de una lengua, además de estar relacionados a interacciones comunicativas, tienen relación con las funciones comunicativas, en la

medida que las diferentes funciones que cumple la lengua, no se realizan en espacios neutros, sino mas bien en ámbitos y dominios, según las circunstancias de comunicación de los hablantes.

3.3 Lenguas en contacto

Para este estudio, es interesante considerar una mirada histórica a situaciones de contacto lingüístico. Appel y Muysken (1996: 14-15) describen cinco situaciones históricas en las que se dieron contactos de lenguas:

La primera se dio en la era pre colonial, entre numerosas lenguas, normalmente sin relación genética y con muy pocos hablantes. El segundo afectó a fronteras más o menos estables entre familias lingüísticas. Según los autores, en esta “etapa” se originaron las relaciones de poder y de status que afectaron a las lenguas implicadas.

El tercer tipo de situación en el que se produjo contacto lingüístico, fue durante la expansión colonial europea, creando una coexistencia desigual de las lenguas de “prestigio” de los colonizadores respecto a las lenguas nativas de los pueblos invadidos. La cuarta situación corresponde a grupos pequeños de hablantes de lenguas minoritarias, las mismas que fueron aisladas por las lenguas nacionales más próximas. La quinta situación fue producto del movimiento migratorio que se dio por la influencia hacia el mundo industrializado de individuos procedentes de sociedades postcoloniales del Tercer Mundo.

El tercer y cuarto casos podrían considerarse como situaciones relacionadas a la realidad regional, donde las lenguas nativas de estos pueblos se vieron afectadas, producto de políticas lingüísticas implementadas por los “invasores” europeos en un primer momento, y posteriormente por los gobiernos nacionales, tal como ocurre en esta época contemporánea. La quinta situación se refiere a poblaciones del hemisferio sur que migran al hemisferio norte por motivos exclusivamente de trabajo. Una situación similar se presenta hoy con los pobladores de Latinoamérica, quienes migran, por lo general, hacia Europa, Asia y los Estados Unidos de Norte América.

Por otra parte, el tema de contacto de lenguas en este estudio se analiza desde dos puntos de vista. Primero, como menciona Weinreich (1963: 1)², dos lenguas están en contacto cuando “pueden ser utilizadas alternativamente por las mismas personas, ocurriendo el contacto en tales hablantes”. Segundo, siguiendo a Rotaetxe (1990: 95), “se puede estar de acuerdo con quienes opinan que la expresión lenguas en contacto, no se ajusta a la realidad; su significado neutral, en efecto, parece intentar reflejar un

² Weinreich, U. (1953): *Languages in contact* (Preface by André Martinet), The Hague/Paris, Mouton, 1963. Citado en Rotaetxe 1990: 96

estado armonioso en el que no podría creer ni el más cándido narrador del mejor de los mundos posibles”.

Al parecer, la primera opinión es bastante general, dado que el contacto de lenguas no precisamente se da en un estado armonioso: históricamente, el crecimiento y expansión de unos pueblos fue producto de enfrentamientos con otros pueblos, donde las sociedades sometidas perdían además, de sus territorios elementos de su cultura, incluyendo sus lenguas.

El otro parecer explicita el contacto de lenguas y sus implicancias, donde se distingue el status de una lengua en relación de contacto con otras. Etxebarria (1995: 148) al respecto manifiesta que “en una situación de lenguas en contacto, el ‘status’ de cada lengua varia según las relaciones de dominio entre los grupos que lo usan y las percepciones que los individuos tengan de estas relaciones”. En una sociedad donde se presenta el contacto de lenguas, los usuarios son quienes le dan el status de “lengua dominante” a una de ellas respecto de la otra; al parecer, no se presenta una situación lingüística donde ambas lenguas presenten iguales preferencias.

3.3.1 Primera y segunda lengua

El tema de primera lengua es discutido respecto a su denominación; algunos autores prefieren llamarla lengua materna. En el fondo, al parecer, las diversas nociones contienen las mismas características. Por ejemplo, Zúñiga (1993: 28) al respecto dice que el idioma materno “Es la lengua adquirida durante los primeros años de vida y que se constituye en el instrumento de pensamiento y comunicación del hablante”. Por su parte, von Gleich (1989: 40) usa primera lengua para referirse al mismo aspecto: “Todo niño aprende normalmente en el transcurso de algunos años una lengua -su primera lengua- o como se decía anteriormente su lengua materna (...). Empleamos en este estudio primera lengua (L1) como la lengua que evidentemente se adquiere primero”. Como se puede apreciar, ambos autores coinciden en que este fenómeno se adquiere en los primeros años de vida. Particularmente, considero que el último concepto es más apropiado para nuestro estudio, en la medida que no siempre es la madre de quien se recibe esta facultad comunicativa.

En cuanto a la segunda lengua, existen diferentes miradas respecto a la noción de segunda lengua. De las definiciones existentes, opté por el enfoque de von Gleich (1989: 41), quien con relación al tema dice: “Es generalmente aquella lengua que se aprende después de la primera, es decir la que se aprende adicionalmente como segunda. Se habla de la adquisición de la segunda lengua del niño a partir de los 3 ó 4 años”.

3.3.2 Corrientes acerca de adquisición de la lengua

En este apartado, se presentan algunas teorías y corrientes referidas a la adquisición del lenguaje, así como también en lo que concierne al papel del lenguaje en el desarrollo infantil.

A. La corriente psicologista

Piaget es, seguramente, uno de los investigadores más representativos de la corriente psicológica relacionada a nuestro tema de estudio. Él se dedicó al estudio del desarrollo infantil clasificándolo en cuatro periodos. El primero es el periodo sensoriomotor (que va del nacimiento hasta aproximadamente los dos años) y está caracterizado por una coordinación creciente de espacios sensoriales y motores en estrecha relación con el origen de la inteligencia del infante, constituyéndose en soporte para la posterior adquisición de la lengua. Labinowicz sintetiza el pensamiento de Piaget al respecto:

El niño pequeño evidencia una inteligencia, una clase de lógica de las acciones en el periodo senso-motor previo al surgimiento del lenguaje observable (...) el lenguaje tiene raíces en la coordinación infantil de movimientos, los cuales son más profundos que el lenguaje. Durante el período senso-motor, el niño descubre y coordina sus movimientos para lograr fines de creciente complejidad. Estos patrones de acción de grupo y los patrones generales de descubrimiento no solamente preceden sino, también, parecen sostener la adquisición del lenguaje infantil. (Labinowicz 1988:116)

El autor es enfático al señalar que, en esta etapa, la inteligencia predetermina el lenguaje del niño. Las acciones del niño aparecen primero que su lenguaje y estas, en coordinación con los espacios sensoriales, las que se constituirían en andamios del proceso de adquisición de la lengua (obviamente refiriéndonos a la lengua de los niños en sus primeros años).

En mi opinión, al parecer se desestima a la lengua frente a la inteligencia. Lo que sí considero apropiado es la referencia que se hace a las acciones sistemáticas desarrolladas por el niño, como una secuencia del logro de objetivos cada vez más complejos, a medida que transcurre el tiempo.

Retomando los periodos planteados por Piaget, según Labinowicz, la segunda fase se denomina pre-operatoria (comprendida aproximadamente entre los dos y siete años), etapa caracterizada por la presencia de la función semiótica, donde tiene lugar el pensamiento y el lenguaje; en esta etapa, según el autor, el lenguaje tendría un carácter prelógico.

La tercera etapa relacionada con el pensamiento infantil se denomina periodo de las operaciones concretas, nivel que corresponde al pensamiento lógico, pero limitado a la realidad física; es aquí que se inicia la primera etapa avanzada del pensamiento lógico

en los niños, fase que comprende (aproximadamente) de los siete a los once años de edad.

Finalmente, la cuarta etapa se denominada periodo de las operaciones formales (aproximadamente, de los once a los quince años de edad), en este nivel, el adolescente ya habría desarrollado su pensamiento lógico, abstracto e ilimitado prolongándose hasta la edad adulta.

B. La mirada de los lingüistas

En esta parte de nuestro estudio recurrimos a Olerón, porque su punto de vista relacionado al tema resulta interesante, puesto que se contrasta con el enfoque psicológico analizado. Él señala que “la representación del niño como alguien que adquiere el lenguaje resolviendo sucesivamente los problemas que plantea cada una de sus etapas no es más que una metáfora o, como máximo, una sugestión” (Oleron 1980: 217).

Según este autor, el origen de la lengua tendría lugar con las primeras manifestaciones del infante expresadas en sus primeros gritos, llantos, risas o gestos; manifestaciones que se constituirían en diferentes formas de lenguaje, desarrollándose paulatinamente hasta que el niño logre emitir sus primeras palabras y pequeñas frases, complejizando posteriormente así su comunicación. Es necesario precisar, además, que estas manifestaciones se darían desde el nacimiento del niño, y en cuanto inicia su relación con las personas de su entorno. Esta socialización primaria estimularía diferentes reacciones expresadas en distintas formas de lenguaje. El lingüista objeta la adquisición del lenguaje subordinada a cada periodo de desarrollo que presenta el niño.

En este estudio valoramos las teorías analizadas genéricamente, en la medida que permiten comparar y reflexionar acerca de diferentes posiciones relacionadas a la adquisición del lenguaje en el niño. Si el lenguaje que adquiere el niño es predeterminado por la inteligencia o viceversa, son temas en permanente estudio y discusión; para esta investigación, resulta suficiente comprender el lenguaje y la inteligencia como facultades que se complementan en el desarrollo el niño, en la medida que no son facultades que se presentan aisladamente en el infante.

3.3.3 Adquisición de la lengua materna

Para abordar este tema, optamos por utilizar el planteamiento de las teorías presentadas por von Gleich, autora que propone dos enfoques principales: el conductista y el nativista, los mismos que explicarían la adquisición de la lengua.

A. El enfoque conductista

Según esta teoría:

La adquisición de lenguas puede explicarse diciendo que los sonidos del niño son reforzados selectivamente por la persona que lo cría y que, de este modo, se acercan sucesivamente al sistema fonético de esta persona. En palabras coloquiales, esto significaría que el niño imita sonidos, intenta producir palabras, es corregido y reforzado y aprende así a entender los 'hábitos' como prototipo latente y adquirido de comportamiento. (von Gleich 1989: 92)

Según esta percepción, la persona encargada de la crianza de los niños (no necesariamente la madre) cumple un rol frente al niño que está en proceso de adquisición de la lengua. Esta mirada muestra a la imitación como una situación comunicativa del niño en el proceso mencionado, la misma que se complementa con la corrección y reforzamiento de la persona encargada de la crianza. Esta forma de comprender la adquisición de la lengua en los primeros años del niño, al parecer es una realidad que se presenta en muchos casos. Quienes tenemos un niño pequeño podemos percibir estas acciones y reacciones comunicativas. Sin embargo, tal vez no se pueda generalizar, en la medida que esta situación se presenta esporádicamente.

B. El enfoque nativista

Según el análisis del mismo autor: "El enfoque nativista, por el contrario, parte de que la adquisición de una lengua no es una adquisición de 'hábitos', sino el despliegue de facultades innatas" (von Gleich 1989: 92). El argumento de los nativistas, al parecer se basa en el hecho de que los niños no necesariamente requieren estímulos externos para adquirir y desarrollar su lengua. Ellos aprenden y desarrollan conocimientos lingüísticos de manera relativamente rápida y sistemática, en la medida que ya nacen con estas facultades comunicativas, aun cuando de su medio ambiente reciban a través de la lengua hablada, un *input* lingüístico muy heterogéneo.

C. Un enfoque complementario

Los enfoques conductista y nativista, como se pudo apreciar son contrapuestos; para este estudio, consideramos otro basado en los anteriores.

Este tercer enfoque es una complementación del conductista y el nativista. El autor que trabaja este tratado es Lewis (1970:11³), quien al respecto dice: "El desarrollo lingüístico de un niño en su ambiente social avanza como una continua convergencia e influencia recíproca entre dos grupos de factores: el de aquellos que tienen su origen en el niño mismo y el de los que influyen al niño desde la comunidad que lo rodea".

³ Lewis, M.M. 1970 *Sprache, Denken und Persönlichkeit im Kindersalter*, Dusseldorf. Citado en von Gleich 1989: 93-94

Para el autor, los factores innatos que posee el niño (respecto a la adquisición del lenguaje) se complementan con los del entorno que le rodea. Encuentro esta apreciación interesante, en la medida que, no constituye una posición extrema; más bien, es un enfoque integracionista que valora los aportes de los dos enfoques citados.

3.3.4 Adquisición del lenguaje en los niños del Ande

También es necesario analizar otras miradas referidas a la cosmovisión y vivencias de los pueblos andinos, como una manera de contextualizar esta investigación.

Los niños nacen y se desarrollan en diferentes contextos y bajo patrones culturales heterogéneos; al parecer, éstos determinarían su desarrollo. Mi madre me ha explicado, por ejemplo, que la *wawa (bebe)*, en algunas comunidades campesinas, desde que nace es entregada al *Apu* (cerro tutelar de la comunidad) representativo del lugar, para que este dios andino pueda velar por él; para tal efecto, se realiza un pequeño ceremonial litúrgico tradicional.

En esta celebración ritual, la placenta que cobijó a la *wawa* en el vientre materno es enterrada en un lugar especial de la casa, como una forma de recomendarse a la *Mama Pacha* (madre tierra). Si el niño es *qhari wawa* (niño varón), la placenta se entierra con pequeños instrumentos de trabajo y productos alimenticios (como maíz, papa, etc.) para que la *wawa*, cuando sea *runa* (hombre), pueda trabajar con éxito la chacra y pueda producir alimentos suficientes para su familia. Si nace *warmi wawa* (niña mujer), la placenta se entierra con un pequeño tejido, una rueca y ollitas de barro, para que en el futuro pueda cumplir con eficiencia las labores de mujer (en la cultura quechua).

Esta forma de percibir los primeros días del niño en algunos contextos andinos posiblemente guarde relación con algunos elementos de las dos teorías señaladas en los apartados anteriores. Sin embargo, lo particular de esta mirada es que los niños andinos inician una forma de comunicación no sólo con las personas de su entorno, sino con la naturaleza (sagrada para nosotros) a través de un “lenguaje espiritual”.

Por su parte, Jung y López señalan el valor de las costumbres y valores de una comunidad, siendo el lenguaje un medio a través del cual el niño se integra a este contexto:

La lengua cumple un rol muy importante en el proceso de la incorporación del niño a su grupo familiar y social. Es por eso que se reconoce al lenguaje como un instrumento básico de socialización. Es así que la primera relación entre madre e hijo se establece también a través del lenguaje. El niño al hacerse miembro de su familia y comunidad va adquiriendo sus conocimientos, costumbres y valores y al hacerlo adquiere también la manera a través de la cual se habla sobre cada uno de estos aspectos. Así, gradualmente el niño aprende palabras relacionadas a situaciones de su vivencia cotidiana. (Jung y López 1989: 15)

Los autores en su planteamiento resaltan el rol del lenguaje en el proceso de socialización del niño, primero dentro del seno familiar, luego con la comuna social; es decir, el lenguaje que adquiere el niño es aquel relacionado a su cultura. Al parecer en este punto de vista no se trata de explicar la primacía entre pensamiento y lenguaje, sino que se refleja el valor del contexto cultural que influye en la adquisición y desarrollo del lenguaje del infante, sin considerarlo precisamente como un aspecto separado del pensamiento.

En el caso de la *wawa* quechua, a medida que crece, su comunicación no está configurada en la relación con su madre y las personas de su entorno; sistemáticamente, se va presentado una “comunicación espiritual” con sus deidades⁴. El vehículo de comunicación por lo general es la lengua, la misma que en estos casos cumple funciones específicas, como se pudo apreciar anteriormente.

3.3.5 Diferencias entre la adquisición de la primera y la segunda lengua

La primera y segunda lenguas no se adquieren o aprenden con las mismas características, en la medida que son dos procesos diferentes. Krashen (1985: 1), respecto a adquisición y aprendizaje, distingue como dos procesos distintos. Según el autor, la adquisición es un proceso inconsciente que se da en los niños que aprenden una lengua, mientras que el aprendizaje se da de manera consciente, principalmente en situaciones formales; esto es que la adquisición de una lengua se da de manera natural, mientras el aprendizaje se da por lo general a través de instituciones escolares. Esto quiere decir que una segunda lengua se aprende, a través de procesos intencionados y conscientes. Por su parte, von Gleich, enfatiza el periodo que va de 3 a 4 años como un hito inicial para la adquisición de una segunda lengua. Por lo visto, según los autores, una segunda lengua se aprende o se adquiere.

Por otra parte, algunas comunidades bilingües andinas de hoy tienen una característica sociolingüística particular, donde no sólo se distingue la presencia de una lengua, sino de dos. Uno de los factores puede constituir la cercanía de estas comunidades a las ciudades, este factor influiría para que los niños sean bilingües desde su nacimiento; es decir, adquieran dos lenguas al mismo tiempo. Desde una tipificación lingüística, estos niños son considerados como bilingües de cuna. Por ejemplo, esta realidad se presenta en la comunidad de Chumo en el Cusco, donde la cercanía de la comunidad a la ciudad de Sicuani influye para que los niños sean bilingües castellano y quechua hablantes desde su nacimiento.

⁴ Pueden ser propias de su cultura ancestral o aquellas que se presentan producto de la simbiosis de la religión andina-católica.

En otros contextos comunales, los niños adquieren una lengua indígena como su primera lengua, la misma que es desarrollada en sus primeros años. Sin embargo, por diversos factores (migración, escuela, etc.), estos niños suelen abandonar su lengua materna para asumir otra lengua, una segunda lengua, la misma que algunas veces se convierte en lengua de uso exclusivo por ser política y socialmente más importante en el medio donde se desenvuelve. En nuestro contexto, la lengua castellana suele constituir la segunda lengua de muchos niños campesinos, cuya preferencia lingüística en el uso de dicha lengua va en desmedro de la lengua quechua, primera lengua del niño, debilitándola paulatinamente.

En mi caso familiar, nosotros somos cinco hermanos, nuestra primera lengua es el quechua, mi madre hasta hoy se mantiene monolingüe quechua. Mi comunidad de procedencia (Khunurana en Puno Perú) hasta la época del sesenta del siglo pasado fue monolingüe quechua. Esta comunidad, hoy lingüísticamente, es una comunidad bilingüe con predominancia del castellano. En el año de 1968, la familia nos mudamos a la ciudad de Sicuani en Cusco Perú, según versión de mi madre, con la finalidad de buscar “mejores condiciones de vida”. Desde aquella fecha, la familia nos hicimos bilingües. El aprendizaje del castellano como nuestra segunda lengua fue una necesidad para sobrevivir en la pequeña urbe.

En mi caso en particular, en 1972 al ingresar al primer grado de educación primaria aprendí una segunda lengua, el castellano. Sin embargo, en el dominio familiar, el quechua se mantuvo como lengua de comunicación. Actualmente en mi familia, mi esposa es bilingüe (quechua-castellano). Nosotros tenemos un pequeño hijo, a quien le hablamos en quechua y castellano, mi madre le habla sólo en quechua. Mi niño a su tierna edad habla algunas palabras en ambas lenguas. Como quechua hablante y cultor de esta lengua considero que mi familia debe conservar nuestra lengua ancestral, porque, esta práctica es una forma de mantener viva nuestra cultura ancestral a través de la lengua.

3.3.6 Monolingüismo

Para conceptualizar el monolingüismo se requiere recurrir a la noción de hablante nativo. Sobre el tema, Richards y Platt (1997) señalan que el monolingüe es aquella “persona que conoce y usa una sola lengua”. Por extensión entonces, el monolingüismo es una realidad idiomática en la que todos los miembros de una sociedad determinada se comunican en una sola lengua.

No obstante, incluso en situaciones monolingües, pueden darse procesos de elección de variantes de esa misma lengua. Podría suceder que una persona a pesar de ser monolingüe use una variedad de su lengua con una persona y otra variedad diferente

con otra persona o también que en determinados ámbitos recurra a una forma de hablar particular y a otra en ámbitos distintos, como ocurre, por ejemplo, en situaciones formales frente a las informales. Ello nos lleva a concluir que incluso dentro de una situación monolingüe estamos ante procesos de variación idiomática.

3.3.7 Bilingüismo

Es evidente que el contacto de lenguas crea esta condición lingüística, es así que podría decirse que el bilingüismo no es propio de la cultura andina ni de ninguna época histórica en particular de los pueblos andinos: se pudo dar desde las primeras sociedades humanas en el mundo y se da en la actualidad, indiscutiblemente con características diferentes.

Esta regla no es, sin embargo, universal, pues existen sociedades que valoran y fomentan el aprendizaje simultáneo de distintas lenguas, como, por ejemplo, ocurre en el Vaupés, en Colombia, donde, por producto del matrimonio exogámico, en una misma familia y también una misma persona puede hablar varias lenguas.

Reflexionado acerca del bilingüismo, von Gleich (1989: 44-45) señala que:

No hay una definición comúnmente válida y reconocida de bilingüismo, más bien, se debe analizar una serie de definiciones que usan los investigadores y que se usan según sus respectivos objetivos de investigación. El fenómeno del bilingüismo no es objeto de investigación de una sola disciplina restricta, sino que es analizado por diversas disciplinas según el campo de interés de cada una (lingüística, psicología, sociología, educación).

El tema puede resultar complejo si se pretende entender desde una sola disciplina y generalizarla. Por ello, dada las características sociolingüísticas de este estudio se pretende entender el bilingüismo respecto a la persona hablante y su rol dentro de un determinado contexto social. Al respecto, López concibe el bilingüismo como:

Fenómeno individual que indica la posesión de dos o más lenguas. Por extensión, se puede hablar también de sociedad bilingüe para denominar al pueblo que hace uso de dos a más lenguas en los diversos órdenes de su vida social. En América Latina, lo que existe es una suerte de relación desigual de dos lenguas en la cual una, la más débil, por lo general una lengua indígena, queda relegada a segundo plano; y la lengua de prestigio, el castellano, asume las funciones sociales más importantes. (López 1993: 119)

En la idea del autor, se hace una distinción entre bilingüismo individual, ligado a la persona; y bilingüismo social, relacionado al contexto o medio donde se dan los hechos comunicativos de uso de dos lenguas. El contexto latinoamericano presenta a la lengua castellana asentándose como lengua dominante, mientras las lenguas originarias se debilitan sistemáticamente. Así, el castellano viene copando diversas funciones comunicativas rezagando otras lenguas al dominio familiar.

A. Tipos y grados de bilingüismo

Iniciamos esta tipificación del bilingüismo presentando como referencia a Skutnabb-Kangas (1981)⁵, quien explica que los tipos y grados de bilingüismo se pueden especificar desde cuatro puntos de vista: el modo, la edad y la secuencia de adquisición, el grado de competencia, las funciones, y las valorizaciones.

Según el modo, la edad y la secuencia de adquisición

Según esta tipificación, se debe diferenciar el *bilingüismo natural* y el *bilingüismo escolar*. El primero se entiende como un proceso natural de adquisición de las dos lenguas en situaciones comunicativas totalmente naturales; según el autor, la edad no tiene relevancia en este proceso. Y el segundo el bilingüismo escolar.

En la adquisición natural de la segunda lengua, la edad en la que se adquiere dicha lengua puede constituir un indicador para diferenciar ciertos tipos de bilingüismo. Según la autora, *el bilingüismo de la primera infancia*, en nuestra región recibe las denominaciones de *bilingüismo temprano*, *bilingüismo nativo*, *bilingüismo de cuna* o *bilingüismo simultáneo*.

Por otra parte, también se precisa la diferencia entre el *bilingüismo simultáneo* y el *sucesivo*. El primero se entiende cuando las dos lenguas se adquieren al mismo tiempo. El bilingüismo sucesivo tendría un hito en la edad: si la segunda lengua (L2) se adquiere durante los tres primeros años del infante, según Rehbein (1987)⁶ tendría la denominación de *bilingüismo sucesivo*, y si la persona adquiere una segunda lengua en una etapa más avanzada de esa edad, se denominaría *bilingüismo tardío*.

Según el grado de competencia

Respecto a esta tipificación, se considera como punto referencial el nivel de dominio de las lenguas por la persona considerando el grado de competencia desarrollado en ambas lenguas. Es así que, de acuerdo a Diebold (1964: 469)⁷ se podría considerar los siguientes grados de bilingüismo: *incipiente o pasivo*, entendido como un estado de bilingüismo en proceso, cuya característica reside en la comprensión auditiva. El *bilingüismo avanzado o activo* por su parte, tiene mayores elementos comunicativos en ambas lenguas. Según el autor, este tipo de bilingüismo también recibe la denominación de *bilingüismo perfecto*. Así mismo, cuando una persona tiene la

⁵ Skutnabb-Kangas 1981. *Bilingualism or not. Multilingual matters*, 7, Clevedon. Citado en Gleich (1989:45)

⁶ Rehbein, Jochen y Ayse Okmen. 1987. Kindliche Zweisprachigkeit. Eine kommentierte bibliographie zum kindlichen Erwerb von zwei Sprachen und zu Aspekten des Erstspracherwerbs, *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit* 29, Hamburgo. Citado en Gleich (1989: 46)

⁷ Diebold, A.R. 1964. Incipient bilingualism. *Language* 37. Citado en Gleich (1989: 46)

competencia comunicativa similar en ambas lenguas, esta característica adopta la denominación de *bilingüismo equilibrado*.

El *bilingüismo dominante* es otro grado que se presenta en esta clasificación de bilingüismo; este tipo de bilingüismo, al parecer, está sujeto al status que tiene la lengua en el medio social donde se desenvuelve el hablante, situación que provocaría en éste una preferencia lingüística.

Según el uso y las funciones

Esta clasificación del bilingüismo tiene que ver con el uso funcional que la persona bilingüe le da a cada lengua. Beardsmore (1982: 12)⁸, para explicar este caso, recurre a dos interpretaciones. Primero, según una *interpretación mínima*, una persona es funcionalmente bilingüe cuando de manera limitada, puede utilizar ciertas funciones comunicativas, atributos que son de su dominio. Este fenómeno lingüístico, por lo general, se presentaría en una segunda lengua; un ejemplo ilustrativo para este caso es la utilización del lenguaje técnico dentro de área profesional u ocupacional. Segundo, según *la interpretación máxima* del bilingüismo funcional, la persona puede emplear ambas lenguas de manera competente en todas las situaciones comunicativas.

Según las valorizaciones

En esta categorización, el bilingüismo se enfoca considerando la educación; los programas EIB de la región tienen relación con esta tipología. En esta categorización, se puede distinguir el *bilingüismo aditivo* y el *bilingüismo substractivo*, propuestos por Lambert (1977)⁹.

El primero se entiende cuando, en escuelas bilingües, la enseñanza se realiza en la primera lengua (L1) del alumno, además se le “agrega” una segunda lengua (L2), sin afectar la L1 de los estudiantes. Los programas de inmersión empleados en Canadá son una clara muestra de bilingüismo aditivo, donde los niños de la mayoría anglófona aprenden el francés. El bilingüismo substractivo es el resultado de los programas escolares bilingües donde se implementa una L2, pero se reprime la L1 del alumno. Esta forma de bilingüismo es el resultado de la aplicación de programas transitorios de submersión. Según el autor, una característica de esta experiencia se da cuando los

⁸ Beardsmore, Hugo. Bilingual Basic Principles. *Multilingual Matters*, Clevedon, GB. Citado en Gleich (1989: 48-49)

⁹ Lambert, W.E. 1977. The effects of bilingualism on the individual. Cognitive and sociocultural Consequences. En: Hornby P.A. (Ed.): *Bilingualism, Psychological Social and Educational Implications*, N.Y. Academic Press. Citado en Gleich: (1989: 51)

hablantes de una lengua minoritaria L1, aprenden una lengua de prestigio L2, la que posteriormente suele convertirse en su lengua dominante.

La tipificación y graduación presentadas nos permiten reflexionar sobre la complejidad que resulta del tema de bilingüismo cuando se trata de hacer distinciones respecto al individuo hablante; toda la tipificación presentada se convierte en un tema interesante a ser considerado por los programas de EIB, en relación con el tema general del tratamiento de lenguas.

Por otro lado, es muy posible que el bilingüismo en estas últimas décadas (esencialmente en los países de la región andina) haya asumido diferentes matices a los planteados anteriormente, producto de la migración sistemática de pobladores de la zona rural hacia la urbana, como lo señala Sichra:

El creciente carácter multicultural de las áreas urbanas desafía a los sectores indígenas y no indígenas y a los estados a aplicar políticas educativas y lingüísticas en un contexto de nuevas tensiones y dinámicas sociales. La incursión y permanencia de las lenguas y culturas indígenas en áreas urbanas tiene efectos en la población en general, estableciéndose nuevos comportamientos, actitudes, percepciones entre no indígenas". (Sichra 2006: 7)

Los bilingües pasivos en la lengua indígena hoy podrían ser bilingües activos, hablantes de su lengua materna. La misma autora, Sichra (2005), en un encuentro sobre educación y diversidad cultural realizado en Quito en el tema que trató acerca del bilingüismo y educación en la región andina, sostuvo que la condición de hablante de una lengua indígena se había convertido en un capital cultural, logros que necesitarían ser mantenidos por la misma base, constituida por los hablantes: los comunarios, los migrantes, hombres y mujeres. En ese sentido, las personas bilingües de lengua indígena materna, que en algún momento veían a su primera lengua como un obstáculo de aceptación social, hoy, representaría para ellos una posibilidad lingüística que le permitiría una mayor inserción social.

B. Elección de una lengua

Dada la realidad multilingüe de la sociedad peruana, los contextos de uso lingüístico tienden a ser bilingües. En una sociedad de estas características sucede que los hablantes tendrían que elegir una determinada lengua para sus actos comunicativos. En este apartado trataremos de reflexionar acerca de diferentes fenómenos lingüísticos que se presenta en el proceso de elección de una lengua: la alternancia de código, la mezcla de código y el uso de préstamos.

Alternancia de códigos

En una comunicación de hablantes bilingües, por lo general, el interlocutor inicia su conversación en una lengua X, luego pasa a otra lengua Y, esto tránsito lingüístico

podría ser intencionado o tal vez no. Este hecho podría considerarse como alternancia de código. Al respecto, Rotaetxe (1990) manifiesta que el hablante posee internamente códigos organizados de acuerdo a reglas de una u otra lengua que tiene, lo cual en una conversación le permite pasar de un código a otro, inclusive retornar a la lengua con la que inició el diálogo. En síntesis, se podría decir que la alternancia de códigos se da cuando las lenguas (en el usuario) mantienen independientemente su estructura gramatical.

Los diferentes casos lingüísticos de alternancia de códigos no presentan características similares, por lo tanto, las mismas requieren ser diferenciados. Con relación a la tipología, Appel y Muysken (1996) presentan la siguiente clasificación:

- a. La alternancia de coletillas incluye exclamaciones, coletillas o paréntesis en una lengua distinta de la del resto de la oración.
- b. La alternancia intraoracional que se produce en el medio de una oración, podría tener relación con la mezcla de código.
- c. La alternancia interoracional se produce entre oraciones, como bien indica su nombre.

Por su parte, Sichra (2003), producto de la información recogida a través de su investigación realizada en las comunidades de Pojo y Cocapata en Cochabamba Bolivia, clasifica la alternancia de código en tres tipos:

- a. La alternancia conversacional referida a la relación de los hablantes, si estos se encuentran en el primer plano de una comunicación.
- b. La alternancia metafórica referida a cambios de temas en situaciones de diálogo. También dentro de esta clasificación se considera el uso estilístico en la conversación.
- c. La alternancia correctiva referida a los cambios introducidos por el hablante en los patrones de uso de las lenguas.

Como podemos observar, la alternancia de códigos no implica el simple paso de una lengua a otra, sino conlleva una complejidad de procesos lingüísticos que requieren ser analizados para identificar cuando es una alternancia y cuando es una mezcla de códigos que es otro fenómeno diferente.

Mezcla de códigos

Para Fasold (1996), la mezcla de códigos se da cuando el hablante bilingüe que usa una determinada lengua, en algún momento usa elementos (palabras, sintagmas o unidades mayores) de otra lengua que conoce. Por lo tanto, la mezcla de códigos con

relación a la alternancia de códigos se da cuando las estructuras gramaticales son afectadas.

El tema de mezcla de código puede resultar discutible si se la relaciona con el desplazamiento lingüístico, A propósito, Appel y Muysken (1996) refieren: “Muchas personas no expertas en el tema consideran que la mezcla de códigos es signo de agonía lingüística (...) la realidad (...) resultará ser mas bien la contraria”. Considero que es un exceso señalar a la mezcla de código como indicador del desenlace existencial de una lengua, en la medida que históricamente, las lenguas estuvieron en permanente contacto creando intercambios de palabras y sintagmas, por lo tanto, no habría una lengua pura. Sin embargo, si se presentara de manera frecuente la mezcla de códigos en una determinada comunidad de hablantes, estos hechos podrían constituirse en indicadores de un posible desplazamiento lingüístico, tal como lo alerta Gleich (1998).

Los Préstamos

En la comunicación cotidiana, en contextos bilingües, se percibe con frecuencia el uso de una determinada lengua “ayudada” por palabras de otra lengua. Estas “ayudas” podrían considerarse como préstamos léxicos, tal como lo señalan Appel y Muysken (1996), que “la importación implica incorporar un modelo a la lengua y la sustitución implica reemplazar algo de otra lengua por un modelo nativo”. En contextos castellano/quechua, los quechuahablantes incorporarían partículas y términos del castellano y viceversa.

Para detallar los diferentes casos de uso de préstamos se requiere de un análisis tipológico, en ese sentido Haugen (1950) presenta tres tipos:

- a. Importación morfé mica sin sustitución, préstamos comunes.
- b. Sustitución morfé mica además de importación, incluye los híbridos.
- c. Sustitución morfé mica sin importación (calcos).

Por su parte, Chávez (2001) presenta también tres tipos de préstamos referidos a la escritura, pero para este estudio adecuamos sólo en dos tipos, dado que los dos últimos son casos del mismo tipo con ligera variación.

1. Respetar las raíces y palabras del castellano en su integridad. Ejemplos:

Pedro

Luispa (de Luis)

2. Refonologización, es un proceso lingüístico fonológico, donde una palabra o parte de ella, de una determinada lengua, es reemplazada con patrones fonológicos de otra lengua. Al respecto, Chávez ilustra:

Cuando un quechua hablante aprende el castellano, encuentra dificultad para aprender las estructuras más complejas, porque no las tiene en su lengua. Por ejemplo, cuando quiere aprender la palabra 'plato' encuentra que no hay en la estructura de su lengua materna del tipo CCV –consonante, consonante, vocal-, entonces trata de adecuarla a lo que conoce y elimina una de las consonantes o aumenta una vocal (plato en *latu* o *palatu*) (Chávez 2001: 74).

El autor se refiere a dos tipos de refonologización. En la primera se mantiene algunos fonemas de la palabra castellana en la palabra refonologizada quechua. Mientras en el segundo, la refonologización de la palabra castellana al quechua se realiza completamente.

- a. Refonologizar parcialmente.

fusfuru fósforo

aduwi adobe

- b. Refonologizar totalmente

waka vaca

kumuniru comunero

3.3.8 Diglosia

La conceptualización de diglosia tuvo un precedente progresivo. Apareció en los finales de la década de los cincuenta del siglo pasado, como un término desarrollado por Ferguson (1959)¹⁰, quien dentro del enfoque sociolingüístico lo emplea:

(...) para describir toda situación en la que dos variedades de una misma lengua son empleadas en dominios distintos y con funciones también distintas y complementarias; además una de estas variedades posee un "status" socialmente superior a la otra. En un sentido amplio, la diglosia existe en toda comunidad, en la medida en que el uso cotidiano difiere sensiblemente de la norma oficial.

Ferguson puntualiza que la diglosia se presenta en situaciones comunicativas de una lengua en particular, con sus variedades respectivas, donde una de éstas adquiere "status". Otra conceptualización, tal vez más amplia que la primera, es planteada por Fishman (1995: 129), quien al respecto manifiesta que "la diglosia es una

¹⁰ Ferguson, C.A. 1959. *Diglosia in Word*, 15, pp. 325-340. Citado en Etxebarria (1995: 149)

caracterización de la ubicación social de las funciones para diferentes lenguas o variedades”. Este autor, en comparación a Ferguson, añade que la diglosia además de presentarse en una lengua con sus variedades dialectales, puede presentarse entre lenguas.

En algunos contextos de la región andina, bilingüismo y diglosia coexisten. El bilingüismo es inminente, producto de diversos factores, las personas son bilingües con características diversas. La diglosia es otra realidad lingüística presente en estos medios, donde, por lo general, el castellano tiene mayor “status” frente a las lenguas indígenas, convirtiéndose así en lengua dominante. Por ello, en estas condiciones, a pesar de la coexistencia, podría resultar difícil buscar una convivencia y comprensión recíproca entre lenguas en un mismo contexto, como pretende Mosonyi (1985), porque además de lo lingüístico existen factores que considerar de orden económico, social y político de los grupos que hablan un idioma (Albo 2000), los mismos que también afectarían a sociedades lingüísticamente diglósicas.

Cuando se realizan estudios sociolingüísticos de diagnóstico de uso de lenguas se usan términos como mantenimiento de una lengua, conservación, cambio lingüístico, desplazamiento, sustitución y muerte de una lengua; las mismas que están relacionadas a procesos progresivos que afectan a una lengua en un contexto bilingüe. Cuando se pretende revertir las diferentes realidades lingüísticas señaladas, surge la revitalización lingüística, mantenimiento, fortalecimiento, reversión. Para esta investigación, dada las características del estudio, usaremos desplazamiento lingüístico y revitalización lingüística.

3.3.9 Desplazamiento lingüístico

Para Romaine, el desplazamiento lingüístico: “(...) supone una etapa de bilingüismo (a menudo sin diglosia) como paso previo al eventual monolingüismo en la nueva lengua. El proceso típico es que una comunidad que antes era monolingüe se convierta en bilingüe por contacto con otro grupo (en general más poderoso desde el punto de vista social) y mantenga este bilingüismo de forma transitoria hasta abandonar su propia lengua” (Romaine 1996: 70). Por su parte, Fasold (1996: 321) señala que el desplazamiento de una lengua ocurre cuando “los miembros de una comunidad han decidido colectivamente emplear una lengua nueva donde hasta entonces se empleaba otra”. Ambos autores coinciden en referir que el desplazamiento lingüístico se inicia cuando una sociedad monolingüe usa el puente del bilingüismo para llegar a la “otra orilla”; la diferencia es que esta comunidad ya no tiene la misma lengua con la que inició en este viaje lingüístico.

En una sociedad diglósica, como las de muchas comunidades campesinas (indígenas) de Latinoamérica, la lengua de prestigio (el castellano por lo general) al copar diferentes dominios y funciones desplaza a las lenguas originarias de estos pueblos; al parecer, esta “decisión” se presentaría de manera inconsciente en los hablantes, algunas veces producto de la implementación de políticas lingüísticas. Estas decisiones no consideran a los usuarios, a quienes correspondería decidir sobre el futuro de su lengua.

Los responsables del desplazamiento lingüístico podrían ser en última instancia los hablantes, como lo señala Fishman (1995:16), quien plantea: “La lengua cambia solamente cuando un grupo de hablantes usa un modelo lingüístico diferente para comunicarse con los demás”. La voluntad de los usuarios de una lengua tal vez sea influyente para la vigencia o desplazamiento de sus lenguas. Es posible que haya casos donde a los hablantes no les interese que su lengua se debilite y tal vez desaparezca (Crystal 2001). Por ello, podría resultar útil, en cualquier proyecto de fortalecimiento lingüístico, involucrar a los propios hablantes.

López, con relación al contexto peruano, señala: “Incluso en los ámbitos informales, el castellano desplaza gradualmente a la lengua vernácula y son cada vez más numerosas las familias indígenas que socializan a sus niños a través de una lengua que incluso no manejan lo suficientemente bien” (López 1989: 102). Según el autor, en la realidad lingüística del Perú, el castellano presentaría mayor uso en dominios familiares: los padres, tal vez inconscientemente, podrían ser instrumentos del debilitamiento de su lengua originaria. Como afirma López, una muestra de ello podría reflejarse en el uso esforzado del castellano por parte de los padres: no sólo con sus hijos, sino también con otras personas que consideren ciudadinas. Pude observar esta situación lingüística en el trabajo pedagógico que realicé en algunas zonas rurales del Cusco.

3.3.10 ¿Cómo se sabe que una lengua está siendo desplazada?

Conocer los indicadores que señalan el desplazamiento de una lengua resulta interesante para este estudio. Fishman (1990, 1991)¹¹ plantea una escala graduada de deterioro intergeneracional para lenguas amenazadas en peligro de extinción. Según el autor, esta escala puede servir para establecer en qué “grado” una lengua podría estar amenazada. El siguiente cuadro pretende explicar lo señalado:

¹¹ Fishman, J.A. 1990. “What is reversing language shift (RLS) and how can it succeed”?, *Journal of multilingual and multicultural development* 11 (1y2), 5-36 y Fishman, J.A. 1991 *Reversing Language Shift*, Clevedon, Multilingual Matters. Citados en Baker (1997: 94)

Cuadro Nro. 4

Escala graduada de deterioro intergeneracional de Fishman para lenguas amenazadas	
Estadio 8	Aislamiento social de los pocos hablantes que quedan de la lengua minoritaria. Necesidad de registrar la lengua para su posterior y posible reconstrucción
Estadio 7	Lengua minoritaria usada por los mayores y no por la generación joven. Necesidad de multiplicar la lengua en la generación joven.
Estadio 6	Lengua minoritaria transmitida de generación en generación y usada en la comunidad. Necesidad de apoyar a la familia en continuidad intergeneracional (por ejemplo, ofrecer guardería en lengua minoritaria).
Estadio 5	Literacidad en lengua minoritaria. Necesidad de apoyar los movimientos de literacidad en lengua minoritaria, en particular cuando no hay apoyo gubernamental.
Estadio 4	Enseñanza formal y obligatoria en lengua minoritaria. Puede necesitar ser apoyada económicamente por la comunidad de lengua minoritaria.

Fuente: versión adaptada del autor

De los 8 estadios presentados en el cuadro, considero pertinente analizar los tres últimos, puesto que estos describen aspectos que consideran desde la plena vigencia de una lengua hasta la seria amenaza de su extinción.

Según el autor, el estadio 8 es el nivel en el que se presenta mayor peligro para una lengua, dado que los abuelos y abuelas son los únicos que conservan algunos elementos de la lengua: con la muerte de estas personas, dicha lengua podría desaparecer del medio. De allí la necesidad del registro de la lengua para su posterior revitalización.

El estadio 7 presenta a la lengua en peligro usada sólo por personas adultas. En esta etapa, se sugiere iniciar acciones de fortalecimiento de la lengua en peligro a través de los jóvenes: las actividades sociales y públicas de la comunidad podrían constituir dominios donde estas personas usen la lengua debilitada como estrategia de revitalización.

El estadio 6, según el cuadro, es una fase “hito”, puesto que, de los dos estadios presentados anteriormente, sería el menos preocupante: dado que la lengua es usada entre abuelos, y entre padres e hijos, se podría decir que la lengua aún esta relativamente vigente. Por lo tanto, habría la necesidad de mantenerla y desarrollarla; en este estadio, el uso de la lengua todavía mantiene los dominios familiares y comunales. Según el autor, se sugiere la enseñanza de dicha lengua desde los primeros grados de escolaridad de los niños, como estrategia de mantenimiento y revitalización lingüística.

Del estadio 5 al 1, al parecer, no existe amenaza seria de debilitamiento lingüístico; correspondería a los hablantes la tarea de usar su lengua en los diferentes dominios comunales cumpliendo diversas funciones, y así mantenerla vigente.

Por otra parte, von Gleich (1998 de la versión adaptada del modelo de Sasse 1992)¹², presenta un cuadro de desplazamiento, y descomposición, desaparición de lenguas. En él se distingue cinco fases con tres niveles: *cambios socio culturales CS*, *comportamiento lingüístico CL* e *impactos lingüísticos estructurales IL*.

El siguiente cuadro fue adaptado para este trabajo (El original tiene tres columnas donde se detalla los niveles). En la siguiente descripción consideramos todos los elementos de cada nivel y fase.

¹² Sasse Hans 1992. “Theory of language Death”. En Matthias Brenzinger (ed.), Factual and Theoretical Explorations with Special Reference to East Africa, 7-30, *Contributions of the Sociology of language*, 64, Mouton de Gruyter, Berlin – New York.

Cuadro Nro. 5

Desplazamiento, descomposición y desaparición de lenguas

- Fase 1** En el contexto socio cultural CS, los eventos históricos producen distribución desigual de funciones lingüísticas en contextos multilingües. En el CL, se presenta una distribución complementaria en dominios de uso, esto es que, hay aumento del bilingüismo colectivo debido a la compartimentalización de las lenguas en contacto, lo cual se exterioriza a través de un aumento de préstamos. En los impactos lingüísticos estructurales IL, se presenta pérdidas lexicales o estancamiento evolutivo en la L1 en ámbitos donde predomina la L2 (lengua meta).
- Fase 2** En CS, se presenta aumento de presiones sociales; en el CL, se refleja un aumento de competencia en la lengua meta (LM) si la lengua originaria está estigmatizada; en IL, se presenta un aumento seguido de préstamos de la lengua meta hacia la lengua originaria, la lengua en proceso de abandono aunque funcionalmente esté todavía vigente.
- Fase 3** En esta fase, predomina el contacto socio cultural donde se presentan actitudes negativas hacia la lengua de origen.
- Fase 4** En el CS, destaca la decisión colectiva de abandonar la lengua de origen (materna). En el CL, se presenta una interrupción de la transmisión de la lengua 1 de padres a hijos, impedimentos (inclusive prohibición); provocando el desplazamiento de la lengua. Mayores pérdidas de dominios de uso para la L1. En el IL, la lengua originaria presenta una descomposición gradual lingüística revelando rasgos patológicos en el habla de personas semilingües.

Fuente: versión adaptada del autor

En comparación a la escala planteada por Fishman, en la fase 1 de la escala de von Gleich se iniciaría el desplazamiento lingüístico de una lengua por otra, hasta la desaparición de la lengua afectada (en la fase 5). En este análisis, la autora usa la denominación de "lengua meta" para referirse a la lengua "desplazadora".

La fase 1 es el periodo donde la lengua meta (el castellano, en el contexto regional andino) ya ha ganado algunos dominios dentro de la comunidad de hablantes; en este periodo, el bilingüismo tiene una marcada presencia. La lengua originaria presenta préstamos de la otra lengua, lo cual constituiría un indicador de inicios de estancamiento y deterioro lingüístico de la lengua afectada.

En la fase 2, se distingue el uso funcional de la lengua meta para las interacciones comunicativas, mientras que la lengua originaria es reservada para situaciones comunicativas domésticas de familia. Dicha lengua presenta una acentuada presencia de préstamos.

En la fase 3, predominan las actitudes negativas de los hablantes de la lengua originaria hacia su propia lengua provocando mayor estancamiento y deterioro de la misma. Es en fase que se iniciaría el rompimiento de la transmisión comunicativa intergeneracional.

En la fase 4, la comunidad de hablantes toma colectivamente la decisión de abandonar su lengua originaria. Los dominios comunales son copados por la lengua meta, y se interrumpe la comunicación intergeneracional de padres a hijos en la lengua originaria.

En la fase 5, los hablantes adoptan la lengua meta, la misma que se convierte en la lengua de uso cotidiano en el medio. La lengua originaria pasa al olvido descomponiéndose gradualmente, pudiendo llegar a la extinción.

Los cuadros presentados señalan “pistas” para identificar en contextos bilingües la situación de una lengua respecto a la otra: cuán deteriorada (von Gleich) o cuanta vigencia (Fishman) podría todavía tener una determinada lengua. Al analizar procesos de desplazamiento de lenguas, ubicar a la lengua afectada en estos cuadros (estadios y/o fases) podría resultar útil, en la medida que se trata de explicar diagnósticamente el “estado lingüístico” en el que se encontraría dicha lengua, lo cual permitiría, considerar acciones de revitalización lingüística.

3.4 Revitalización lingüística

El desplazamiento lingüístico de una lengua por otra puede repercutir en la desaparición de la lengua afectada. Si se busca revertir esta situación, una de las estrategias podría realizarse a través de acciones de revitalización lingüística. Respecto a este tema y en el caso particular de los pueblos indígenas, López (1993: 152) señala que se trata de “proceso mediante el cual, por lo general de manera planificada y metódica, se implementan programas lingüístico-culturales tendientes a

revalorar las lenguas indígenas y a promover y difundir su uso en los diversos niveles y sectores de una determinada sociedad”.

Las acciones de revitalización de una lengua, además de ser planificadas, no tendrían que ser solamente lingüísticas, como bien lo señala López, sino también culturales, en la medida que se comprende a la lengua como parte de la cultura. Así mismo, considero relevante enfatizar que la lengua en proceso de revitalización, para cumplir este propósito tendría que usarse funcionalmente (para explicar, para preguntar y/o responder, para solicitar, etc.) y en todos los dominios posibles (en las casas, en la chacra, en las asambleas, en sus calles, en la escuela, etc.) del medio donde se pretende llevar estas acciones. Estos sin perder de vista el rol de los usuarios, como lo señala Meliá (2003): el proceso de fortalecimiento lingüístico no puede ser ajeno a la sociedad de hablantes; de allí la necesidad de involucrar a los abuelos, abuelas, padres, madres, hijos, nietos, etc. a quienes como actores directos les corresponde participar tanto en la planificación como en la ejecución de dicho proceso.

En este análisis, es interesante reflexionar acerca de las experiencias relacionadas a la revitalización lingüística. En el siguiente apartado se presentan algunos de estos casos.

3.4.1 Experiencias de revitalización lingüística: caso del hebreo

Según Cooper (1997), las guerras entre Roma y Judea casi exterminaron a la población judía palestina, quienes tuvieron que dispersarse para protegerse; este movimiento migratorio afectó, entre otros aspectos, la lengua hebrea. Este idioma, para sobrevivir, fue utilizado en dominios litúrgicos y literarios de manera restringida. Según el autor, la revitalización de la lengua hebrea se inicia en Palestina y Europa Oriental por el año 1880.

Se destaca en esta experiencia de revitalización lingüística dos hechos. Primero, se distingue la interiorización de las personas de esta nación, el sentido de comprender la lengua de un pueblo como inseparable de su nacionalidad creando así, en sus hablantes una conciencia nacional a través de la recuperación del hebreo, su lengua originaria. Segundo, la actitud de una persona frente a su lengua y cultura: Ben Yehuda, quien a través de su familia promovió este proceso de revitalización usó únicamente el hebreo en su familia; aunque, según Hågege (2002), esta experiencia familiar no fue la que motivó a hablar hebreo en otras familias. En mi opinión, el ámbito familiar podría considerarse como un “dominio fuerte”, en la medida que podría resultar más fácil mantener comunicación en la lengua afectada al interior de la familia. El uso de dicha lengua podría trascender posteriormente a otros espacios de la comunidad.

En esta experiencia, no se puede dejar de mencionar el representativo sentido religioso que cohesionó a los hablantes del hebreo, convirtiéndose éste en significativo respecto a las diferencias nacionales, en una coyuntura donde se presentaron migraciones forzadas.

3.4.2 ¿Desplaza o revitaliza la escuela las lenguas originarias? Experiencias escolares

En este apartado, se analiza experiencias escolares tendientes a la revitalización de lenguas en peligro de desplazamiento.

A. La experiencia del maorí

Según datos proporcionados por Hågege (2002), el maorí es una lengua originaria de Nueva Zelanda que fue desplazada sistemáticamente por el inglés, a través de la política lingüística implementada por el propio gobierno neozelandés en 1867. Así mismo, se señala que los programas educativos y los trabajos misioneros fueron los medios a través de los cuales llegó a implementar este propósito: la homogeneización lingüística del inglés en ese medio. Tal como describe la autora:

La alfabetización –en inglés- había tenido un efecto totalmente nefasto para el maorí, despreciado, además, por la población blanca y en vías de ser expulsado por el inglés. (...) Los maorís reclamaron oficialmente la creación de escuelas donde enseñaran sólo su idioma vernáculo. (...) Había entonces 400 kohanga reo, es decir “nidos de lenguas”, donde alrededor de 6,000 niños aprendían el maorí. Este programa es, pues, en alguna medida, un éxito. (Hågege 2002: 195)

Este hecho resulta paradójico en la medida que el Estado, en lugar de proteger los elementos culturales de la nación, se convierte en instrumento que atenta contra ellos, la lengua originaria de su población justamente un valor cultural. Sin embargo, los maorís tuvieron la iniciativa de revitalizar su lengua; según la autora, fue la conciencia cultural, más que el nacionalismo neozelandés, la que repercutió en este proceso de reversión lingüística. Al parecer, los “nidos lingüísticos” a través del programa educativo de inmersión podrían considerarse como las estrategias que llevaron al éxito esta experiencia de fortalecimiento lingüístico, obviamente, acompañada de la actitud positiva de los hablantes hacia su lengua afectada, el maorí. Este caso podría servir como referencia para otros.

B. La experiencia del latín

El latín podría ser considerado como una de las primeras lenguas que asumió prestigio en Europa y que trascendió de alguna forma a Latinoamérica. Esta lengua sin embargo, no mantuvo su estatus, posiblemente a causa del desarrollo de otras lenguas en este macro contexto. Sin embargo, como lo señala Meliá, algunos países

de Europa trataron de recuperar el latín, y optaron por la escuela como medio para este objetivo. La siguiente reflexión del autor analiza este tema:

En la escuela hay que evitar manejarse con una lengua y un vocabulario excesivamente, o meramente, escolar. Estos usos escolares son los que más han impedido la revitalización de las lenguas en las comunidades. La escuela no es el lugar más apropiado para revitalizar una lengua; (...) las escuelas europeas sólo usaban el latín, como lengua enseñada y lengua de enseñanza, pero este no estaba ni en la familia ni en la calle. La lengua será hablada, si ella es todavía la lengua de la comida y de la cocina, del trabajo y de sus instrumentos, del juego y de la juerga. (Meliá 2003: 34)

La experiencia del latín hace énfasis en uso de un vocabulario escolar con el propósito de accionar la función social de dicha lengua, pero sin vinculación con la sociedad comunal y familiar. El “fracaso” de esta experiencia se debería a que el programa se sitió en el dominio escolar. En este caso, la escuela pudo ser un factor negativo para el proceso de revitalización de la lengua citada, si ese hubiese sido el propósito.

El autor no ve a la escuela como un ámbito propicio para la revitalización de una lengua. Sin embargo, hay experiencias escolares que sí tuvieron éxito en este tema, como el caso neocelandés del maorí. En mi opinión, la escuela sí podría constituir una alternativa para el fortalecimiento de una lengua, dependiendo esto de la actitud de quienes intervienen en estos programas y de la estrategia a implementarse en este proceso.

C. La experiencia del mapuzungun

Una experiencia escolar más cercana y relativamente reciente respecto a la revitalización de una lengua indígena es presentada en una investigación realizada desde el PROEIB Andes:

Los comunarios, profesores y alumnos en su gran mayoría están de acuerdo en que su lengua y su cultura se considere o enseñe en la escuela (...) Las razones que argumentan los comunarios para validar su enseñanza es que permite continuar el uso de “ñamnoan ta madungun (para que no se pierda el mapudungun)” en los niños y jóvenes. (Relmuan 2001: 165)

En esta experiencia, la escuela, a los diez años de trabajar la lengua originaria, muestra signos de que este dominio puede ser un espacio positivo para recuperar y fortalecer una lengua indígena. Otro aspecto interesante del caso es haber involucrado en este proyecto a los comuneros, alumnos y profesores, lo cual constituiría un “andamio” trascendental en el proceso de revitalización lingüística. Finalmente, es importante resaltar que en este caso fueron los mismos actores quienes identificaron a la escuela como un espacio “para que no se pierda el mapudungun”.

Los casos presentados en este apartado señalan a la entidad escolar como una posibilidad de dominio desde donde se podría revitalizar una lengua en peligro de desplazamiento (a excepción de la experiencia del latín). Por ello, si se optara por la

escuela como un ámbito para la revitalización de una lengua, de acuerdo a las experiencias analizadas, debería considerarse los siguientes aspectos: planificación e implementación del programa con involucramiento de los usuarios, recuperación para la enseñanza de términos y situaciones comunicativas funcionales de uso cotidiano, proyección de lo aprendido en la escuela hacia el uso familiar y comunal.

3.5 Lengua e identidad

La lengua no podría considerarse como un elemento lingüístico aislado, puesto que ésta tiene relación con los hablantes, quienes forman parte de la sociedad. Además de la lengua poseen otros valores culturales como la religión, raza, entre otros. En este apartado reflexionaremos respecto a la relación de la lengua e identidad. Con relación al primer concepto, Escobar (1972) manifiesta que la lengua “equivale a un código que utiliza determinada colectividad de hablantes para comunicarse entre si (...) un sistema simbólico con el que interactúa un grupo humano”. El autor hace referencia a un código común de comunicación, la misma que permite la interrelación de los hablantes de una determinada colectividad. Nosotros consideramos que esta interacción posiblemente se presento desde las primeras comunidades humanas, donde las lenguas se convirtieron en elementos comunicativos para la sobrevivencia.

En este mismo análisis se considera necesario esclarecer que una lengua en un contexto mayor (Por ejemplo en el Perú) no tiene las mismas características (el castellano costeño, es diferente al castellano serrano y amazónico), ésta es afectada por diversas razones que le dan una peculiaridad particular. Al respecto López refiere:

Las variaciones de las cuales es objeto la lengua pueden ser explicadas a través de la presencia de tres ejes principales: el geográfico, el social y el histórico. El eje geográfico nos permite correlacionar la lengua y un ámbito determinado de uso; el social, la lengua con un sector o clase que la utiliza como instrumento de comunicación; y, el histórico, la lengua y su evolución. (López 1993: 161)

Retomando la conceptualización de lengua, Schlieben-Lange (1977) sostiene que “la lengua común es un medio decisivo para que las culturas se distingan del mundo exterior y para reforzar su cohesión “in-group”. Para el autor la lengua es más que un elemento común de comunicación grupal. El código lingüístico esta relacionado a la identidad de las culturas. Esta postura respecto a lo señalado por Escobar concibe a la lengua como una distinción cultural. La misma que se constituiría en un elemento fundamental para la cohesión de una determinada colectividad respecto a otras. Desde nuestro punto de vista, la cohesión “in-group” estaría ligada a la identidad étnica, es decir, la lengua como referente de la identidad de un determinado grupo étnico.

El segundo concepto a tratar en este análisis es la identidad. Al respecto Paillalef manifiesta:

El concepto de identidad sugiere un conjunto de representaciones que cada sujeto tiene de sí mismo, las que, a su vez, se sustentan en representaciones del otro u otra. La identidad permite a los individuos reconocerse como iguales o semejantes, también como diferentes, teniendo como base el intercambio entre los grupos inmediatos y entre la sociedad toda... en definitiva, la identidad es un asunto de afirmación de uno mismo y, paralelamente, de exclusión del otro. (Paillalef 1998: 222)

El autor analiza la noción de identidad desde un punto de vista individual, donde la persona es quien determina criterios que le permiten identificarse con una persona similar a él y a la vez diferenciarse de otras personas.

Por otra parte, desde una mirada más colectiva Moreno sostiene:

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

La posición de Moreno respecto a identidad enfatiza la identidad ligada a colectividades étnicas, cuyas características pueden ser observables y subjetivas. El aspecto que resalta en esta idea del autor es el referido al aspecto lingüístico. Para Moreno la lengua o una variedad de la misma son factores importantes de la identidad. Un ejemplo ilustrativo de este caso es el de los quechuas del Perú, un grupo étnico es el de los Chancas (pertenecientes al departamento de Apurímac), otros son los K'anas (pertenecientes a la provincia de Canas en el departamento del Cusco). Ambas etnias actualmente hablan el quechua, pero sus variedades lingüísticas no son exactamente similares, esta última distinción influye de algún modo en su identidad de Chanca o K'ana respectivamente, aunque en los Chancas lo que determina su identidad es su historia relacionada a un pueblo guerrero.

En el tema de identidad étnica encontramos dos enfoques teóricos, los mismos que nos ayudan a reflexionar con mayor profundidad al respecto. El primer enfoque es el denominado primordialista o esencialista, el que es sustentado por Geertz (1996). Para él la contigüidad inmediata y las conexiones de parentesco principalmente, además el haber nacido en una particular comunidad religiosa, el hablar una determinada lengua o dialecto de una lengua y el atenerse a ciertas prácticas sociales particulares son vínculos imprescindibles que definen la identidad étnica

El segundo enfoque, es el denominado situacional sustentada por Barth (1969), quien manifiesta que las distinciones étnicas no dependen de una ausencia de interacción y aceptación de prácticas sociales; por el contrario, estos son el fundamento sobre el cual están contruidos los sistemas sociales que están en permanente variación.

Barth en comparación a Geertz no define un grupo étnico como un fenómeno estático, más bien como procesos sociales dinámicos en permanente creación y recreación. En un sistema social, los cambios no conducen a la liquidación de la identidad. Las diferencias culturales pueden persistir a pesar del contacto interétnico y de la interdependencia, incluso para nosotros estas relaciones fortalecen la propia identidad. En el mismo sentido Pujadas (1993) explica que la identidad es una continuidad en la discontinuidad, esto refiere a los cruces y cambios por las que atraviesan los grupos étnicos según las circunstancias temporales y espaciales. En síntesis, Pujadas concibe a la identidad desde una posición dialéctica.

Como producto de nuestra experiencia de ser quechua y estar en permanente contacto con estas comunidades indígenas podemos proponer un tercer enfoque teórico sobre la identidad que conjuga los aportes del esencialismo y situacionismo. Lo que rescata este enfoque intermedio es que la identidad no se concibe como el retorno al pasado histórico y percibir los elementos culturales propios como congelados en el tiempo como señalara Geertz (1996) dado que, además de ir practicando sus vivencias ancestrales, van incorporando en estas sistemas y significados de otros horizontes culturales, sin que ello signifique la ruptura de su identidad Barth (1969), sino van reconstruyendo y enriqueciendo según los cambios sociales y económicos.

La presentación del siguiente ejemplo podría ilustrar mejor esta teoría intermedia. Por un lado, en la comunidad de Raqchi en Cusco Perú, en el mes de enero del 2007 presenciamos el acto de la presentación de las autoridades tradicionales, donde los comuneros decidieron recuperar y practicar las ritualidades de sus ancestros, reinstaurar el sistema de organización comunal tradicional, la práctica de la lengua quechua, además la recuperación del uso de la indumentaria antigua del lugar. Una muestra es que hoy se observa en la comunidad a las mujeres usando polleras negras de bayeta, chaqueta lila y montera negra con adornos, y en los varones; pantalones negros o blancos, chaquetas verdes y un ch'ullu multicolor.

Por otro lado, los mismos comuneros están en constante relación con personas de otras culturas, y esto implica también el intercambio cultural. Producto de ello tenemos casos donde algunas personas de la costa peruana o extranjeros conviven con los comuneros, y algunos de estos lograron conocer otros contextos culturales dentro y fuera del país. Entonces, estos acontecimientos, desde mi punto de vista, no influyeron

en la pérdida de la identidad, más bien coadyuvaron a fortalecer su identidad étnica. (Informe personal de Exaltación Mamani Amaro, quien viajó a los EE. UU de Norte América.)

Lo anterior podría ser producto de dos razones. Primero, Raqchi fue un centro ceremonial de los Incas y actualmente es visitado diariamente por turistas de todo el mundo. Ello genera varias situaciones socioculturales y socioeconómicas: algunos de los comuneros negocian artesanías y usan la vestimenta tradicional el que podría crear algún interés en los compradores extranjeros, incluso algunos comuneros aprendieron algunas palabras del inglés. Segundo, el más importante, es el trabajo realizado en la comunidad por la institución CEPROSI (Centro de Producción y Servicios Integrales) del Cusco a través de talleres de afirmación cultural que ha posibilitado en los comuneros del lugar fortalecer la práctica de su identidad étnica y también la convivencia con otras practicas culturales.

3.6 La EIB y la participación comunal en la recuperación de lenguas en desplazamiento

La educación intercultural bilingüe, educación bilingüe, educación bilingüe intercultural, etnoeducación o con alguna denominación similar son programas que se vienen aplicando en varios países de la región latinoamericana. Al parecer, estos programas no tienen todavía una destacada presencia en las políticas educativas respectivas. Por ejemplo, en el Perú, a pesar de la creación de la dirección de educación bilingüe intercultural, hoy DINEIBIR todavía no se logra dar cobertura a la totalidad de instituciones educativas situadas en zonas rurales del país. Además se da mayormente en el nivel de educación primaria: aunque ya se inició con la cobertura de algunas entidades de educación inicial, faltaría iniciar la incorporación de este enfoque en la secundaria. Frente a la realidad lingüística de desplazamiento lingüístico, los programas de EIB podrían constituir una alternativa para revertir el debilitamiento de las lenguas producidas por otras, como expresa (Solis 2001: 107): “Los proyectos de educación bilingüe son por ahora las formas más elementales de revitalización, especialmente aquellos proyectos que se inscriben en las orientaciones de los propios grupos indígenas interesados”. Como lo señala el autor, la EIB puede ser una opción para el fortalecimiento lingüístico; así mismo, él reitera la importancia del involucramiento de los usuarios en este propósito.

Otro aspecto complementario al rol de los usuarios para el fortalecimiento lingüístico, concierne a la identificación de contextos sociolingüísticos pertinentes, en la medida que en la actualidad (y producto de diversos factores), estos no son lingüísticamente homogéneos. Al respecto, López y Küper manifiestan:

Habida cuenta de la gran diversidad de situaciones sociolingüísticas existentes, cada vez existe mayor conciencia respecto de la necesidad de imaginar estrategias diferenciadas de educación intercultural bilingüe que respondan a las características sociolingüísticas de cada región, a las expectativas de su población, así como necesidades de aprendizaje de los educandos, sean ellos monolingües de lengua indígena, bilingües incipientes, bilingües avanzados, bilingües equilibrados e incluso monolingües hispano parlantes. (López y Küper 2002: 42)

Los autores alertan sobre la diversidad de realidades sociolingüísticas existentes en la actualidad; frente a ello, surge la necesidad de plantear estrategias metodológicas pertinentes y diferenciadas. Puede ser que comunidades campesinas de la región andina o amazónica que tuvieron a una lengua indígena como su L1, ésta ya no lo sea más, porque las mismas hayan sido desplazadas por el castellano, teniendo entonces sus niños a esta última como lengua materna.

Implementar un programa de EIB, en estos contextos, requiere un mirada diferente; por lo que el Ministerio de Educación (a través de su organismo descentralizado, la DINEIBIR) no debería perder de vista esta particular realidad sociolingüística emergente, situación que requeriría un tratamiento lingüístico diferenciado donde la primera lengua podría ser el castellano, lo cual exigiría tratar a la lengua indígena como L2. Esto constituiría una forma de recuperar y fortalecer dicha lengua desde la escuela.

Finalmente, para concluir este capítulo, considero útil analizar el rol de la comunidad en los procesos educativos, fundamentalmente aquellos relacionados con la revitalización de su lengua originaria.

En Bolivia, por la década treinta del siglo pasado, emergió una experiencia educativa en el marco de la educación campesina, digna de tomar en cuenta como antecedente de participación comunal. La escuela ayllu de Warisata surgió de las entrañas de la Mama Pacha paceña bajo la atenta mirada del Ilimani. Uno de los actores de esta experiencia explica la organización de este proyecto: "Pues la ulaka, a la que en Warisata llamábamos 'Parlamento Amauta', integrado por campesinos, maestros y alumnos, trae consigo la solución de todos lo problemas, en todos los órdenes, tanto en el trabajo como en la administración de justicia, tanto en la educación como en la repartición de bienes" (Salazar 1997: 82). Se distingue de Warisata la participación comunitaria en la planificación, ejecución, incluyendo la evaluación y toma de decisiones de diferentes aspectos de la vida social del medio, obviamente el educativo. Se involucró igualmente la enseñanza del idioma indígena del sector, al parecer, como estrategia de mantenimiento y de revitalización lingüística.

Otro caso es la experiencia educativa ecuatoriana de participación comunal, la misma que tuvo un trasfondo político y reivindicativo. Emprendida por la líder Dolores

Cacuango, dicha experiencia emergió después de Warisata en la década del cuarenta, también del siglo pasado. De las escuelas indígenas de esta líder, respecto a las características de estos centros de enseñanza, se describe que:

Se combinaba la actividad académica con otras destinadas al espíritu de trabajo y el mantenimiento de la cultura indígena. Los maestros enseñaban canciones antiguas acompañados de instrumentos del lugar (...) se fomentaba danzas típicas. Se cultivaba la porcelana con plantas. (...) Debemos destacar que todas estas actividades se realizaban manteniendo el espíritu de la comunidad, sus pautas de trabajo y sus formas de relación solidaria y mancomunada. (Rodas 1998: 40)

Resalta de esta experiencia comunitaria la promoción, ejecución y la implementación de un programa educativo nacido de la comunidad, cuyos contenidos tienen la intención de mantener la cultura y el trabajo como elemento dinamizador de estos pueblos (sin descuidar la aplicación del programa oficial educativo del Estado). Por ejemplo, las prácticas del tejido y del idioma quichua eran inculcadas a los infantes de la comunidad. Estas actividades asumidas habrían constituido factores de mantenimiento y fortalecimiento cultural, consecuentemente lingüístico a favor de la lengua originaria del sector.

Del Perú, para este trabajo, seleccionamos una experiencia de participación comunal de la amazonia, donde las comunidades, a través de sus estudiantes indígenas, participaron en la elaboración de una propuesta de diversificación curricular para educación primaria. El proyecto señala que:

En este proceso se definió que la escuela debía ofrecer a los niños y niñas experiencias que les permitan identificarse como miembros de un pueblo indígena y comprometerse con su desarrollo (...) Los conocimientos indígenas y los procedimientos para acceder a ellos se incorporan en la escuela a través del desarrollo de proyectos basados en la realización de las actividades socioproductivas de la comunidad, como son caza, pesca, recolección, agricultura y elaboración de objetos diversos con distintas técnicas. (ISP Loreto, AIDSESEP, PFMB 1998: 15-16)

De esta experiencia, se distingue la autodeterminación cultural respecto a su identidad en los niños, su reconocimiento como integrantes de un grupo social indígena, ligados al desarrollo de su comunidad. Otro aspecto que se destaca del caso es la incorporación, en el currículo, de elementos lingüísticos, culturales y prácticas de actividades sociales y productivas de los pueblos amazónicos para su enseñanza en la escuela, al parecer como una forma de mantenimiento de su cultura.

Considero valiosa la participación de estudiantes indígenas amazónicos de formación docente en este proyecto de diversificación curricular, en la medida que se les permitió opinar y decidir sobre su educación. En el futuro, este trabajo podría convertirse en la base de una propuesta de currículo educativo propio, cuyos contenidos reflejen las aspiraciones de las comunidades amazónicas y donde la participación se amplíe a los comuneros de los pueblos indígenas, padres de familia, profesores y niños.

Estas experiencias ilustran la importancia de la participación comunal en aspectos educativos, aunque pueda considerársela limitada. Encuentro, al respecto, de particular interés la siguiente reflexión:

La EIB siempre se ha referido a la importancia de la participación comunitaria en la organización de un proceso educativo eficaz y en el logro de un aprendizaje exitoso en sus niños y niñas. Este estímulo a la participación se puede lograr especialmente cuando los padres de familia y la comunidad en general, se sienten afectados y comprometidos en sus derechos. En los sistemas educativos actuales, por lo general, la elaboración del currículo y de los planes de estudio se lleva a cabo fuera de la comunidad de la región. (López y Küper 2002: 58)

Considero que es momento para promover la participación de la comunidad en procesos educativos. El Ministerio de Educación del Perú, a través de la DINEIBIR, en los últimos años ha puesto su mirada en los comuneros y padres de familia de las entidades educativas donde se aplica el programa de EIB, para lo cual se realizan eventos destinados a explicar aspectos relevantes del programa y a recoger opiniones para mejorarla. Personalmente, pude participar de algunos de estos eventos en comunidades de las provincias altas del Cusco, donde percibí actitudes positivas en los comuneros, actitudes relacionadas con el sentirse escuchados y el poder expresar libremente lo que piensan acerca de la EIB.

Todos las reflexiones teóricas consideradas en este capítulo los considero importantes, en la medida que nos permitieron analizar e interpretar con mejor propiedad los datos recogidos en esto proceso investigativo. Así mismo, entender la relevancia del tratado teórico dentro del desarrollo de un trabajo de investigación.

CAPÍTULO IV

CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

El presente estudio se realizó en la comunidad campesina de Qquehwar. Esta comunidad fue seleccionada por el compromiso asumido del investigador con la organización comunal para realizar el trabajo de investigación en el lugar. Asimismo, los directivos de Qquehwar respaldaron la postulación del investigador al PROEIB Andes en el año 2003. Los datos presentados en este capítulo tienen como fuente las versiones de los pobladores de la comunidad, principalmente abuelos, la información proporcionada, a través de diálogos, fue registrada en un cuaderno de apuntes para su posterior transcripción.

4.1 Ubicación geográfica de la comunidad de Qquehwar

La comunidad de Qquehwar está ubicada al norte del distrito de Sicuani, provincia de Canchis, departamento del Cusco, Perú, y a 7 kilómetros de la capital de la provincia. Esta comunidad es considerada como la más grande del distrito de Sicuani: tiene una extensión de 7000 hectáreas, una población aproximada de 3000 habitantes y un promedio de 400 familias empadronadas. Los límites de la comunidad son:

- Al norte, con las comunidades de Pampacallasaya y Lari Puchuri.
- Al sur, con la comunidad de Pampa Anza
- Al este, con la comunidad de Chihuaco
- Al oeste, con las comunidades de Ccanccahua y Livincaya

La comunidad de Qquehwar está dividida en cinco barrios: barrio Cruz Cunca, barrio Hancoccala, barrio Warmi Llacta, barrio Ccochacunca, barrio Cerco Pata y el anexo Llaullero.

Además del compromiso señalado, otro criterio de selección de estudio fue que esta comunidad está ubicada cerca de una ciudad, en comparación a otras que están más alejadas. Por lo tanto, investigar el uso de lenguas (quechua y castellano) en un contexto de las características señaladas resulta interesante. Esto podría dar pie a otras investigaciones similares en comunidades campesinas alejadas a la ciudad, para luego compararlas y contrastarlas. Todo ello podría servir a las propias comunidades para conocer la realidad de la lengua que se usan en su comunidad y para estudios de EIB en el país.

4.2 Historia de la comunidad

Según la información recogida de los pobladores antiguos de la comunidad. Qquehwar tiene origen en el vocablo quechua *Kichwar* (árbol andino de esta zona), denominación dada por la cantidad numerosa que estos árboles que había por el lugar. Qquehwar era una pequeño poblado denominado “Pampa Qquehwar”, el lugar fue habitado por tres curacas quechuas: El Apu Chiklla, Apu Khohro y el Apu Hump’iri, ellos trabajaban las tierras del lugar con sus familiares. Aproximadamente, a inicios del siglo pasado, los hacendados Lisandro Guerra, José Tersi y Lucio Álvarez llegaron a la comunidad, éstos descendientes de españoles despojaron de sus tierras a la gente del lugar, con estos terratenientes también llegó la lengua castellana a la comunidad. La primera escuela en Qquehwar se instala aproximadamente en el año de 1920, denominada escuela de Onoccora.

Los hacendados explotaban a los comuneros, los hacían trabajar sin paga alguna. A medida que pasa los años, las personas del lugar se organizaron y lograron su reconocimiento como comunidad el 14 de junio de 1929 durante el gobierno del presidente Augusto B. Leguía. Este reconocimiento permitió a la comunidad mayor organización. Sin embargo, las tierras continuaban en manos de los hacendados. En 1963 se creó la segunda escuela primaria en el lugar denominado Ccochacunca, también en esta entidad escolar la educación fue en castellano. Esta vez, los hijos de la gente de Qquehwar ya mayor tenían acceso a esta escuela y a la de Onoccora.

En 1964, los lugareños organizados intentan invadir los terrenos ocupado por los hacendados, pero no logran sus proposititos. Pero en 1973, llega a Qquehwar un representante del general Juan Velasco Alvarado, presidente del Perú de ese entonces, y entrega las tierras a sus verdaderos dueños, la gente de la comunidad de Qquehwar. En reconocimiento a la recuperación de sus tierras, la comunidad levantó en su plaza el monumento al General Velasco en el año 2001.

La comunidad de Qquehwar tuvo al quechua como única lengua de comunicación hasta aproximadamente 1960. El mayor contacto de las personas oriundas del lugar con los europeos, así como la instauración de las escuelas dieron inicio al bilingüismo de los pobladores de Qquehwar.

4.3 Fiestas y ritos

La comunidad tiene tres fiestas principales. El aniversario de la comunidad que se celebra en el mes de julio, la fiesta de la Mamacha Asunción que se celebra en agosto y la fiesta de los carnavales celebrada en febrero o marzo. Los migrantes llegan a la comunidad para estas fechas. Los jóvenes, al parecer absorbidos por la ciudad donde

migraron, visten prendas de moda y usan el castellano en su comunicación, ellos usan esporádicamente el quechua, sólo en la comunicación con personas mayores.

Los adultos que retornan a la comunidad visten como los ciudadanos, por ejemplo, las mujeres llevan faldas o pantalones y los varones pantalones “jean”, ellos hablan quechua con la personas de su edad.

El pago a la Pachamama es un rito tradicional que se mantiene en la comunidad. Esta práctica religiosa ancestral se realiza por lo general en las fiestas del carnaval y en el mes de Agosto. La religión adventista, presente en la comunidad, prohíbe estas prácticas condenándolas como paganas, aún así algunos comuneros los practican. Hay un paqu en la comunidad que realiza estos servicios a la Madre Tierra, esta persona no da información acerca de su práctica. Por ello, según él informe de uno de los comuneros que solicitó los servicios de este sacerdote andino: el paqu realiza la ritualidad en quechua con alguna comunicación en castellano. Por ejemplo, usa el quechua para nombrar al Apu *Untusqullu* de la comunidad, y el castellano para nombrar a los santos cristianos.

4.4 Movimiento de migración interna

El movimiento migratorio de la zona rural a la urbana también es frecuente en esta comunidad. Los que migran generalmente son los jóvenes (de ambos sexos) una vez concluido sus estudios, otros abandonan sus hogares sin concluir sus estudios secundarios. Según la información proporcionada por los comuneros en el marco de este estudio, el motivo de este flujo migratorio es de búsqueda de mejores condiciones de vida, dado que, según su parecer, en la comunidad hay pocas fuentes de trabajo. Las ciudades a las que migran por lo general estas personas son Lima, Arequipa y Cusco.

Algunas veces, las migraciones son definitivas, y los comuneros que migraron sólo retornan a la comunidad para las fiestas de Navidad, los carnavales o el aniversario de la comunidad. Otras, veces la migración es temporal, puesto que los pobladores regresan con familias formadas y con hijos. Algunas veces la pareja del comunero/a no es de Qquehwar. En este tipo de parejas, los hijos tienen como lengua materna el castellano. Si tienen edad escolar son matriculados en la escuela de la comunidad, algunas veces se quedan. En otras ocasiones, al no habituarse en la comunidad, los hijos suelen retornar con sus padres a las ciudades, los traslados de matrícula presentados en las escuelas evidencian ello. Por ejemplo, en el año 2006, dos niñas que vinieron de Lima, en Agosto del mismo año solicitaron su traslado a la misma ciudad de donde vinieron.

En la comunidad, existen algunas personas que son de otros lugares, principalmente procedentes de las provincias altas del Cusco: Chumbivilcas, Espinar, y otros lugares. Los migrantes manifiestan que en sus lugares de origen no hay mayores fuentes de trabajo, motivo por el cual buscan otros lugares para vivir, ellos y sus familias. Ellos, por lo general, tienen como lengua materna el quechua, por lo tanto, ello facilita su adaptación en la comunidad, por el carácter bilingüe de este contexto.

4.5. Aspecto económico productivo

La agricultura es la actividad económica más representativa de la comunidad. Según el informe del presidente de la comunidad, un 95% de comunarios se dedicaría a esta actividad. El terreno rico en "humus" y su ubicación en el valle del Vilcanota son ventajas que favorecen la producción agrícola en la comunidad. Por lo general, se cultiva papa, maíz, haba y trigo, productos que sirven para el consumo de los pobladores y para su comercialización.

Los comuneros poseen terrenos cultivables, las actividades agrícolas presentan todavía la práctica de la *mink'a* y el *ayni*, actividades ancestrales de origen incaico. Sin embargo, en estas últimas temporadas los servicios de ayuda son pagados en dinero en efectivo, ocho soles por día. La comunicación en estas actividades donde participan adultos se realiza con mayor frecuencia en quechua, según el informe de los comuneros.

Producción ganadera

De acuerdo al informe del presidente de la comunidad, el 3 % de la población se dedica a la crianza de ganado vacuno y, en menor proporción, a la crianza de ovinos. Estos animales son comercializados en la feria de Sicuani, los sábados y en Combapata, los días domingos, que son las principales ferias de la provincia de Canchis. En las transacciones comerciales, los comuneros usan el quechua y castellano dependiendo con quien realizan la transacción comercial, según la información proporcionada por algunos comuneros que concurren a dichas ferias.

Orfebrería

Otra actividad económica a la que se dedican algunos habitantes de la comunidad de Qquehwar es la fabricación y comercialización de herramientas como: segaderas, palas, picos, aradores, rastrillos y aldabas. Estos instrumentos son elaborados con muelles de vehículos y planchas de fierro, y se comercializan en las principales ferias de la región. Los artesanos señalan que usan más el quechua en sus transacciones comerciales porque los compradores son por lo general personas procedentes de comunidades.

Medios de transporte

Existe servicio de transporte de la comunidad a Sicuani a través de la empresa "Onoccora" que cuenta con 8 unidades móviles (mini buses) que hacen servicio diario a la capital de provincia. Asimismo, existen diversas empresas que hacen servicio de transporte de Sicuani hacia el Cusco y otras dentro de la provincia.

La existencia de este servicio de transporte permite a los comuneros de Qquehwar estar en permanente contacto principalmente con la ciudad de Sicuani, el tiempo de viaje es aproximadamente de 10 minutos, dado que la carretera es asfaltada. Esta es otra de las razones para que los comuneros matriculen a sus hijos en instituciones educativas de la ciudad. Durante el viaje en estos medios de transporte, los pasajeros usan el castellano, incluso las personas adultas, muy poco se oye el quechua. El chofer y el cobrador por lo general usan el castellano al tratar con los pasajeros.

4.6 Instituciones de la comunidad

La comunidad de Qquehwar tiene fundamentalmente instituciones de salud, educativas y religiosas. Las mismas que a continuación describimos.

La posta sanitaria

La posta sanitaria, dependiente del Ministerio de Salud, es una de las instituciones que tiene la comunidad. Brinda servicio de salud a los comunarios en general. Actualmente atiende el Sistema Integral de Salud (SIS) a los estudiantes de la comunidad, inclusive a escolares y personas de las comunidades cercanas.

El personal que labora en esta institución cuenta con una obstetriz y dos enfermeras, ocasionalmente visita un médico, por ello, cuando hay alguna emergencia, la persona enferma es trasladada al hospital de Sicuani.

En una visita realizada por el personal de la posta sanitaria a la escuela pudimos percibir el uso de la lengua quechua y castellano por las trabajadoras de esta entidad de salud. Según el informe de las trabajadoras, ellas usan la lengua quechua por lo general con personas mayores y el castellano con los niños y jóvenes.

Los pobladores de la comunidad no sólo curan sus males con medicina química convencional que ofrece la posta médica, ellos también recurren a la medicina tradicional en base a hierbas del medio y de otros lugares. En la comunidad hay una señora encargada de este servicio, ella atiende casos de partos, torceduras y fractura de hueso. La curandera de la comunidad es del lugar, el oficio lo aprendió por su propio interés, según su versión. Ella generalmente atiende a personas mayores de la

comunidad con quienes habla en quechua. Cuando atiende a personas procedentes de la ciudad, usa el castellano, así se evidencia el bilingüismo de la curandera.

Instituciones educativas

La comunidad cuenta con las siguientes instituciones educativas:

Institución Educativa de Educación Inicial de Onoccora

Es una entidad educativa que alberga a niños de 2 a 5 años. Brinda servicio educativo en dos secciones, cada cual con una maestra responsable. Actualmente, esta entidad escolar atiende a un promedio de 30 niños de un aproximado de 50. Los demás niños son matriculados en el PRONOEI o no asisten a estas entidades educativas.

La educación que se brinda a estos escolares infantiles es sólo en castellano por disposición del Ministerio de Educación. Las docentes proceden de la ciudad de Sicuani. Los niños que concluyen este nivel educativo en su mayoría son matriculados en las escuelas primarias de la mencionada ciudad, donde reciben educación en castellano y los docentes por lo general son de la misma ciudad. Un pequeño porcentaje de niños son matriculados en las Instituciones educativas primarias de la comunidad. Según la versión de una madre de familia, las maestras son quienes recomiendan su matrícula en la ciudad. Los niños que se quedan en las entidades educativas primarias de la comunidad son, por lo general, los que no cuentan con mayores recursos económicos. El traslado de los niños de la comunidad hacia Sicuani ocasiona un gasto diario en pasajes y otros.

PRONOEI de Onoccora

El PRONOEI es otra institución educativa de educación inicial, de carácter no escolarizado. Esta entidad presta servicio a niños menores de 6 años de la comunidad, principalmente atiende a los niños y niñas del barrio Cruz Cunca de la comunidad porque en este lugar se ubica esta institución. Sin embargo, algunos niños van a la institución educativa de nivel inicial que está ubicado aproximadamente a 1 kilómetro del PRONOEI.

Actualmente, esta entidad educativa funciona en el local de la escuela de Onoccora, la misma que atiende a 18 niños. En comparación al Centro Educativo Inicial de la comunidad, el PRONOEI exige menos gastos a los padres de familia, porque los niños reciben ayuda esporádica de la ONG Intervida, hoy Solaris Perú, consistente en útiles escolares y buzos.

Según la versión del docente de esta entidad educativa, los niños que hablan quechua son pocos. Las sesiones pedagógicas se realizan en castellano, sólo se usa la lengua

quechua para dialogar con los padres de familia que ocasionalmente visitan el local. Casi la totalidad de los niños que concluyen el PRONOEI son matriculados en la escuela de Onoccora.

Institución Educativa Primaria 56007 de Onoccora

Es una de las instituciones educativas de educación primaria de la comunidad que atiende a los niños y niñas de los barrios Cruz Cunca, Warmi Llaqta, Hancoccala y Cercopata. También atiende a estudiantes de las comunidades cercanas, Pampa Anza y Chihuaco. Según la versión de la personas mayores de la comunidad, esta entidad educativa fue creado hace más de ochenta años atrás, con la llegada de los hacendados a la comunidad. En la institución no existe algún documento que señale los pormenores de su creación. La educación desde su creación de la escuela se brindó en castellano.

Hoy, esta institución educativa atiende del primero al sexto grados; es decir, todo el nivel de educación primaria. Según los informes estadísticos, la población escolar en el año 2005 fue de 149 alumnos matriculados, en el año 2006 fue de 114 alumnos. Es decir, hubo una disminución de 35 alumnos del 2005 al 2006. Una de las razones fundamentales para esta disminución es que la mayoría de los padres de familia tienen la intención que sus hijos estudien la educación secundaria en Sicuani, capital de la provincia de Canchis, aún existiendo en la comunidad un colegio secundario. Al parecer los padres pretenden que sus hijos estudien en las universidades y los institutos de educación superior.

Los alumnos del colegio secundario de la comunidad casi no logran ingresar en las entidades de educación superior del distrito. En cambio los egresados de los colegios secundarios de la ciudad logran copar la mayoría de las vacantes ofrecidas por estas instituciones de educación superior y universitaria. En el mes de marzo, por lo general, se aplican estas evaluaciones de ingreso, cuyos resultados se emiten por las emisoras de Sicuani señalando los nombres de los “postulantes ingresantes” y el colegio de procedencia. Los que quedan, por lo general, migran a las grandes ciudades en busca de trabajo, los que tienen condiciones económicas se preparan en academias para volver intentar ingresar a los citados centros de estudios, en el próximo año.

Los colegios secundarios de la ciudad de Sicuani, desde inicios del año 2000, implementaron la aplicación de una prueba de admisión a los niños que concluyen la educación primaria para acceder a una vacante. Entonces, los padres de familia de Qquehwar desde el año citado iniciaron a trasladar paulatinamente a sus hijos de la comunidad hacia las escuelas de la ciudad, porque ellos consideran que estudiando más tiempo en la ciudad, sus hijos tendrán mayores oportunidades de acceder a una

vacante en el nivel secundario de los colegios de Sicuani. Este fenómeno de traslado masivo de las zonas rurales hacia la ciudad no sólo se presenta en Qquehuar, sino en casi todas las escuelas cercanas a la ciudad. Al parecer, una de las razones podría es que los comuneros quieren que sus hijos aprendan “mejor” el castellano y así posteriormente estudiar una carrera para lograr profesionalizarse.

En la entidad educativa de Onoccora trabajan 7 docentes, 6 de educación primaria y uno de educación física. La mayoría de los docentes tiene como lengua materna el quechua. Uno de ellos es de la comunidad, el resto son de provincias cercanas, y todos tienen título pedagógico. El docente de la comunidad está pendiente de todo lo que ocurre en ella. Según su informe, las autoridades comunales le solicitan consejos para abordar algunos temas específicos, como los problemas relacionados a los terrenos. El docente se muestra comprometido con la “problemática comunal”. Los otros docentes consideran prioritario su trabajo pedagógico. Sin embargo, hay veces que la comunidad invita a todos los docentes de la comunidad a realizar coordinaciones principalmente para el aniversario comunal, las coordinaciones se realizan en quechua y castellano, sin que haya prioridad por una de las lenguas.

La institución Educativa Primaria 56022 de Ccochacunca

Esta entidad educativa atiende a niños y niñas procedentes del barrio del mismo nombre, así como a estudiantes de las comunidades vecinas: Livincaya y Ccancahua. La institución educativa atiende un promedio de 160 estudiantes. Su local escolar está ubicado aproximadamente a 2 kilómetros de la escuela de Onoccora. Según el informe del director, en esta escuela no se presentan casos de traslados masivos hacia la ciudad, porque la mayoría de los estudiantes proceden de las comunidades altas. La educación que se brinda es en castellano por disposición del Ministerio de Educación. Los docentes usan ocasionalmente la lengua quechua hay veces como “apoyo” para explicar algún tema, principalmente el los primeros grado, porque existen niños que tienen como lengua materna dicha lengua, generalmente aquellos estudiantes que proceden de las alturas.

El Colegio Estatal "Túpac Amaru II" de Qquehuar

Esta institución de educación secundaria alberga a algunos estudiantes que egresan de los centros educativos primarios de la comunidad y de comunidades vecinas: Livincaya, Cancahua, Pampa Anza, Chihuaco y Pampa Ccalasaya. Actualmente, atiende los cinco grados que comprende este nivel. Tiene una población aproximada de 280 estudiantes.

Como se explicó, muchos de los estudiantes del colegio no son de la misma comunidad. Al parecer los comuneros no confían en la educación que brinda esta entidad educativa, por ello envían a sus hijos a que cursen la educación secundaria de la ciudad. La educación se da en castellano producto de la política educativa del Estado. La lengua quechua se puede percibir sólo en actuaciones culturales de aniversario institucional.

Los estudiantes de este nivel, una vez concluido el colegio, aspiran estudiar en alguna sede universitaria o en alguna institución de educación superior de la capital de provincia. Según el informe de algunos ex alumnos, son muy pocos los que logran ingresar a estos centros de estudio, otros optan por estudiar alguna carrera corta en los Centros Educativos Ocupacionales, instituciones que funcionan en Sicuani. Otros jóvenes migran a las ciudades de Arequipa, Lima y Cusco.

Instituciones religiosas

Las religiones que se profesan en la comunidad son: la católica y la protestante adventista. Consideramos a estas entidades por el uso de lenguas que se da en su interior.

La iglesia adventista

La iglesia adventista es una de las instituciones religiosas que tiene mayor presencia en la comunidad. Tiene dos templos: uno en Cruz Cunca y otro en el barrio de Cerco Pata. Sus cultos tienen lugar los días sábados de cada semana. La lengua que usan es el castellano, pero en los últimos años vienen usando la lengua quechua en sus cultos religiosos, según el informe de una de las personas que integra esta religión. Al parecer cambiaron de política lingüística para captar mayores feligreses a su iglesia.

Esta religión prohíbe a sus feligreses la práctica de ritos tradicionales como el pago a la tierra, prohíbe también a los niños participar en actividades culturales dentro de la escuela y dentro de la comunidad. Esta prohibición repercute principalmente en la escuela. Los niños hijos de estas familias religiosas se niegan a participar de actividades culturales.

La iglesia católica

Esta institución religiosa tiene su templo en la plaza de la comunidad. Al igual que la iglesia protestante, tiene un número significativo de seguidores. Las reuniones religiosas se realizan los días domingos y en fechas festivas de la comunidad.

Las liturgias religiosas sólo se realizaban en castellano, pero hoy en día se combina con la lengua quechua. El motivo es que, al parecer, recientemente se incorporaron a esta institución sacerdotes bilingües (castellano y quechua hablantes).

La religión católica es menos prejuiciosa que la protestante respecto a los valores ancestrales de la comunidad. Por ejemplo, el pago a la tierra es aceptado.

4.7 Organización social de la comunidad

La comunidad está representada por una junta comunal que se nombra en una asamblea general y la dirección de esta organización comunal es renovada cada dos años. Asimismo, existen, a nivel de la comunidad diferentes comités que cumplen la tarea de apoyo a la directiva central. Además, cada barrio tiene similar organización que la comunidad. Actualmente, la junta comunal de Qquehwar tiene los siguientes cargos: presidente, vicepresidente, secretario, tesorero, fiscal, primer vocal y segundo vocal. Estos cargos son asumidos por personas generalmente mayores y comuneros oriundos del lugar, uno de los criterios para ser elegidos parece constituir la capacidad de convocatoria y la facilidad de comunicación a través del uso de la lengua quechua y castellano. En una conversación informal, el tesorero de la comunidad me comentó que “el presidente antiguo no había realizado muchas gestiones porque no sabía hablar castellano”.

Los comités de la comunidad son organizaciones de apoyo a la directiva comunal, algunos de estos organismos pretenden cambiar la organización actual por una organización ciudadana, tal vez exista interés por asumir patrones culturales y lingüísticos ciudadanos. En la comunidad de Qquehwar existen los siguientes comités: de riego, de deportes, de mujeres, de distritalización, de desagüe, de jóvenes, de estudiantes, de vivienda, de crédito, y club de madres.

En los comités de jóvenes y estudiantes participan personas cuyas edades oscilan entre 12 y 23 años aproximadamente, en las actividades de estas organizaciones, los integrantes usan la lengua castellana y muy esporádicamente el quechua. En cambio, los otros comités están conformados por personas mayores, ellos usan la lengua quechua y ocasionalmente el castellano.

CAPÍTULO V

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Este capítulo está referido a los resultados obtenidos durante el estudio. Se basa en el registro de observaciones sobre el uso del quechua y el castellano por los niños y niñas en sus hogares. Asimismo, los registros de los juegos en las calles de la comunidad constituyeron fuentes de esta investigación. Las sesiones de aprendizaje, los juegos en horas de receso (pausa) y el desayuno escolar en la Institución Educativa N° 56007 de Onoccora son otros espacios de observación del uso de lenguas.

Otro insumo para este capítulo estuvo dado por las opiniones individuales y grupales de los diferentes actores educativos considerados en este estudio, acerca del uso de lenguas en diferentes dominios de la comunidad y otras opiniones relacionadas al fortalecimiento del quechua, las mismas que fueron obtenidas a través de entrevistas y talleres. Estos datos, una vez analizados y sistematizados, fueron relacionados entre ellos y triangulados con algunos elementos introducidos en el marco teórico. Por esto, se presenta los resultados en dos grandes apartados correspondientes a las dos etapas principales. La primera parte consiste en la presentación de resultados de la investigación etnográfica, que nos lleva al análisis del uso de lenguas por dominios en la comunidad de Qquehwar, las funciones comunicativas del quechua, y opiniones respecto a la importancia del quechua. La segunda parte consiste en la presentación de los que más se asemeja a una investigación-acción, la misma recoge opiniones para la implementación de medidas de revitalización de lengua quechua, a partir de la preocupación particular del investigador sobre el tema.

Parte 1

5.1 Presentación de la investigación etnográfica

Esta parte consiste en la presentación de la investigación etnográfica, la misma es considerada como de acercamiento diagnóstico a la realidad sociolingüística de la comunidad de Qquehwar, pues en el dominio¹³ familiar se visitó sólo a cinco familias, para observar el uso del castellano y del quechua por los niños. Para un diagnóstico más completo se requiere contemplar un mayor número de familias, dada la magnitud de la población de la comunidad en mención, aproximadamente 3,000 habitantes con 400 familias. Aun así, los datos recogidos podrían considerarse como una primera

¹³ Usamos este término considerando la propuesta de Romaine (1996), además agregamos "microdominios" para los espacios más pequeños y observables.

muestra de lo que podría estar sucediendo con las lenguas en este dominio citado y en la comunidad.

En el ámbito escolar, observamos el uso de lenguas por los niños en las aulas, de primero a sexto grados, asimismo en el desayuno escolar y los juegos. Los datos obtenidos en estos microdominios coadyuvan a este primer acercamiento sociolingüístico de uso de la lengua castellano y quechua en Qquehuar, cuyos pormenores analizamos en este capítulo.

5.1.1 Usos por dominios

El siguiente cuadro muestra el uso de las lenguas castellano y quechua por los niños con diferentes interlocutores, considerando diferentes los dominios y microdominios respectivos.

Cuadro Nro. 6
Uso de lenguas en la comunidad de Qquehuar

Dominio: familia		
<i>Micro dominio: hogar</i>	Interlocutores	Uso de lenguas
Aimituma Contreras	N-N	C
	N-A	Q
Fernández Jallo	N-N	C
	N-P	C y Q
Jihuallanca Irco	N-N	C
	N-N	C y Q
	N-P	C y Q
Checya Jihuallanca	N-N	C
	N-A	Q
	N-P	C y Q
Jihuallanca Bonifacio	N-N	C
	N-N	Q
	N-P	C y Q
Dominio: calles de la comunidad		
<i>Micro dominios: juegos</i>	N-N	C C y Q
Dominio: escuela		
<i>Micro dominio: aulas</i>	N-N	C
	N-N	C y Q
	N-PR	C
<i>Micro dominio: desayuno escolar</i>	N-N	C
	N-N	C y Q
<i>Micro dominio: juegos</i>	N-N	C
	N-N	C y Q

Fuente: versión adaptada de Suxo (2006)

Leyenda			
N-N	Niño con niño	C	En Castellano
N-P	Niño con padres	Q	En quechua
N-A	Niños con abuelo/abuela	C y Q	En castellano y quechua
N-PR	Niño con profesor		

A. Uso de lenguas en el dominio familiar

El análisis del uso de lenguas lo realizamos individualmente porque cada familia es una particularidad respecto a sus integrantes. De los casos presentados al interior de cada micro dominio, seleccionamos pequeños diálogos o trozos de ella para el análisis respectivo, las mismas que consideramos representativas para este estudio.

a. Hogar Aimituma Contreras

Esta familia está conformada por el abuelo (A) de 86 años y sus dos nietos. Jimi (J) de 09 años y Royer (R), de 11 años. Ambos niños estudian en la Institución Educativa 56007 de Onoccora en el tercer y quinto grados respectivamente. Según el informe de la persona mayor de la familia, los padres de los niños migraron por motivos de trabajo a Pomacanchi, distrito ubicado en la Provincia de Acomayo, en el Cusco. Ellos periódicamente (por lo general una vez al mes) retornan a su comunidad para ver a sus hijos. El abuelo está al cuidado de los niños desde hace cinco años.

La familia citada cría ganado vacuno, dos vacas. No cultiva chacra, por la edad del abuelo, según su información. Los padres de los niños, en la localidad donde migraron, siembran maíz y papa, productos con los que abastece mensualmente a sus hijos.

Visitamos a esta familia en tres oportunidades. Los eventos comunicativos tienen casi las mismas características, en ese sentido presentamos sólo dos de ellos:

(i) Niños hablando en castellano entre ellos

En horas de la tarde (a partir de las 3.00 PM.), cuando los niños están en su casa con su abuelo, a nuestra llegada. El abuelo está hirviendo agua en una cocina que usa kerosene, se siente por el olor. Royer y Jimi juegan en el patio de la casa con una pelotita, en ese instante se suscita el siguiente diálogo:

R-J: Mi pelotita.

J-I: Mira su atrás a ver. Dice Aimituma.

J-R: ¿Con qué has puesto?

R-J: Con estampado.

J-R: Para mí, pónmelo pues.

R-J: Poquito hay pintura. (TO-C 12-11-04)

Como se observa, la conversación de los niños es en castellano, pero este diálogo en esta lengua no se mantiene, cuando el abuelo interviene en la conversación, como lo veremos en el siguiente caso.

(ii) Niño hablando en quechua con el abuelo

En este diálogo hay un visitante ocasional Franco (F). El abuelo tiene la intención de invitarle mote que saca de su cocina. Esta interacción comunicativa se inicia con su intervención:

A-R: *Yaw waqyamuy.* (Oye, llámalo)¹⁴

R-F: Ven, Franco.

R-J: Corre, llama al Franco.

J-R: Yo voy ¿ya?

R-J: Llámalo, llámalo.

R-A: *Hamuchkanchá abuelito. Pasapunmi.* (Estará viniendo abuelito. Se ha ido)

R-J: Corre, Jimi, compra pan.

R-A: *Papay paqarin hamunqa paqarin ¿riki?* (Mi papá vendrá mañana ¿cierto?)

A-R: *Ari.* (Si)

R:A: *¿Imay urata chayamunqa?* (¿A qué hora va a llegar?)

A-R: *Kuchka p'unchawtapascha. Mana willawanchu.* (Tal vez al medio día. No me ha comunicado. TO-C 14-11-04).

De estos dos casos, podemos decir que en la familia Aimituma Contreras los niños, entre ellos, usan el castellano, Pero, con el abuelo hablan quechua. Esta comunicación es una clara muestra de elección de lenguas de los niños: castellano entre ellos y quechua con el abuelo. Asimismo, los diálogos reflejan el bilingüismo de los niños de la familia y el monolingüismo quechua del abuelo. En las visitas realizadas no se pudo percibir alguna comunicación en castellano de la persona mayor. Sin embargo, este caso hace notar que en este hogar aún no se ha interrumpido la comunicación intergeneracional de niño – abuelo como ocurre en otros casos. Más bien, se mantiene esporádicamente. Durante Las visitas de estudio realizadas en este hogar no pudimos apreciar la presencia de los padres de los niños.

b. Hogar Fernández Jallo

Esta familia está conformada por la madre (M), el padre (P), Denis, niño de 05 años, estudia en el PRONOEI de Onoccora; Rosalinda (R) niña de ocho años, estudia en el segundo grado en la escuela de Onoccora; Edwin (E) niño de 07 años, estudia en el primer grado de la misma escuela y Hernán (H), niño de 12 años que estudia en el

¹⁴ Las traducciones de las expresiones quechuas al castellano, en este acápite (5.1.1), se realizarán de la forma presentada, puesto que ayudan a visualizar mejor las situaciones comunicativas.

Colegio Agropecuario, cursa el primer grado, institución educativa de educación secundaria ubicada a 4 kilómetros de la comunidad. La madre nos comentó que una de sus hijas está en Lima trabajando donde sus familiares, ella llega cada año en Navidad o para los Carnavales.

Según el informe de los padres, la familia cría ganado vacuno para la venta y cultiva pequeños terrenos de maíz y papa, productos agrícolas que por lo general lo usan para su alimentación. Si la cosecha es buena, ellos pueden vender estos productos.

Esta familia fue visitada en dos ocasiones. Las interacciones comunicativas se presentan casi con las mismas características, por este motivo presentamos sólo dos casos.

(i) Niños hablando castellano entre ellos

Este caso se presentó en la primera visita que realizamos en horas de la mañana (7.00 AM). El día anterior se había coordinado con la madre de familia, ella señaló la fecha y la hora explicándonos que más tarde saldría a la ciudad. La madre está apresurada cocinando en su fogón, el padre entra y sale por momentos de la cocina. A nosotros nos invitó a sentarnos en un cuero, señalándonos una piedra en forma de asiento, al lado de la cocina. Rosalinda y Denis juegan con una pequeña pelota, de la conversación de los infantes se pudo apreciar el siguiente diálogo:

R-D: Se ha caído

D-R: Acaso se ha ensuciado.

H: Sal, sal, sal.

R: Se ha caído allá. (TO-C 07-11-04)

Los niños, en este corto diálogo, usan la lengua castellana. Sin embargo, hay un segundo caso donde, uno de los infantes usa la lengua ancestral de la comunidad con una persona mayor de la familia, como se observa en el siguiente caso.

(ii) Niños usando quechua y castellano con sus padres

M-R: *¿Pin alquta wisqaran, yaw chikacha?* (¿Quién ha cerrado al perro? Oye pequeño.)

R-H: Ahorita pe.

M-H: Apura.

E-M: *¿Kacharamusaqchu?* (¿Voy a soltarlo? Refiriéndose a soltar a la vaca).

M-E: *Amaraq. Khaynata wikch'unku, chist, chist.* Apúrate pue. (Todavía no. Así lo votan, chist, chist. Apúrate pue.)

R: Mami.

D-M: Ahí está, ahí está.

D-E: Oy

R-M: Está llorando del cuarto. Mami mira está llorando del cuarto. (TO-C 07-11.04)

Por los casos presentados, los Fernández Jallo son una familia bilingüe. Los niños, por lo general, entre ellos usan el castellano, porque en las dos visitas realizadas no se pudo registrar que los niños usen el quechua entre ellos. Pero sí se usa el quechua esporádicamente con las personas mayores de la casa, con la madre en particular.

c. Hogar Jhuallanca Irco

Esta familia está conformada por el padre (P), la madre (M), Cirila (C) niña de 08 años, Eduardo (E) niño de 10 años, Rodrigo (R), niño de 06 años y Julio (J) niño de 2 años y medio. Los niños estudian en la escuela primaria de Onocora, jurisdicción de la comunidad.

Esta familia procede de la comunidad de Santa Bárbara, ubicada en la parte alta del distrito de Sicuani. Según la información proporcionada por el padre de la familia, ellos se mudaron a Qquehwar a causa de falta de trabajo en su comunidad de origen. La familia Jhuallanca Irco tiene cinco años en la comunidad. No poseen ninguna propiedad, viven cuidando una casa y sobreviven del pago en dinero o alimentos producto del trabajo que realizan en chacras de los comuneros del lugar.

Respecto al uso de lenguas en el interior de esta familia, los interlocutores presentan tres casos diferentes.

(i) Niños hablando castellano entre ellos

El caso observado se presentó durante una visita realizada en horas de la mañana (5:40 AM). Los niños ya estaban levantados cuando llegamos, ellos jugaban en el patio de su casa, se quitaban entre ellos una pelota y una gorra. En la ocasión se dio el siguiente diálogo:

E-R: Corre, corre.

C-E: Mira, yo te voy a pegar ah.

E-R: Tira, tira.

C-E: Dámelo.

E-C: No quiero.

R-J: ¿Pasto creo que ha comido?

R-E: Pasa la pelotita, pasa.

E-R: Pásame la gorra, pásala. Pasa, pasa.

C-E: Dámelo, dámelo. (TO-C 13-11-04)

Como se puede apreciar en este pequeño diálogo, los niños de esta familia solamente usan el castellano entre ellos.

(ii) Niños hablando quechua y castellano entre ellos

Los padres estuvieron ausentes en otra de nuestras visitas a esta familia. Los niños nos informaron que sus progenitores habían salido a trabajar, porque la vecina los contrató para trabajar en su chacra, al sur de la comunidad. En la puerta de calle del domicilio familiar, los cuatro niños estaban jugando, percibiéndose el uso de las lenguas quechua y castellanas:

C: *Alqutama chupanta hap'ispa wikch'usayki.* (Al perro pues, agarrándole la cola te voy a votar)

C-E: Oye chiquito, te voy a pisar.

E: Nosotros hay que venir de aquí todavía, jau, jau diciendo. Aquí esta mi vaca, voy a *ch'awar*, dice *uy, uy phawaspalla.* (A esta mi vaca voy a ordeñarla, dice uy, uy corriendo.)

R: *Pasay wakyachkasunki.* (Corre te está llamando.) (TO-C 23-11-04)

En este caso, Cirila cambia de código, lo que refleja su condición de bilingüe, así como el uso de ambas lenguas en sus interacciones comunicativas en el microdominio casa.

Otro caso a considerar, aunque la evidencia sea muy pequeña, es el uso de la lengua castellana por un niño a pesar de que su madre le habla en quechua.

(ii) Niño hablando castellano aunque sus padres le hablen en quechua

Durante las tres visitas a la familia Jihuallanca Irco no logramos apreciar diálogos prolongados de los padres con sus hijos. En uno de los pocos casos, la madre habla en quechua y el niño responde en castellano.

M-C: Apura *tumay yaw.* (Apura toma oye.)

M-R: Gracias *niy yaw.* (Di gracias oye.)

R: Gracias. (TO-C 20-11-04)

En la familia Jihuallanca Irco, los niños presentan casos de uso del castellano entre ellos y con menor frecuencia el uso de la lengua quechua. Con las personas mayores de la casa, en este caso registrado con la madre, se usaría el castellano a pesar de que la interlocutora inicie el diálogo en quechua. No se pudo apreciar información donde haya una comunicación sólo en quechua entre padres e hijos. Un dato interesante de este microdominio es la presencia de alternancia de códigos de los niños, lo cual también evidencia el carácter bilingüe de los infantes de esta familia.

d. Hogar Jihuallanca Bonifacio

Esta familia está conformada por el padre (P), la madre (M), Luis Ángel (LA) niño de 07 años, Ruth (R) niña de 06 años, Abraham (A) niño de 10 años y Norma (N) niña de 12 años. Los tres niños, menos Norma estudian en la escuela de Onoccora.

La familia cría ovejas para su consumo y algunas vacas para la venta; asimismo, ellos poseen chacras donde cultivan papa y habas en pequeñas cantidades. Dichos

productos no se comercializan, sólo sirven para el autoconsumo, pero a veces los intercambian con otros productos de los familiares, según el informe de la madre.

Esta familia fue visitada en tres oportunidades, producto de estas observaciones logramos registrar los siguientes casos:

(i) Niños hablando quechua entre ellos

Estamos en el patio de la casa, la madre está en su cocina preparando “algo”. La niña Ruth coge una mochila y se la pone al cuello, siendo increpada por su hermano Luis Ángel:

R: *Muchila walqhakusaq.* (Voy a colgarme mi mochila)

LA-R: *Ch'asa, manan kankhu iskuyla.* (Gorda, no hay escuela.) (TO-C 07-11-04)

Este ejemplo muestra el uso de la lengua quechua entre niños de esta familia. El mismo día de la visita, en otro momento, los mismos interlocutores usan también el castellano.

(ii) Niños hablando castellano entre ellos

Luis Ángel recoge del suelo un gancho para colgar ropa y se lo muestra a su hermana menor Ruth, circunstancia en la cual se suscita el siguiente diálogo:

LA-R: Ahí está, ahí está el gancho

R-LA: Eso es de mí. (TO-C 07-11-04)

Otro caso es el uso del quechua con personas mayores, como se puede apreciar en la siguiente situación.

(iii) Niño hablando quechua con su madre

La visita se realizó en la mañana (6.00 AM), los niños están en el patio de la casa. En un primer momento la madre dirigiéndose a Abraham le reclama que salude al visitante (nosotros). En otro momento, el niño presenta una negativa frente a una responsabilidad, dándose el siguiente de diálogo:

M: *Abraham, napayukuy.* (Abraham, saluda.)

A: *Napayukuniña.* (Ya saludé.)

M: *Ahinata churakuy. ¿Maymi ch'ulluyki? Mana kasukunkichu.* (Ponte así ¿Dónde está tu gorra? No obedeces.)

A-M: *Manan wakata qhatiymanchu.* (No podría arrear la vaca.)

M: *Ñuqan qatisaq, nuqan qatisaq* (Yo voy a arrear, yo voy a arrear.)

M-A: *Paqarin ripunaykipaq. Nurmacha mayllisunkichis.* (Para que se vayan mañana. Normita les va a asear.) (TO-C 04-11-04)

La interacción madre e hijo se realiza en quechua en un diálogo más prolongado. Sin embargo, en otra visita a la misma familia se pudo percibir un caso diferente al presentado.

(iv) Niño hablando castellano con su madre

M-LA: Papicha tray agüita, rápido, deja carambas. ¿No entiendes?, poca agüita nomás hay.

LA: Yo no voy a ir.

M-A: Anda papá, anda papá... (TO-C 04-11-04)

En esta comunicación corta, los interlocutores madre e hijo usan el castellano.

Con estos cuatro casos, se podría sostener que la familia Jihuallanca Bonifacio tiene niños que usan castellano y quechua. Asimismo, ellos, con interlocutores mayores, usan el quechua en algunas ocasiones y el castellano en otras, evidenciando así el bilingüismo de los infantes de la familia, de los padres, y de la madre en particular, porque cuando se visitó esta familia el padre estuvo ausente. Desde nuestro punto de vista, en el uso de lenguas no se percibe temática definida de conversación, pero sí se observa a la madre usar el quechua con su hijo mayor y castellano con el menor. Al parecer en esta familia los niños menores tienen más preferencia por el castellano que los mayores, lo cual es de conocimiento de la madre.

e. Hogar Checya Jihuallanca

Esta familia está constituida por el padre (P), la madre (M), Yanet (Y) niña de 1 año 7 meses, Felipe (11) niño de 11, Richar (R) niño de 13 años y Gladis (G) joven de 17 años. Felipe es el único que estudia en la escuela de Onoccora y cursa el sexto grado. Richar estudia en el colegio secundario de la comunidad, cursa el segundo grado. Gladis hace uno días había viajado a Arequipa con la finalidad de ayudar a uno de sus familiares y preparase para estudiar en educación superior, según el informe de la madre. El padre es el presidente de los padres de familia de la Institución educativa 56007 de Onoccora.

La familia tiene extensiones regulares de terreno, siembra maíz y papa, cuyos productos una vez cosechados sirven para la alimentación de la familia y otra parte significativa para negociar. Ellos también tienen ganado vacuno, que, según el informe del padre, comercializan.

La familia Checya Jihuallanca fue visitada en dos oportunidades. Según los datos obtenidos, encontramos los siguientes casos:

(i) Niños hablando en castellano

Las conversaciones entre niños fueron escasas en las visitas realizadas. Richard siempre se encontraba en su cuarto y en la otra visita se encontraba ayudando a su madrina.

Y: Mami, mami. (La niña llora llamado a su madre, agarrando una bolsa.)

F-Y: Deja eso.

F-R: Richaco, Richaco.

R-F: Estoy yendo a lavar mis pies. (TO-C 10-11-04)

En esta conversación corta, los niños hablan castellano. Sin embargo, la comunicación se torna diferente con su madre, como en el caso siguiente:

(ii) Niño hablando quechua con su madre

La madre está en la cocina, ella prende su fogón, una vez que observa el fuego, llama a su hijo y se suscita la siguiente situación comunicativa:

M-F: Unuta apamuy purungupi (Trae agua en el porongo)

F-M: ¿Hunt'atachu, pisillatachu? (¿Lleno o poco?)

M-F: Hunt'ataya allqu, usqhayta, q'unchay yanqa rawrachkan. (Lleno, pues, pero, rápido, sin motivo mi fogón está ardiendo) (TO-C 10-11-04)

Este diálogo corto demostraría que en la familia, la comunicación madre - hijo se mantiene en la lengua quechua.

Otro caso interesante para fines de nuestro estudio, se presenta en este microdominio con la visita casual de la abuela de la familia.

(iii) Niño hablando quechua con la abuela

La abuela no vive en la casa de la familia, el día de su visita se apareció sorpresivamente, producto de ello pudimos registrar el siguiente diálogo corto entre abuela y nieto.

F-A: Buenos días abuelita.

A-F: ¿Maymi mamayki? (¿Dónde está tu mamá?)

F: *Kusinapi kachkan.* (Está en la cocina)

En este diálogo breve, el nieto inicia la conversación en castellano, la abuela no responde el saludo, pero le dirige una interrogante en quechua, el niño cambia de código lingüístico y responde en quechua. No se pudo apreciar mayores detalles porque la abuela inmediatamente entabló comunicación con la madre y lo hicieron en quechua como se puede observar en el siguiente caso:

A-M: ¿Maypin Incarna? (¿Dónde está Encarnación?)

M: *Chakramanmi rin, kunallan kutirqamunqa.* (Él ha ido a la chacra, enseguida vuelve.)

A-M: *Unun wasiyman tuta haykurqusqa, chayta yanapawankisman.* (El agua había entrado a mi casa anoche. En ese problema me ayudáían)

M-A: *Hamuqtin kachamusaq.* (Cuando venga lo enviaré.)

A: *Kachamuwanki.* (Me envías.)

M-A: *Ama ripuyraqchu, kay matichata upyaykuy.* (No te vayas todavía, sírvete este matecito.) (TO-C 10-11-04)

Esta situación comunicativa es relevante, en la medida que la comunicación entre personas mayores se realiza en quechua.

Los cuatro casos presentados evidencian que entre los Checya Jihuallanca, los niños usan castellano entre ellos, pues no se pudo percibir en este dominio el uso de la lengua quechua entre los infantes. Sin embargo, los niños usan la lengua quechua en diálogos cortos con personas mayores, en este caso con la madre. Estos datos muestran el bilingüismo de los infantes de esta familia. Lo interesante de este dominio es que la comunicación intergeneracional de niños con abuelos no se ha interrumpido, continúa vigente aunque la evidencia sea demasiada pequeña.

B. Uso de lengua en el dominio calles de la comunidad

Las calles de la comunidad fueron otro dominio considerados en este estudio. Los juegos fueron identificados como microdominios para el análisis de las situaciones comunicativas presentes en ella.

a. Uso de lenguas en los juegos

Los juegos, para los niños y niñas, constituyen un espacio de libertad y de *libre expresión* en la medida en que no existe ninguna presión que se ejerza sobre ellos. No están sus padres pendientes de ellos, ni tienen al maestro de la escuela a su lado. Es por esta razón que se consideró el juego como pertinente para describir el uso espontáneo de la lengua quechua en condiciones espontáneas de comunicación.

Los juegos que logramos identificar en las calles de la comunidad donde participan niños o niñas fueron: fútbol, "mata gente", tiros (canicas) y jugando al azar. Las situaciones comunicativas fueron registradas sin tomar en cuenta los nombres de quienes participan.

Jugando fútbol

Cuatro niños, de aproximadamente 10, 9, 9 y 6 años respectivamente, juegan fútbol en una de las calles de la comunidad. Los equipos están conformado por dos niños cada uno. Observamos el "partido de fútbol" durante diez minutos aproximadamente. En este lapso de tiempo logramos registrar situaciones comunicativas, cuyos extractos son las siguientes:

N: Gol de peruano.

N: Gordo, corre.

N: Salió.

N: Corre Brayan, corre.

N: Gooool.

N: Corre nomás, yo te voy a pasar.

N: Ha salido, ya.

N: Ahí nomás ¿Acaso te voy a marcar? (TO-CA 06-11-04)

- *El resto del diálogo sigue en castellano.*

La comunicación en el juego de fútbol tuvo una sola característica, el uso del castellano. En el tiempo que duró la observación, en este juego en particular no pudimos registrar el uso de la lengua quechua. El juego de tiros es otra actividad lúdica en el dominio calles de la comunidad.

Juego de tiros

Los jugadores están en una calle cerca al estadio de la comunidad, la calle es de tierra lisa. Del juego participan tres niños de 8, 8 y 9 años aproximadamente.

N: *Pasay ayparapuy llapay kallapykiwan.* (Corre alcánzalo con todas tus fuerzas.)

N: ¿De mí, de ti? Juega.

N: *Kutinpullaytaq kayman.* (Otra vez regresa aquí.)

N: *Kaykaq laruman churakuy.* (Ponte a este lado.)

N: Se va entrar mi tiro al redondo.

N: Chuta. Lo hay que hacer morir.

N: Juega, juega.

N: *Wañuchiy chay alquta.* (Mátalo a ese perro.)

N: Para nadie, tírate de nuevo (TO-CA 09-11-04)

- *El resto del diálogo se realiza en castellano*

Los interlocutores, durante el desarrollo del juego, usaron el castellano en la mayoría del tiempo que duró esta actividad. Sin embargo, la lengua quechua tuvo presencia esporádicamente. Los anteriores juegos tuvieron como protagonistas sólo a niños, pero en el siguiente juego participan niños y niñas.

Juego "mata gente"

Los niños y niñas están en otra de las calles de la comunidad, ellos son tres niñas (10, 9, 9 años aproximadamente) y tres niños (9,10, y 9 años aproximadamente). El lugar escogido es de pasto, al parecer adecuado para este juego, motivo por el cual habría sido seleccionado por los jugadores.

N: No vale así.

N: Mira ah.

N: Mátale a la Karina, si no te va a dar vida

N: ¿Lo mato?

N: Mátale, mátale, ya no tiene vida.

N: Juega, juega rápido.

N: Vamos... (TO-CA 09-11-04)

- *El resto de diálogo del juego es en castellano.*

Los niños y niñas interlocutores usaron sólo el castellano en el transcurso del juego, no se pudo apreciar el uso de la lengua quechua. Al parecer, en los juegos se usa esporádicamente quechua cuando éste tiene carácter más tradicional. Por ejemplo, en los tiros y los trompos. Y se usa el castellano cuando el juego tiene características más modernas. Por ejemplo, el juego de fútbol y los yajes.

Jugando al azar

El siguiente juego se realiza, al parecer, en circunstancias no planificadas; es decir, sin presencia de “reglas” que caracterizó a los anteriores juegos presentados, por ello tiene la siguiente denominación.

Dos niñas (6 y 7 años aproximadamente) y un niño (8 años) juegan al azar en una de las calles cerca de la plaza de la comunidad. El lugar de juego es un montículo de tierra con algunas partes de pasto y por el lugar corre un ligero viento. Ellos juegan con una bolsa de plástico, la misma que es lanzada continuamente al aire. En estas circunstancias se suscita la siguiente comunicación:

N: Agáchense.

N: Mira.

N: Agáchense.

N: ¿Dónde se lo ha llevado el viento?

N: Vamos.

N: Chau.

N: Viene carro

N: (...) corriendo.

N: Pásate.

N: Ese carro es de mi tío.

N: Váyanse pe. (TO-C 30-11-04)

- *El resto del diálogo es en castellano.*

En este juego, como en los dos anteriores, se pudo apreciar sólo el uso de la lengua castellana por los niños.

C. Uso de lenguas en el dominio escuela

El dominio escolar estuvo constituido por los microdominios aula, juegos y desayuno escolar.

a. En el aula

En este microdominio describimos las situaciones comunicativas en los seis grados de la primaria. Las sesiones de aprendizaje, por lo general, tienen una duración de 90 minutos.

Aula del primer grado

En el aula, la primera hora de trabajo escolar, según el horario del docente, se desarrolla el área de Ciencia y Ambiente. Los niños entran al aula con el profesor.

P: A ver fórmense, en columna cubrir, sin jugar. Con la mano derecha, con la mano derecha ¿Cuál es su mano derecha? ¿Ah?

N: Eso no es (un niño se dirige a una niña).

N: Esta es mi mano derecha (repiten en coro).

N: Mira, lo está *qillqitiyando*. (Mira lo está garabateando.)

N: *Yasta, wasichayta pintarquni*. (Ya está, mi casita lo pinté.) (TO-E 05-05-05)

- *Las siguientes situaciones comunicativas son en castellano.*

Los niños usan por lo general el castellano y esporádicamente quechua en este primer extracto. Sin embargo, en este mismo grado hubo ocasiones distintas.

Los niños y el profesor inician la sesión pedagógica con el típico saludo. La clase corresponde al área de Lógico Matemática, el tema está planificado para completar la sesión del día anterior. Los niños pintan unos dibujos en sus libros. La siguiente situación comunicativa fue apreciada en el transcurso de la sesión:

P: Niños buenos días

N: Buenos días profesor (En coro).

N: Mira no se ha bañado (un niño dirigiéndose a su compañero).

N: Es cochino pe.

P: Hoy vamos a trabajar con este libro (Texto de Lógico matemática), vamos a completar del otro día.

N: ¿Del plátano profe? (TO-E 24-05-05)

- *El resto de las situaciones comunicativas se realizaron en castellano.*

En esta ocasión, la comunicación entre niños y con el profesor fue totalmente en castellano.

Segundo grado

Los niños están en clase del área de Lógico Matemática.

N: Vamos a practicar. Va a ser evaluación.

N: Profe, mira mi lapicero lo tiene.

P: Oye, ¿qué pasa?

N: *Deysicha q'icha siki*. (*Deysicita con diarrea*.) (TO-E 25-10-04).

- *El resto de las situaciones comunicativas se realizaron en castellano.*

En el segundo grado, los niños usan el castellano con mayor frecuencia y esporádicamente el quechua, tal como se pudo observar en las demás sesiones.

Tercer grado

En el aula se desarrolla el área de Lógico Matemática, el profesor anuncia el desarrollo del tema: términos de la división.

N: Niños, buenos días.

N: (La mayoría de los niños no contesta el saludo).

P: Noticias, Elvis te toca la noticia.

N: Apamuy ñuqapaq. (Tráelo para mí) (TO-E 28-10-04)

- *El resto de las situaciones comunicativas se dan en castellano.*

Los interlocutores escolares de este grado usan por lo general el castellano y muy esporádicamente surge alguna expresión en quechua, como vimos en el ejemplo.

Cuarto grado

Los alumnos trabajan en el área de Comunicación Integral, el tema es “la tilde en las palabras agudas”. La sesión se desarrolló con más frecuencia en castellano.

P: ¿Quiénes se han faltado ayer?

N: El Papicha (En coro).

P: Niños mirando al frente. La semana pasada (...).

N: En la última sílaba.

N: La tarea recién está haciendo.

N: *Achachaw* (interjección de dolor).

N: Ñuqa achkhata rurani, qhawariy. (Mira, yo hice bastante) (TO-E 04-11-04)

- *El resto de la comunicación se presenta en castellano.*

Los interlocutores del cuarto grado usan muy esporádicamente la lengua quechua, el uso de la lengua castellana se presenta con mayor presencia.

Quinto grado

El docente revisa los cuadernos de los niños, los estudiantes son llamados según número de orden. El siguiente extracto pertenece al inicio de la sesión.

P: ¿A quién le toca rezar?

N: Buenos días, profesor (Dos niños que llegan tarde).

P: Que nos digan. ¿Por qué han llegado tarde?

N: *Ultimuchataña ñuqa* (Yo al último ya).

N: *Llapachantaqa ñuqa pintasa* (Yo pintaré todo).

N: *Gatitoma kachkani* (Yo soy el gatito).

N: ¡*Hatariy yaw michicha!* ¡*Pikicha hatariy ya!* (¡Levántate oye gatito! ¡Pulguita levántate oye!).

N: *Paypaqqa gatitoq uyachanyá, uyanpas p'unpuchallaña ¿ves? Qhawariyyá makinpa* (De él es carita de gatito, su carita también gordita ¿ves? Mira pues sus manos también).

N: *Ñuqallamanña kunanqa* (A mi nomás ya ahora).

N: *Rikriyupi rantikusun t'antata, ñuqa chiwarichasaqraq chay trumputa* (En el recreo compraremos pan, yo lo sacaré un sonido fuerte a ese trompo).

N: *Waqayachinraqsi, pay.* (Lo hizo llorar él.TO-E 29-10-04).

- *El resto de la comunicación se realiza en castellano.*

Los interlocutores usan por lo general la lengua castellana en el quinto grado, pero en esta aula hay mayor presencia de quechua con comunicaciones, aunque cortas, pero más prolongadas en esta lengua, con relación a los grados anteriores.

Sexto grado

Los niños desarrollan el área de Lógico Matemática, con el tema “los triángulos”. La sesión se inicia con el tradicional saludo:

P: Niños, buenos días.

N: Buenos días (En coro).

P: Yo me llamo Chino Ayala, soy de la Gregoria Santos, con ustedes trabajaremos dos semanas. Qué temas han avanzado con la profesora.

N: Triángulos, pentágono.

N; *Qhawachiway rurasqaykita.* ¿A ver? (haz me ver lo que hiciste.)

N: *Dibujarapullasaqña yaw* (Se lo dibujaré nomás ya oye).

N: *Manan ahinachu.* (No es así).

N: *Ñuqaqqa hatunmá.* (El mío es grande.TO-E 03-11-04).

- *El resto es en castellano*

Los niños del sexto grado usan con más frecuencia el castellano dentro del aula al igual que los niños de los otros grados. Pero, en los cortos diálogos identificados en quechua, en los grados superiores son un poco más prolongados que en los primeros grados.

b. Uso de lenguas en el desayuno escolar

Los niños se dirigen al segundo patio de la escuela. La campana es la que anuncia el segundo recreo e inmediatamente los escolares forman filas para recibir su desayuno escolar, consistente en una taza de lácteo de chocolate y un pequeño paquete de galletas. El encargado de servirlo, por lo general, es un niño o dos encomendados por el personal de servicio.

N: A mí detrás ponte oy.

N: 10 minutos.

N: Jacson.

N: Se ha burlado de tu cuello.

N: El cuarto, tiene un inicio y fin. Eso he puesto.

N: *Ama mulistaychu.* (No me molestes.)

N: *Waqayapunmantaq.* (Cuidado que llore.)

N: Siiiiiii había galleta.

N: Profe, sácame foto

N: A mí no me has sacado foto.

N: Gonzalo *ankaychaman hamuy*. (Gonzalo ven aquí)

N: Que no juegue el Gonzalo.

N: *Yaw Uñacha warmi*. (Oye mujercita)

N: *¿Matittachu munachkanki?* (¿Estás queriendo mate? TO-E 10-11-04).

- *El resto de la comunicación se realiza en castellano.*

Los niños en este ejemplo usan con más frecuencia la lengua castellana para comunicarse, pero también se percibe la presencia de la lengua quechua, pero de manera esporádica para algunos insultos, preguntas, entre otros. Por lo general por niños de grados superiores.

Otro caso similar se observó durante el lavado de tazas.

N: ¿Quién quiere yapa?

N: Oye, ¿yapa vas a comer?

N: Profe, ha sobrado harto mate.

N: Aquí, aquí hay mate (ofreciendo)

N: Harto todavía ha sobrado

N: A ver di radio.

N: Si le pego, *saqmando yawar* (golpeando sangre) todavía le puedo sacar. (TO-E 03-11-04).

- *El resto de la comunicación se realiza en castellano.*

La comunicación se realiza casi completamente en castellano. En el mismo caso se observa la palabra *saqma-n-do*. La raíz de esta palabra es quechua, sin embargo presenta como sufijo a la partícula “do” del castellano. Desde mi punto de vista, este caso podría considerarse como indicador de la influencia del castellano en desmedro de la lengua quechua. Obviamente este tema puede ser discutible.

c. En los juegos

Los primeros juegos analizados se desarrollaron en las calles de la comunidad. En el dominio escolar, estas actividades adoptan similares características.

Juego yajes

Los niños salen prestos al patio de la escuela, bajo el anuncio del primer recreo. Van a la tienda escolar, otros inician sus juegos. En el siguiente extracto tenemos a cuatro niñas de 8, 9, 9 y 8, años de edad aproximadamente que hablan sólo en castellano mientras juegan.

N: Guarda tu pelotita

N: A ella le toca.

N: ¿En qué estamos?

N: No fallo.

N: Después a mí.

N: Dos estamos.

N: A mí pe.

N: Saquis.

N: No todavía.

N: Mejor con mi pelotita, da bonitos botes.

N: ¿A ver?

N: Ya no juego, mi profesor ya está yendo a la clase (TO-E 25-10-04).

Juego de trompos

En el patio de la escuela dos niños de 9 años aproximadamente juegan a los trompos, los escolares se comunican en castellano, pero surgen espontáneamente pequeñas expresiones en quechua, tal como se presenta en este extracto.

N: Así es *warmi aysa* (jalado de mujer), oy.

N: Oye, apúrate. ¿Vas a jugar o no?

N: Rápido pe, chico.

N: Mira pe, ¿quién pone su trompo? Lo voy a *takanar*. (Golpear) (TO-E 11-1104).

El resto del diálogo del juego es en castellano

El caso del termino *taka-na-r* es similar al de la palabra *saqma-n-do* analizado anteriormente

5.1.2 Usos por funciones

Las funciones comunicativas pueden considerarse como indicadores que muestran la vigencia -o no- de una lengua en particular. Al respecto, Bouchard-Rayan y Giles (1982)¹⁵ señalan: “Como medida del uso visible y real del lenguaje: cuanto más importantes y múltiples son las *funciones* que cumple una lengua para la gran mayoría de los individuos de la comunidad, tanto mayor es su vitalidad”. El presente apartado tiene la intención de conocer, “para qué” y “en qué dominios” los niños de Qquehuan usan el quechua.

Los datos están organizados tomando como referencia las siete funciones comunicativas propuestas por Halliday (1993): función instrumental, reguladora, interactiva, personal, heurística, imaginativa e informativa. Asimismo, las siete funciones comunicativas propuestas de Corder (1992): función directiva, fática, referencial, de contacto, de definiciones, metalingüística, e imaginativa. Para la sistematización de los datos, en base a las características de la información registrada,

¹⁵ Bouchard-Rayan Ellen, y Sebastian Giles, 1982, “An Integrative Perspective for the Study of Attitudes toward Language Variation”. En: Bouchard-Rayan y Giles. *Attitudes towards Language Variation*. 1982: 1-19. Citado en Sichra (2003: 40).

consideramos la función directiva, heurística, imaginativa e informativa, puesto que las otras funciones propuestas por los autores no tienen relación con nuestros hallazgos.

Las expresiones quechuas tienen como fuente los datos registrados en diálogos espontáneos en los diferentes dominios de la comunidad: familia, calles y escuela. Algunos de los datos pertenecen a los presentados en el punto anterior (5.1.1) y otros a distintos diálogos registrados en el proceso de la investigación en los dominios mencionados.

La información es analizada considerando a Halliday (1993) y Corder (1992). El siguiente cuadro presenta un resumen que permitirá un análisis posterior.

Cuadro Nro. 7

Funciones comunicativas en quechua en los interlocutores infantiles de la comunidad de Qquehuar

Función directiva	Función heurística
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para solicitar ▪ Para autorizar ▪ Para ordenar ▪ Para amenazar ▪ Para burlarse ▪ Para evadir ▪ Para agraviar ▪ Para menospreciar ▪ Para quejarse ▪ Para considerarlo como reto 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para preguntar ▪ Para responder ▪ Para preguntar y responder ▪ Para apreciar otros trabajos ▪ Para interpretar ▪ Para reflexionar
Función imaginativa	Función informativa
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para actuar ▪ Para cantar ▪ Para imitar ▪ Para contentar a otros ▪ Para mostrar satisfacción ▪ Para considerarlo como reto ▪ Para presentar sorpresa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para anunciar ▪ Para advertir ▪ Para proponer

Fuente: Elaboración propia

A. Función directiva

Según Corder (1992)¹⁶, la función directiva está orientada hacia el oyente. Esta función tiene cierta relación con la función instrumental de Halliday (1993), que considera la satisfacción personal del interlocutor: “quiero”. Los diversos casos que presentamos explican con ejemplos esta función comunicativa en los diferentes dominios de la comunidad de Qquehuar, considerando principalmente a los niños.

¹⁶ Corder y Halliday son autores que se harán referencia en todo este acápite de resultados referidos a funciones comunicativas. Por ello, en los siguientes apartados se hará referencia sin señalar el año, porque la fuente es la misma.

Para solicitar

Esta función, por lo general, se realiza en interacciones comunicativas de relativa tranquilidad emocional, y se la puede considerar contrapuesta a las órdenes. Uno de los casos se suscitó en el domicilio de los Contreras Aimituma, al llegar al domicilio familiar:

El abuelo atiende amablemente a la visita (el investigador). Jimmi, uno de los nietos, se acerca y solicita a manera súplica a su abuelo: "*Papay, willawayku* cuento-*ta*". (Papá cuéntanos un cuento.) (CC 12 -11-04)

La interacción fue iniciada por uno de los niños, luego de lo cual el abuelo accedió a la solicitud, comenzando el relato del cóndor y el zorro. Los niños durante la narración preguntaban con cierta frecuencia: *¿Chaymantari?* (*¿Y luego?*). En este caso, se mantuvo permanentemente la comunicación entre los niños y el abuelo.

La muestra se acerca a la función comunicativa instrumental de Halliday, puesto que el autor centra su categorización en necesidades materiales; en el ejemplo, la necesidad es comunicativa y no material.

Otro caso en el dominio escolar, en el pilón de la escuela al momento del lavado de tazas, un niño al no poder abrir una de las cañerías, se dirigió a otro y le solicitó (a manera de súplica): "*Ankayta kicharapuway*". (Ábremelo esto.) (CC 08-11-04). La petición fue concedida. El niño accedió con agrado a la solicitud del compañero, tal vez porque éste era de primer grado y menor que él.

El caso pertenece a la función *instrumental* de Halliday, puesto que prevalece en la petición la satisfacción de una necesidad material, la de funcionamiento del pilón. También el ejemplo está relacionado con la función *directiva* de Corder, en la medida que tiene como oyente al interlocutor que solicita el favor.

Para autorizar

Este fue un caso único registrado en el dominio escolar, pero podría ocurrir en otros lugares de la comunidad, pero no logramos identificarlos en este estudio.

La muestra se suscitó en el patio de la escuela durante uno de los recreos habituales. Dos niños jugaban con trompos, el hermano menor de uno de ellos¹⁷ se le acercó y se quedó mirándolo; el mayor, al percatarse de la presencia de éste, dejó el juego por un momento y le dijo:

"*Chico, pasay rantikamuy*". (Pequeño, corre y cómprate. [Una golosina]) (CC 22 -11-04)

¹⁷ Supe de este parentesco por el tiempo en que permanecí en el local escolar. Además, la población estudiantil no es numerosa y, por lo general, todos se conocen.

El pequeño, recibida la autorización, corrió contento a la *tienda escolar* y se compró una golosina: tan sólo estaba esperando la aprobación del hermano mayor para poder hacer uso de su propina¹⁸ en el recreo.

En los contextos andinos, los hermanos mayores cumplen diferentes responsabilidades frente a sus hermanos menores. Si están fuera de casa o en ausencia de los padres, en particular, suplen el rol de éstos cuidando a sus menores.

Este ejemplo tiene relación con la función *directiva* de Corder, explicada como la orientación del un mensaje dirigido al oyente, asimismo tiene cierta relación con la función instrumental de Halliday porque se trata de satisfacer una necesidad, el del hermano menor.

Para amenazar

Los casos que mostramos se presentan en el dominio escolar. Un niño se dirige a su compañero y, con expresión de enojo en el rostro, le dice:

“¡A ti te wa siq’ur!”¹⁹ (¡A ti te voy a ahorcar!) (CC 18-05-05)

Esta reacción surgió como respuesta a una molestia provocada por el otro. El docente al parecer no se percató del incidente.

En un segundo caso, otro niño, mientras desarrolla su tarea escolar, levanta las manos con un gesto de alegría. Un compañero suyo lo “remeda”, a lo cual el niño aludido reacciona colérico y le dice: “No me yachapayas, ¿ha? ¡Te wa p’anar!” (No me remedies ¿ah? ¡Te voy a pegar!) (CC 27-05-05)

La respuesta fue inmediata. Estos dos ejemplos presentados corresponden a la función *directiva* de Corder los niños, a través de las amenazas expresadas, demuestran su *yo* frente al otro (oyente).

Estos dos ejemplos presentados, directamente corresponden a la función *personal* de Halliday: los niños, a través de las amenazas expresadas, demuestran su *yo* frente al otro.

La primera muestra tiene características de una expresión del castellano. La palabra “siq’ur” cuya raíz verbal quechua es *siq’u* (ahorcar) tiene la terminación verbal “r” del castellano, luego *wa* correspondería a la refonologización de “voy a” del castellano. En el segundo caso sucede lo mismo: la palabra quechua “yachapayas” cuya raíz verbal quechua es “yachapaya” tiene la terminación “s” del castellano; en la palabra *p’anar* igualmente *p’ana* es raíz quechua y “r” terminación verbal del castellano. En ambos

¹⁸ En esta región, se llama propina a las monedas que los padres dan a sus hijos para comprarse algo de comer en el recreo.

ejemplos se muestra una estructura sintáctica confusa donde sobre todo los verbos presentan la incursión de partículas del castellano.

Para agraviar

Los insultos no se presentaron con mucha frecuencia.

Una niña se dirige a su compañera y, espontáneamente, le lanza la expresión: “¡Chhachu ñawi!”. (¡Ojos viejos!) (CC 23-05-05, primer grado de Onoccora)

No se percibió motivo aparente para que la niña reaccionara así. La niña aludida, en lugar de reaccionar verbalmente, se ríe.

Otro caso similar se presentó cuando un niño, observando el cuaderno de su compañero de lado, expresa despectivamente:

“¡Thanta cuaderno!”. (¡Cuaderno viejo!) (CC 26-05-05)

A esta actitud peyorativa, el aludido le responde sacándole la lengua.

Para evadir

El docente de la escuela, como parte de su labor pedagógica, encarga tareas con frecuencia y evalúa a los niños. Se dan casos en que algunos estudiantes no cumplen con estos requerimientos escolares: al momento de la revisión, buscan la manera de evadir esta responsabilidad. Por ejemplo:

En el quinto grado –estando el docente revisando los cuadernos de sus alumnos- uno de los niños anuncia a su compañero: “*Ultimuchataña ñuqataqa*”. (Al último ya, a mí.) (CC 29 -10 -04)

El niño se ubicó en la carpeta²⁰ de la parte posterior, se prestó el cuaderno de una compañera sentada cerca de él y se puso a copiar (al parecer el tema o tarea que le faltaba).

Para menospreciar

En el aula, se realiza a menudo el desarrollo de tareas educativas en los cuadernos. Entre tanto, los niños suelen observar el trabajo de sus compañeros y, algunas veces, muestran ciertas actitudes de menosprecio por estas tareas o por el material:

Es el caso de un niño quien, observando el trabajo escolar de su compañero, le dice: “*Chhachu, mira*”. (Desgastado, mira.) (CC 03-05-05)

Esto ocurrió cuando un alumno fijó la mirada en el cuaderno de su compañero: cuadriculado y grande, de color azul; sucio y con las hojas dobladas y gastadas (tal vez por el descuido del niño o el paso del tiempo). No detecté reacción alguna en el niño agredido.

²⁰ En el Perú, se llama carpeta a lo que en Bolivia se le dice banco escolar. Se continuará utilizando dicho término en las observaciones siguientes.

Otro caso se presentó en la misma aula durante el desarrollo de una sesión del área de lógico matemática:

El profesor da la instrucción: los niños deben realizar trazos en sus cuadernos en forma de cuadrados; una niña juzga con menosprecio el trabajo de su compañera: “¡Atataw!” (¡Qué feo!) (CC 16-05-05)

Esto fue complementado con “qué feo”.

Para quejarse

Una niña es asediada por su compañero. Inmediatamente, ella se queja a su docente: “¡Profesor, maqaruwachkan!” (¡Profesor, me está pegando!) (CC 27-05-05)

El maestro sólo atinó en ordenar: “Oye, no le molestes”.

Para ordenar

Por las mañanas, antes de iniciar con las sesiones de aprendizaje, los niños acomodan el mobiliario (mesas y sillas) del aula.

Los estudiantes del tercer grado empiezan a acomodar sus mesas y sillas antes de iniciar las sesiones cotidianas. Uno de los niños, enérgicamente, ordena a su compañero: “¡Apamuway ñuqapaq!” (Trae [una silla] para mí.) (CC 28 -11- 04)

La orden se realizó en función a una silla: el mandato fue acatado. El niño emisor de la ordenanza es mayor que el otro, lo cual parece haber ocasionado que la orden sea obedecida instantáneamente.

En otra ocasión, el profesor, en el aula del sexto grado, entregó a cada grupo un papelote. Al mismo tiempo que repartía el material, daba indicaciones para la tarea grupal.

En uno de los grupos, los integrantes se distribuyen las tareas. Uno de los niños, dirigiéndose a los otros, ordena con voz enérgica: “¡Sutinchantaqa ñuqa, ha!” (¡Yo voy a poner el nombre, ah!) (CC 23-11-04)

Los otros compañeros no estuvieron de acuerdo con la decisión, porque rotular el nombre es la tarea más fácil del trabajo, lo que permite entender por qué la orden no fue acatada en esta oportunidad. Las órdenes entre niños mayores, al parecer, no son acatadas inmediatamente: pueden discutirse. En cambio, en los niños menores, las mismas son acatadas de inmediato.

Para burlarse

Los niños encargados de lavar las ollas estuvieron sacando algunos restos con sus manos. Un niño se les acercó y les preguntó burlescamente: “Yaw, ¿llunk'uyapuchkankichischu?” (Oye, ¿se lo están lamiendo?) (CC 27-10 - 04). Los niños aludidos con la interrogante burlesca no atinaron a responder por vergüenza (se enrojecieron), mientras los otros se reían.

Para agraviar

Algunos insultos en quechua también tuvieron lugar durante el desayuno escolar. En una oportunidad:

En la formación habitual del desayuno escolar, un niño (aparentemente mayor) le dirige el siguiente insulto a otro niño: "*Waka uña*". (Cría de vaca.) (CC 27-10-04)

El niño aludido no respondió. Otro hecho se suscitó en el pilón de la escuela mientras los niños lavaban sus tazas:

Un niño, enérgicamente, insulta a otro: "*¡Yaw, q'ara gallu, hatariy!*". (¡Oye, gallo pelado, retírate!). El escolar aludido reacciona inmediatamente y le responde con otro agravio: "*¡Qam, asnu uña!*". (¡Y, tú, cría de burro!) (CC 25-11-04)

En esta muestra, el agravio enunciado tuvo como respuesta otro similar.

Como reto

Como se señaló, los juegos están por lo general sujetos a reglas que rigen su ejecución, determinando la posibilidad de ganar o perder. El reto de quienes intervienen en el juego es pues el de ganar. Un ejemplo se dio durante el juego de tiros en el estadio comunal, donde:

Un niño –frente a otros compañeros- reta a su contrincante de juego de manera agravante: "*Manan chay allqu atincho. ¡Ñuqa atisaq!*" (¡No puede ese perro!, ¡yo sí podré!) (CC 09 -11-04)

La conducta verbal presentada por el niño tiene la función de animarse a sí mismo, ganándole la moral al contrincante.

Este caso está relacionado con la función *imaginativa* de Halliday y Corder, en la medida que la acción comunicativa refleja el yo personal del emisor en alusión al compañero con quien compite en el juego.

B. Función heurística

Esta función comunicativa es propuesta por Halliday (1993), quien refiere como función heurística a la exploración de mundo exterior e interior a través de interrogantes: "dime por qué". Dentro de esta función comunicativa presentamos los siguientes ejemplos.

Para reflexionar

La reflexión personal puede presentarse *en voz alta*. Es el caso de la familia Jihuallanca Bonifacio, donde:

Uno de los niños coge un huevo de gallina, lo observa detenidamente (durante unos 6 segundos) y reflexiona dejando escuchar su voz: "*¿Phasisaqchu, hankullatachu mikhusaq?*" (¿Voy a cocinarlo, o crudo nomás voy a comer?) (CC 07-11-04)

El niño, luego de aguardar un tiempo similar al anterior, optó por dejar el huevo en el lugar de donde lo había extraído. En el mismo hogar, en otro momento, la madre de la familia se encuentra preocupada porque su fogón se apaga. Entonces:

Meneando la cabeza, se pregunta a manera de reflexión: "*¿Imatan winasaqpas?*" (¿Qué voy a meter?) (CC 07-11-04)

No habiendo interlocutor, no cabe duda que estas reflexiones tuvieron carácter personal. Los casos presentados corresponden a la función heurística de Halliday, en la medida en que están constituidas por interrogantes que expresan la exploración del mundo interior.

En el ámbito escolar, el siguiente caso se caracteriza por la emisión de juicio, a manera de evaluación. No nos remitimos a una evaluación calificadora escolar (cuantitativa), sino a una forma aproximada que considera características cualitativas de la heteroevaluación (apreciaciones del docente respecto al desempeño de sus estudiantes), coevaluación (apreciaciones de los estudiantes entre sí) y autoevaluación (apreciaciones de un estudiante respecto a su propio trabajo).

Para apreciar otros trabajos

Los niños emiten con frecuencia juicios acerca del trabajo de un compañero o compañera. Por lo general, se hacen apreciaciones en función al trabajo realizado por ellos, como se pudo percibir en el siguiente caso.

Los niños del primer grado desarrollan sus actividades de aula. Un niño, observando el cuaderno de su compañero, le comenta a otro: "*Ima kasqantas rurakuchkanpas*". (Como está haciendo. [Traducción aproximada]) (CC 27-05-05)

El comentario no tuvo respuesta alguna. Este acontecimiento, como otros casos presentados (que suelen tener lugar en forma espontánea), parece haber pasado inadvertido por el maestro.

En la misma aula, pero en fecha diferente:

Una niña observa el trabajo de su compañera y comenta: "*Uraynintaraq rurachkan*" (Lo de abajo todavía está haciendo.) (CC 30-05-05)

En estos dos ejemplos, se presentaron acciones de los estudiantes tendientes a emitir juicios evaluativos, lo cual constituye una forma aproximada de coevaluación (sin el carácter escolar calificador). La primera situación comunicativa corresponde a la función *heurística* de Halliday, en la medida que el niño explora el trabajo de su compañero (lo cual le permite luego emitir un juicio al respecto); el segundo caso corresponde a la misma función porque la niña explora el trabajo de su compañera.

Para interpretar

Otra función comunicativa de la lengua quechua que se logró identificar en la investigación es la de *interpretación*. Esto se ilustra en el siguiente caso. Dada la instrucción por parte del profesor:

Los niños dibujan unas liebres en sus cuadernos como apoyo para desarrollar ejercicios de adición. Una niña se acerca a su compañero y, señalando el dibujo de su compañero, interpreta: “*Puriyachaykuchkanku, quwis, quwis*”. (Están caminando, cuis, cuis. [Onomatopeya que emiten los cuyes]) (CC 10-05-05)

El caso citado corresponde a la función *heurística* de Halliday, en la medida que la niña explora el trabajo de su compañera para luego enjuiciar interpretativamente la escena.

Se logró identificar en las aulas diversas situaciones comunicativas de preguntas y/o respuestas en quechua. En este caso, en particular, los interlocutores -además de los niños- también integran a personas mayores (docentes y una visita).

Para responder

En el interior de esta microfunción, como en los casos anteriores, hubo interacciones comunicativas donde intervienen adultos además de los niños. En el primer caso, uno de los niños del primer grado se me acerca cuando voy registrando la observación de aula en mi cuaderno de campo, él sonriente me pregunta en castellano:

¿Qué cosa estás haciendo?, intencionadamente le respondo en quechua: *Qillqachkani* (estoy escribiendo) y le repregunto: ¿*Qamri?* (¿y tú?), el niño me responde: “*Nuqapis*”. (Yo también.) (CC 05-05-05)

En este caso, el niño inició la interrelación comunicativa, y lo hizo en castellano. A la respuesta y repregunta en quechua, él respondió también en dicha lengua. El ejemplo refleja el manejo de las dos lenguas en el niño, aunque en esta oportunidad fue motivada por una persona mayor (el investigador visitante).

En otro caso, los niños vienen desarrollando sus tareas escolares en el aula, uno de ellos no realiza la actividad encomendada por el docente; el profesor al notar que no tiene uno de sus útiles escolares, le pregunta:

¿No tienes tu lápiz? el niño responde: “*Saqiramuni wasiyipi*”. (Lo dejé en mi casa.) (CC 17-05-05)

En este ejemplo, respecto al anterior, fue una persona mayor quien inició el diálogo, lo realizó en la lengua castellana; la respuesta del niño se presentó en quechua. Este ejemplo muestra similitud al anterior, con relación al uso de lenguas por los infantes.

Para preguntar

Los siguientes casos se suscitaron dentro del salón del 1º grado en distintas ocasiones:

Uno de los niños se acerca y me pregunta: “¿*Siq'iyuchkankichu kuadimuykita?*” (¿Estás escribiendo en dibujando tu cuaderno?) (CC 10-05-05)

Respondí afirmativamente en quechua; él se rió y continuó trabajando. En otra ocasión:

Otro niño se percató que tengo una herida en la mano, se aproxima, me mira y me interroga: “¿*Imanarukunki makiykita?*” (¿Qué te hiciste tu mano?) (CC 23-05-05)

Como en el anterior caso, mi respuesta fue en quechua. El niño, del mismo modo como en el ejemplo antes citado, sonrió.

Los casos presentados corresponden a la función *heurística* de Halliday, porque se trata de buscar una explicación a una inquietud del interlocutor. Al parecer los niños sonríen porque no esperaron una respuesta rápida y en la misma lengua, o tal vez esperaron una respuesta en castellano, como sucede por lo general con su maestro.

Para preguntar y responder

En otra circunstancia, un niño se acercó al encargado del servicio del desayuno y le formuló la siguiente pregunta (con tono de propuesta):

“*Yaw, ¿yanapasayki?*” (Oye, ¿te ayudo?). El encargado le responde negándole: “*Manam, ñuqallatan niwan profesor*”. (No, sólo a mí me dijo el profesor.) (CC 17-11-04)

La particularidad del caso es que la comunicación se realizó en quechua y los interlocutores fueron niños. Este hecho evidencia que, en algunos casos, las intercomunicaciones de niños todavía se mantienen en la lengua quechua, cumpliendo funciones comunicativas como la referida.

Sin embargo, el último ejemplo, sintácticamente, la pregunta tiene la estructura de la lengua quechua, mientras que la respuesta presenta la estructura sintáctica del castellano (por la ubicación del verbo *niwan*). Morfológicamente, la pregunta muestra palabras propias de la lengua andina; en la respuesta, se nota la presencia del préstamo castellano (de la palabra “profesor”). Este ejemplo evidencia que en algunas expresiones quechuas usadas por los niños hay préstamos de la lengua castellana. Según von Gleich (1998), ello constituiría un indicador de debilitamiento de la lengua andina en su estructura. Pero ello no debería considerarse como indicador severo de desplazamiento de la lengua quechua.

El ejemplo corresponde a la función *heurística* de Halliday, puesto que se busca una respuesta (como se dio en este caso).

C. Función imaginativa

Esta función comunicativa es planteada por Halliday y Corder, quienes explican como el uso de la lengua para la creación de un mundo propio, Al interior de esta clasificación encontramos las siguientes microfunciones:

En el dominio escolar logramos registrar datos relacionados a esta función comunicativa, durante las horas de las diferentes sesiones didácticas, el desayuno escolar y los juegos desarrollados durante el recreo.

Para actuar

El siguiente episodio se suscita en el aula. Un niño de primer grado (durante el desarrollo de una de las sesiones didácticas) se levanta de su asiento y, agarrándose el rostro, se acerca a sus compañeros. Meneando la cabeza y con voz resonante, les grita: “¡Kukuchi, kukuchi!” (¡Condenado, condenado!) (CC 09-05-05). El niño estaba representando el rol del *condenado*, personaje mítico y temido por los infantes en este sector. Dado el contexto, sin embargo, sus compañeros encontraron la situación graciosa y respondieron con risas.

Esta expresión de actuación corresponde a la función *imaginativa* citada por Halliday y Corder, la misma que comprende tanto situaciones comunicativas del mundo propio del niño (según el primer autor), así como la expresión de ideas peculiares (de acuerdo al segundo autor).

Para cantar

El canto es otra de las formas de expresión artística que se logró identificar en el dominio de la escuela. Es interesante observar a un niño o niña cantar espontáneamente, en particular si lo hace en quechua y durante el desarrollo de una sesión pedagógica. Como se verá, el canto espontáneo de los niños refleja en ellos un estado de ánimo positivo.

Un primer caso se suscitó en el aula del primer grado en una sesión de aprendizaje.

Uno de los niños realiza su trabajo escolar en la mesa; repentinamente, se oye una canción improvisada por él: “*Yastaña qhawari, yastaña qhawari*”. (Ya está mira, ya terminé mira.) (CC 03-05-05)

Al cantar, el niño se dirige a un compañero mostrándole satisfecho (se observó en el rostro sonriente del niño) su tarea casi concluida. Otro ejemplo se presenta en la misma aula y el mismo día:

Los niños están trabajando sus tareas con el monitoreo del docente; súbitamente, se escucha el siguiente canto: “*Chikucha, chikucha; ay, chikucha, chikucha*”. (Pequeñito, pequeñito; ay, pequeñito, pequeñito.) (CC 03-05-05)

Es otro niño que, como en el caso anterior, canta en forma espontánea.

Para imitar

Los niños del primer grado, al ingresar a la escuela por primera vez, experimentan situaciones novedosas y diversas en este nivel: nuevos compañeros, nuevos ambientes, nueva forma de trabajo escolar, entre otros aspectos. Sin embargo, no

llegan a la escuela “vacíos”, sino que llevan consigo diversas vivencias propias de su entorno social infantil, experiencias y aprendizajes adquiridos, algunos de ellos, por imitación.

En el aula, un niño se acerca a un compañero de clase, saca las manos de los bolsillos empuñadas en forma de pistolas y le dice: “*Sipirapuyki, ¡pha, pha!*” Su compañero responde: “*Pha, pha, pha*”. (Te maté [jugando al pistolero, imita el sonido de una pistola]) (CC 23-05-05)

Este ejemplo corresponde igualmente a la función *para actuar* de la propuesta de este estudio, por el acto de imitación que claramente conlleva. En este episodio existe una corta interacción comunicativa entre niños.

Para animarse

En el aula, suele ser el profesor quien anima a sus estudiantes para que realicen las diferentes actividades pedagógicas. En el desarrollo del trabajo de investigación, se observó la situación peculiar de un niño quien se motivaba y animaba en la realización de una tarea encomendada por el maestro:

El infante extrae unas hojas de un cajón y, atento a las instrucciones de su profesor, “se da ánimo” para realizar la tarea diciendo: “*¡Sumaqta rurasaq, sumaqta rurasaq!*” (¡Voy a hacer [dibujar] lindo, voy a hacer [dibujar] lindo!) (CC 09-05-05)

Para contentar a otros

Los niños y niñas en las escuelas forman espontáneamente grupos de compañerismo o amistad. El criterio de agrupamiento, por lo general, tiene que ver con afinidad de tipo familiar o vecinal. Para mantener estos lazos, los infantes establecen algunas reglas como la de compartir sus recreos, jugar juntos en la hora de pausa, etc. A veces, entre niños surgen pequeñas riñas, es el momento donde los grupos de compañerismo funcionan salvaguardando la seguridad de sus integrantes.²¹

En el caso que se presenta:

Un niño se acerca a su compañero y empieza a “rayarle” el cuaderno; el niño agredido reacciona protestando airadamente por esta provocación. Su amigo, compañero de carpeta (con quien le observamos jugar con frecuencia en horas de recreo), se le acerca y, para consolarlo y contentarlo, le dice: “*Maqarusaq, ¿ya?*” (Lo voy a pegar, ¿sí?) (CC 09-05-05)

El niño agredido mostró cierta tranquilidad, porque la reacción del compañero en su defensa fue de inmediato.

²¹ Aseveraciones fruto tanto de las observaciones realizadas en esta investigación como de mi experiencia previa como maestro de aula en esta misma institución educativa.

Para mostrar satisfacción

En diferentes oportunidades, los niños mostraron satisfacción en el aula por alguna acción favorable realizada. En el siguiente caso:

La docente de tercer grado distribuye hojas sueltas a los niños para que resuelvan problemas de razonamiento matemático. Uno de ellos muestra su prueba al compañero de lado con evidente satisfacción (reflejada en su rostro y su expresión corporal), indicándole: "*Deysi prufisuraq sutinta churararaqapuni*". (Puse el nombre de la profesora Deysi.) (CC 18-11-04)

La satisfacción se percibía en el estado de ánimo del niño, resultado de haber logrado escribir el nombre de su profesora en la hoja de prueba. Esta muestra no tuvo respuesta alguna del otro niño a quien iba el mensaje.

Otro caso se suscitó en el cuarto grado durante el desarrollo del área de Comunicación Integral:

El profesor dicta varias palabras, uno de los niños, al ver "atrasado" a su compañero, le informa acerca de lo que él hizo: "*Ñuqa achkhataña rurani: qhawariy*". (Yo ya hice bastante: mira) (CC 04 -11-04)

Como en el caso anterior no existe una respuesta verbal, más bien, este hecho pareciera haber animado al otro niño, quien inmediatamente puso mayor empeño en su trabajo.

De sorpresa

Este caso se presenta en el microdominio del desayuno escolar, unos niños se formaron para recibir su ración de desayuno. En este acontecimiento de espera, conversaban.

Uno de ellos, observa al niño encargado del servicio. Este hecho le causa sorpresa (abre sus ojos y su boca), y comparte esta impresión con su compañero de lado: "*¡Qhawariy, Jullucha sirwichkan!*". (Mira, el Julito está sirviendo.) (CC 24-11-04)

Los niños, sorprendidos con el cuadro observado, se rieron. El niño aludido, al inicio, mostró un poco de vergüenza (trató de esquivar la mirada de quienes se reían), pero luego continuó cumpliendo la función encargada.

D. Función informativa

Según Halliday, la función informativa -"tengo que decirte algo"- está referida a la comunicación de nuevos informes de un interlocutor a otro. Esta tipificación funcional comunicativa tiene relación a la función referencial de Corder (1992), en la medida que una información está relacionado, por lo general, a un tema específico. En este estudio logramos identificar casos de anuncio, de propuesta y advertencia.

Para anunciar

En las familias visitadas de la comunidad de Qquehwar, la función del quechua para dar información se presentó en varios casos.

En una de las visitas a la familia Jihuallanca Bonifacio, uno de los niños de la familia, Abraham, con el rostro de preocupación nos anuncia: "*Normacha pasapun hawata, manchakusunki chaymi; camanta allchachkarqan, pasapusqa*. (Normita se fue afuera, por lo que te tiene miedo; estaba arreglando su cama, se había ido.) (CC 07-11-04)

El anuncio realizado por el niño es peculiar en la medida que éste se lleva ambas manos a la boca, las posesiona imitando a un "parlante".

Otro caso se suscitó en la visita a la familia Contreras Aimituma. Llevamos fotografías que habíamos tomado en la escuela en días anteriores y se las mostramos a los integrantes de la familia (el abuelo y sus dos nietos):

Uno de los niños, sonriendo, coge una de las fotos, la muestra a su abuelo y le comunica: "*Kaymi kasqa siñuran*". (Ésta había sido su señora.) (CC 14-11-04)

En esta muestra, quien inició la comunicación en quechua fue un niño, el mensaje va dirigido a una persona mayor (su abuelo). El caso amerita atención por los actores, aunque en este caso, el oyente no respondió.

En la misma familia, en otra fecha durante el diálogo con el abuelo, él se había informado acerca de una reunión en la escuela de la comunidad:

Dirigiéndose a los niños y a mí, nos avisa: "*Qayna p'unchaw iskuylitapi asamblea kasqa*". (Ayer había una asamblea en la escuelita) (CC 21-11-04)

En este ejemplo, en contraste con el anterior, quien inicia el diálogo fue el abuelo dirigiendo su mensaje a sus nietos y a la visita (el investigador). La respuesta de los niños y la visita fue con una sonrisa.

Para advertir

Cuando los niños y niñas juegan, quieren salir airosos en estos eventos: a veces, la advertencia cumple un rol para estos propósitos, el de prevenir un posible desliz que pueda sufrir uno de los jugadores, más aun si el juego es en equipos. Por ejemplo:

Durante el juego de tiros -en una de las calles de la comunidad- un niño advierte a su compañero de equipo: "*Chhaqayman churakunki, sipirapusunkimanmi*". (Te vas a poner por aquel lado, si no, te va a "matar" [el contrincante]) (CC 23-11-04)

El compañero de juego accede y lanza su tiro al lugar señalado. El niño que hizo la advertencia tiene mayor experiencia en el juego, lo cual se refleja en su habilidad al jugar (es, además, mayor que su compañero).

Para proponer

En el aula, también se pudo observar situaciones donde se identificaron sugerencias. Los casos presentados tuvieron lugar en el primer grado durante el desarrollo de trabajos grupales.

En un primer caso, el docente repartía hojas de papel blancas a cada uno de los grupos dándoles la instrucción de realizar un dibujo libre, el mismo que podrá ser luego pintado:

Los grupos vienen pintando figuras en el material. El grupo al que observamos está conformado por dos niñas y dos niños; uno de ellos sugiere: "*Ankaytaqa amarilluwanchá pintasun*". (Esto pintaremos de amarillo.) (CC 10-05-05)

No habiendo oposición, pintaron con el color sugerido la figura. El segundo caso se desarrolló también durante un trabajo grupal; el profesor instruyó dibujar una madre; para ello, cada grupo disponía de un papelote mediano. El profesor les recuerda que deben trabajar todos.

El grupo que observamos se encuentra en pleno trabajo. Cuando se disponen a pintar, surge una pregunta respecto al color que van a utilizar para pintar. Una de las niñas del grupo sugiere: "*Anchaywan, pulliran kachun*". (Con aquello [señala un lápiz de color], que sea su pollera.) (CC 16-05-05)

Como sucedió en el anterior ejemplo, los demás integrantes aprueban el consejo de la niña (esta vez, la de utilizar un lápiz de color café para la pollera). Cuando se presentan casos de trabajos grupales con niños pequeños, las sugerencias parecen ser inmediatamente aceptadas, sin espacio para mayor discusión. Esta apreciación no se basa sólo en las observaciones realizadas para esta investigación, sino en mi experiencia laboral como maestro de niños pequeños.

En otro caso, un niño encargado de servir el desayuno escolar, le propuso a su compañero con quien comparte esta responsabilidad: "*Kumpañirunchiskunaman achkhata qusun*". (A nuestros compañeros, démosle bastante.) (CC 09-11-04). Este ejemplo ilustra la función de proposición en beneficio de compañeros de grado. El otro niño, como respuesta, movió la cabeza de arriba hacia abajo como una muestra de aceptación de la propuesta recibida.

5.1.3 Opiniones sobre los usos del quechua y su importancia

Los datos presentados en este acápite tienen como fuente, principalmente, las entrevistas. Las opiniones que presentamos provienen de los diversos actores involucrados en la comunidad: autoridades comunales, comuneros, padres de familia, niños y docentes.

A. Acerca del bilingüismo

En una entrevista realizada, un niño de sexto grado, quien vive con su abuela, a la pregunta sobre las lenguas que usa en su casa, respondió: "Hablo dos lenguas (...) pero más hablo el quechua con mi abuelita" (TE7-JAC 24-11-04). Este es un caso sui géneris porque este niño nació en la ciudad de Lima y tuvo como primera lengua el castellano; pero al llegar a la comunidad de Qquehwar se vio en la necesidad de aprender el quechua y lo hizo con su abuela (casi monolingüe quechua, por información del maestro del niño). A pesar de que los niños tengan preferencia por el castellano, este caso evidencia que es posible "incorporar" a un niño castellano hablante a la realidad bilingüe de la comunidad.

Este caso en particular, respecto a los tipos y grados de bilingüismo (considerando la edad y momento en la que el niño adquirió la segunda lengua), corresponde al *bilingüismo tardío* según Rehbein (1987)²². En la comunidad de Qquehwar, otros casos de este tipo de bilingüismo se presentan en los niños que proceden de las partes altas que tienen al quechua como lengua materna, quienes adquieren posteriormente el castellano a través de la escuela.

Se obtuvo también información acerca del uso de lenguas por lo pobladores de la comunidad. Un comunero a la interrogante respecto a su uso de lenguas, señaló: "En la comunidad donde yo vivo actualmente uso mayormente el quechua, puesto que nuestros coterráneos mayormente dominan el quechua, ya sea en la chacra, ya sea también en los negocios de ganado, en la tienda (él es propietario de una tienda). El castellano que utilizo en la comunidad sería poco (...) de repente en algún momento se invita a alguna autoridad" (TE3-RT 10-05-05). La opinión del colaborador refleja su condición de hablante bilingüe con predominancia de la lengua quechua en sus interacciones comunicativas. El hecho de ser persona mayor, de 40 años aproximadamente, le permite relacionarse por lo general con personas adultas de la comunidad; por ello, su preferencia por el uso de la lengua ancestral. Ello indica la vigencia de la lengua quechua en personas adultas.

Otro caso, es el del presidente de los padres de familia de la escuela de Onoccora. A la pregunta de uso de lenguas en su hogar señala: "Quechua y ahorita ya estamos perfectamente con mis hijos en castellano y ya saben perfectamente el castellano que domina". Él mismo, respecto al uso de lenguas en la asamblea de padres de familia manifiesta: "Castellano lo que dominamos mayormente para avanzarnos, así, nuestro

²² Rehbein, Jochen y Ayse Okmen. 1987. Kindliche Zweisprachigkeit. Eine kommentierte bibliographie zum kindlichen Erwerb von zwei Sprachen und zu Aspekten des Erstspracherwerbs, *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit* 29, Hamburgo. Citado en von Gleich (1989: 46)

sentimiento y siempre dominamos el castellano” (TE-HQ 21-11-04). El entrevistado presta mayor importancia a la lengua castellana, incluso considera que en su hogar estarían llegando a la “perfección” en el uso de esta lengua, realidad de uso del castellano que no se refleja en sus expresiones. Asimismo, la misma persona refiere al castellano como un medio para “avanzar” la agenda de las reuniones de padres de familia. Al parecer esta opinión constituye un punto de vista particular.

En una reunión de padres de familia pudimos apreciar que efectivamente se usa el castellano, pero no como fue considerado por el presidente. Este es un pequeño extracto.

PF: Compañeros buenos días, al respecto, *kay letrinamanta (acerca de la letrina), qamkuna* (ustedes) padre de familia *niwaqchis ¿atisunmachu icha manachu?* (padres de familia digan, ¿podemos o no podemos?), *personaykismanta* (de vuestras personas) depende.

PF: Buenos días, hablando respecto de la letrina, *allinmi chay* (está bien). *Ñuqa niyman* (Yo diría), en primer lugar ubicación mismo, dónde voy a hacer el hueco, *ñuqanchisqa kumuntapis ruwasunchisman* (nosotros lo podríamos hacer común). Segundo, *huk plasuta qukunman preparakunaykupaq* (Se daría un plazo para que nos preparemos.) (TA-PF 12-11-04)

Este ejemplo muestra que en la comunicación de las personas mayores de la comunidad se usa el quechua y el castellano. En algunas partes de la comunicación se presenta cambio de códigos por los interlocutores, por lo general del castellano al quechua, evidenciado así su bilingüismo. Con el análisis de los datos presentados anteriormente (en los apartados 5.1.1. y 5.1.2.) y las opiniones analizadas se puede afirmar que la comunidad de Qquehuar es una *sociedad bilingüe* puesto que en los contextos familiar y comunal se observan el uso de dos lenguas, el castellano y el quechua.

Individualizando, se podría señalar que las personas adultas de Qquehuar son bilingües con predominancia de la lengua quechua respecto al castellano. Ellos mantienen la lengua quechua porque es su primera lengua. Sin embargo, en sus comunicaciones también usan el castellano. Con las características lingüísticas presentadas, considerando la tipificación acerca del bilingüismo, las personas mayores de Qquehuar, de acuerdo al uso y las funciones planteado por Beardsmore (1982), son bilingües según una *interpretación mínima*.

Las migraciones de los pobladores a ciudades “grandes” del Perú Arequipa, quienes a veces retornan con hijos nacidos en las ciudades citadas; la cercanía de la comunidad a Sicuani y el permanente contacto con sus pobladores castellano hablantes podrían considerarse algunos factores para que la lengua castellana vaya mostrando presencia en la comunicación de la población adulta.

Los niños, con los datos analizados en los acápites anteriores, evidencian su bilingüismo con preferencia por la lengua castellana con relación al quechua. Algunos factores que provocarían esta situación lingüística podrían ser: los padres bilingües que hablan con alguna frecuencia castellano con sus hijos, otro factor es el contacto permanente entre niños de las escuelas de la comunidad con los que estudian en instituciones educativas castellanas de Sicuani, estos últimos al retornar de sus labores, en la tarde comparten juegos con los niños de las escuelas de la comunidad, siendo la lengua de mayor predominancia en sus comunicaciones el castellano, como se pudo percibir anteriormente. Dada las características señaladas, con relación a la tipificación acerca del bilingüismo, según Kangas (1981), los niños de Qquehwar adquieren el quechua y castellano desde su nacimiento, por lo tanto, en esta etapa de su vida son *bilingües naturales*, considerados también como *bilingües de cuna*. Pero cuando están en la edad escolar, según Diebold (1964), estos niños presentan un *bilingüismo dominante*, donde la lengua castellana, por el status social que tiene en el medio, muestra preferencia comunicativa en desmedro del quechua.

Lo analizado anteriormente permite reflexionar desde dos puntos de vista, respecto a la realidad sociolingüística de la comunidad de Qquehwar. Primero, el bilingüismo de los comuneros les permitiría comunicarse en ambas lenguas según las circunstancias y necesidades. Segundo, la lengua quechua producto del bilingüismo se estaría mostrando “afectada” principalmente en su estructura, lo cual podría considerarse como un indicador de debilitamiento de dicha lengua, con indicios de desplazamiento por el castellano.

Por lo tanto, desde mi punto de vista, si bien el bilingüismo en la comunidad es valedero porque permite mayor inserción social de los comuneros en diferentes espacios. Asimismo, dado el debilitamiento del quechua en el sector, el fortalecimiento de la lengua quechua también es valedero porque podría constituir un medio de fortalecimiento de la identidad comunal, como se puede apreciar en el siguiente acápite.

B. Acerca de la identidad

Las siguientes opiniones que presentamos pretenden explicar algunos indicadores de identidad de los comuneros de Qquehwar. Al respecto, uno de los comuneros manifiesta: “Ñuqa Qquehwar aylluhina difinikuni, netamente autóctono kani ñuqa. Kay Qhiwarpi naciduyuq, urgullusaminti kumuniru. Como kampsinu, qhichwata rimani”. (Yo me defino como parte de la comunidad de Qquehwar. Yo soy netamente autóctono, nacido en Qquehwar, orgullosamente comunero. Como campesino hablo quechua. TEC-GA 01-05-07). Otro comunero, que tiene estudios universitarios manifiesta: “Yo

soy de esta comunidad de Qquehuar. Yo me defino como originarios de estas tierras, como indígena descendiente de los inkas”. (TEC-AM 01-05-07)

Otras opiniones estuvieron relacionadas a la importancia de la lengua quechua para los pobladores de la comunidad de Qquehuar. Algunos comuneros tienen conocimiento del origen de la lengua quechua, asimismo, reflexionan acerca del origen de la lengua castellana, su presencia en función al tiempo y las circunstancias en las que llegó al Tahuantinsuyo incaico. Esto fue particularmente ilustrado por el tesorero de la comunidad quien, al respecto, manifiesta:

“Qhichwa simiqa hamun, chhaqay namanta, Inka timpukunamantaraq, anchaymanta hamun chayqa. Mana qhichwa simi chinkananchu (...). Kay castellano simiqa (...) español apamusqan; ahinañan, ¿riki?”. (La lengua quechua viene de allá, del tiempo de los incas todavía, desde ahí viene. No debe perderse la lengua quechua (...). Esta lengua castellana fue traída por el español; así ya es, ¿no es cierto? TE3-LF 10-05-05)

La autoridad comunal analiza temporalmente la procedencia de lengua quechua respecto al castellano, refiriéndose a la época incaica y la llegada del invasor español respectivamente.

En su participación, el secretario de deportes de la comunidad de Qquehuar resalta la importancia de su identidad cultural relacionada a la lengua quechua:

Como todavía yo soy joven, como jóvenes de repente seguir todavía manteniendo nuestra cultura, porque todavía está en nuestras manos para poder de repente, seguir cultivando los valores ancestrales desde nuestros abuelos, lo que es el idioma quechua. (TE4-MS 10-05-05)

La opinión del comunero es interesante, ideológicamente valedera, en la medida que, él considera a la lengua quechua como parte de su cultura, y asume como responsabilidad el mantenimiento de estos valores. En la actualidad, los jóvenes son pocos con este pensamiento. Otro comunero presenta la siguiente opinión:

“Ñuqan qhawarini wawqiy kay qhichwa simita, hasta ñuqapiwanpas mayñinpiqa mana allintachu parlani (...). Kay qhichwa rimayninchis actualñan kunan yachanachis llapan kay llaqtaq rimayninta. Más que todo, kay Qusqu suyuq rimayninta ñuqanchis allinta rimanachis” (Yo veo hermano esta lengua quechua, incluso yo a veces ya no hablo bien. Esta lengua quechua ahora debemos aprender, todos de este pueblo su lengua. Más que todo, la lengua del Cusco nosotros debemos hablar bien. TE-LM 12-05-05)

El entrevistado tiene una edad aproximada de 50 años, el comunero muestra su preocupación porque ya no habla el quechua “bien”, esto se observa en su comunicación con fragmentos del castellano. Otra opinión señala: “Acá en nuestra comunidad sería necesario ¿no? Para que no perdamos (...). Somos peruanos, cusqueños, entonces, para que no perdamos ese idioma quechua y es bonito también ¿no? Hablar quechua” (TE-ER 18-05-05). Las dos últimas opiniones también reflejan una tendencia de considerar a la lengua quechua como parte de ellos, asimismo, los entrevistados sienten el debilitamiento de dicha lengua y se interesan por su fortalecimiento.

Según Escobar (1972) y Schlieben-Lange (1977), la lengua es un indicador de la identidad de una comunidad. Al parecer en Qquehwar, los habitantes de esta comunidad podrían considerar como un referente de identidad al quechua, su lengua ancestral relacionada al espacio geográfico del Cusco. Asimismo, se señala como otros indicadores, la descendencia incaica, su condición de campesino y comunero. No se pudo obtener mayor información al respecto, aún así estos datos constituyen pistas que explican la identidad de los pobladores de la comunidad de Qquehwar.

Parte 2

5.2 Presentación de los resultados de talleres y entrevistas

El carácter de investigación-acción, en este estudio, estuvo dado principalmente por la participación en talleres de los niños, niñas, comuneros, autoridades comunales, padres de familia y docentes; quienes presentan opiniones conjuntas para fortalecer el quechua en la comunidad producto de la discusión grupal.

Esta segunda parte iniciamos con el análisis de diversas opiniones relacionadas a la necesidad de fortalecer el quechua en la comunidad de Qquehwar.

5.2.1 Opiniones sobre las necesidades de fortalecer o revitalizar estos usos

Las siguientes opiniones presentan información de que la lengua quechua se estaría debilitando en la comunidad, lo que se relaciona con los datos analizados en los apartados anteriores de este capítulo, donde los niños usan esporádicamente su lengua ancestral. Aún en los adultos que usan quechua en sus comunicaciones se nota la presencia del castellano, como se pudo apreciar en la reunión de padres de familia.

Acerca de los factores que podrían incidir en el debilitamiento de la lengua quechua en la comunidad, una autoridad comunal señala:

En esta temporada, el quechua bueno va desapareciendo en vista de que los papás ahora generalmente inculcamos a nuestros hijos de que hablen más la lengua castellana. Pero nosotros también en la comunidad no siempre hablamos el castellano, también llegamos siempre a lo que es el quechua; generalmente eso está ocurriendo en niños, que ya dentro de la comunidad algunos salen de la ciudad, y los de la ciudad traen lo que es la lengua castellana. (TE4-RT 10-05-05)

El comunero, al señalar el debilitamiento de la lengua quechua en la comunidad, responsabiliza a los padres de familia del lugar por la preferencia lingüística hacia el castellano en las comunicaciones con sus hijos. Asimismo, esta opinión coincide con los informes estadísticos de la Institución Educativa 56007 de Onoccora, donde hubo una disminución de alumnos matriculados del año 2005 al 2006 en 35 alumnos, los niños se habrían trasladado a las escuelas de la ciudad, contexto castellano. Por su parte, el gobernador de la comunidad opina:

A nivel de nuestra comunidad vemos que nuestro idioma (...) quechua 50% nosotros estamos practicando y 50% la parte de la lengua castellana ¿no? (...) No queremos también que se **pierda** ese idioma antiguo. (TE-GC 11-05-05)

La autoridad comunal señala que la lengua quechua se estaría debilitando en la comunidad, y expresa su deseo de que no se pierda. Acerca del mismo tema, un padre de familia manifiesta:

Mi opinión es –que- debe cambiar el idioma quechua, que pueda tener más fuerza, nosotros analizamos, tanto tiempo que está –con- fuerza el idioma castellano, por –esa- razón, yo, mi opinión es que haya fuerza también en el idioma quechua. (TE-HA 12-05-05)

El comunero y padre de familia percibe que la lengua quechua en su comunidad pierde fuerza, por lo tanto se debilita; asimismo, él expresa su deseo de fortalecer este idioma. Por su parte, el presidente de la comunidad dice:

Bueno, *ñuqa munani kay comunidadniypi, kay idioma materno nisqa, chay palabra mana chinkananpaq, munayman aswanta yachayta* (Bueno, yo quiero aquí en mi comunidad, este llamado idioma materno, esa palabra para que **no se pierda**, quisiera aprender más. TE-FB 11-05-05)

Como en las opiniones anteriores, también el presidente comunal percibe el debilitamiento de la lengua quechua en su comunidad, al mismo tiempo expresa su deseo de fortalecimiento para que “no se pierda” dicha lengua. Respecto al mismo tema, uno de los maestros de la escuela de Onoccora, docente del Primero Grado manifiesta:

Mira, observando por ejemplo la labor pedagógica en la institución educativa, hemos visto que los alumnos [...] la mayor parte, habla el castellano, y se da. Y nos damos con la grata sorpresa, tal vez de que solamente son uno o dos alumnos que hablan por ejemplo el quechua. Entonces, me parece ¿no? que con más fuerza el castellano se estaría dando en la comunidad. (TE6-DA 05-05-05)

El maestro ve a pocos alumnos haciendo uso del quechua en las aulas, lo cual coincide con las observaciones registradas en estos microdominios. Sin embargo, a pesar de la escuela castellana, esta lengua se muestra en este espacio, lo que significa que algunos niños pequeños mantienen su lengua ancestral quechua.

Dos estudios recientes relacionados con la realidad sociolingüística del sur andino peruano podrían explicar mejor lo que ocurre en la comunidad de Qquehwar. Primero, Zuñiga, Sánchez y Zacharias (2000: 6) en un estudio relacionado con las lenguas indígenas y castellano en el sur andino peruano manifiestan que en “Las últimas décadas se ha acentuado el avance del castellano y el desplazamiento de las lenguas andinas.” Por su parte, Chirinos (2001) con relación al uso de la lengua quechua en el departamento del Cusco Perú, sostiene que:

La presencia quechua disminuye por diversos factores en un espectro que va del 60 al 80% en el piso ecológico correspondiente a la selva alta de La Convención, Calca, en los distritos de Ollantaytambo y Huayllabamba en Urubamba, en los distritos próximos a la ciudad del Cusco: Anta, Quispicanchis y Cusco mismo, y en parte de la provincia de

Acomayo; también en **Canchis** [provincia donde está ubicada la comunidad de Qquehwar] y Condorama en Espinar. Aproximadamente el 15% de hablantes maternos del quechua se ubica en esta zona. (Chirinos 2001: 82)

Estos dos estudios recientes en el sur andino peruano relacionados a la lengua quechua corroboran que en la comunidad de Qquehwar efectivamente habría debilitamiento de la lengua quechua, lo cual podría considerarse como indicios de desplazamiento de la lengua quechua por el castellano.

Ahora, con los datos presentados formulamos la siguiente interrogante ¿En qué *grado de desplazamiento* se encontraría la lengua quechua en la comunidad de Qquehwar? En el marco teórico de este estudio, se señaló dos propuestas de instrumentos para determinar el “grado de deterioro” en el que se encuentra una lengua en desplazamiento.

Así, según la escala graduada de Fishman²³, la comunidad campesina de Qquehwar se ubicaría en el estadio 7 de desplazamiento lingüístico (sobre un total de 8), pero con algunos matices propios del contexto: la lengua quechua continúa siendo usada por las personas mayores, a veces transmitida de padres a hijos, pero en grado menor, situación que se refleja en el uso espontáneo de esta lengua en el dominio familiar, en las calles de la comunidad y en la escuela. El estadio 7 de Fishman implica riesgo de debilitamiento de la lengua amenazada, por lo tanto, se presenta la necesidad de fortalecer la comunicación en la lengua “afectada”, principalmente en la generación joven. En la comunidad de Qquehwar, los niños son parte de esta generación joven, ellos usan la lengua quechua, aunque en menor proporción respecto al castellano. Por ello, como lo señala Fishman se requiere emprender acciones de fortalecimiento dirigido a la generación joven, tal como propende la propuesta de este estudio.

Asimismo, considerando las cinco fases planteadas por von Gleich (1998), la lengua quechua en la comunidad de Qquehwar estaría ubicada en la fase 2, pero no exactamente con las características que se muestra en la propuesta. En el contexto socio cultural existe la presión de buscar mayores fuentes de trabajo en ciudades “grandes del Perú”, permite que jóvenes y adultos migren hacia las “grandes ciudades” donde la comunicación por lo general es en castellano. Los niños por su parte son trasladados de la escuela de la comunidad hacia la ciudad, porque ellos “piensan” que en la ciudad sus hijos recibirán mejor educación, como se pudo apreciar en el capítulo de contexto de este estudio. Pero aún así, respecto al comportamiento lingüístico, los niños mantienen el quechua en sus comunicaciones, mientras los adultos usan ambas

²³ Fishman (1990, 1991). Citado en Baker (Op. cit.). Ver acápite 3.4.4.2 de nuestro marco teórico.

lenguas con predominancia del quechua. Con relación a los impactos lingüísticos estructurales, la lengua quechua presenta préstamos de la lengua castellana.

Según estas dos propuestas teóricas, la comunidad de Qquehwar presenta desplazamiento del quechua por el castellano. Según nuestro punto de vista, la lengua quechua muestra signos de debilitamiento, las mismas que pueden constituirse en indicios de desplazamiento lingüístico, pero no con características de rigurosidad como se muestra a nivel de la teoría. Por ello, la lengua quechua en la comunidad de Qquehwar requiere ser fortalecida y revitalizada, tal como lo refieren muchas opiniones de niños, comuneros, autoridades comunales, padres de familia y docentes. En ese sentido, como investigador y cultor de la lengua quechua me permití planificar y ejecutar diferentes talleres con la finalidad de fortalecer el quechua en esta comunidad con participación de los actores comunales y escolares, poniéndole así el matiz de investigación-acción a esta parte del estudio que conlleva sólo a la elaboración de una propuesta.

5.2.2 Los resultados de los talleres

Los talleres permitieron obtener diversas opiniones de actores comunales y educativos relacionados al fortalecimiento y revitalización del quechua en la comunidad. Los talleres tuvieron dos momentos. En el primer momento se realizaron tres talleres, uno con los niños y niñas, otro con los padres de familia, comuneros y autoridades comunales; un tercer taller con los docentes, cada taller se realizó en fechas diferentes. La temática de los talleres fue única y propuesta por el investigador (Ver anexos 7, 8 y 9). Los lugares desde donde se podría fortalecer el quechua fue uno de los puntos tratados. Los temas, el tiempo y los materiales para fortalecer el quechua desde la escuela fueron otros puntos tratados en los talleres. La Institución Educativa 56007 de Onoccora fue tomada como referente para el caso escolar. En el segundo momento se desarrolló un cuarto taller “general” donde participaron conjuntamente los “talleristas” de los talleres anteriores. La temática fundamental fue proponer acciones concretas a desarrollar para fortalecer el quechua para el dominio comunal, familiar y escolar; es decir, hubo tres grupos de trabajo en este taller. Para cada dominio se propuso un esquema sugerente. (Ver anexo 10)

La información se sistematizó en base a las opiniones surgidas de los talleres. Asimismo, se considera algunas opiniones individuales de las entrevistas. La sistematización considera como referentes a los dominios comunal, familiar y escolar para el fortalecimiento del quechua en la comunidad de Qquehwar.

A. Desde la comunidad

Una de las autoridades comunales del barrio Cruz Cunca, con relación a dominios para el fortalecimiento del quechua, manifestó: “Yo soy de la idea de que se debe de trabajar, de repente, toda la comunidad entera: no solamente los profesores, sino todos” (TE4-MS 10-05-05). Continúa siendo controversial opinar acerca del fortalecimiento del quechua en la comunidad y usar el castellano para decirlo. A pesar de ello, la opinión del comunero es interesante en el sentido de comprometer a toda la comunidad para las acciones referidas.

Esta apreciación es complementada por la opinión grupal de los docentes, producto de uno de los talleres, que precisa espacios comunales e interlocutores específicamente definidos para este proceso de fortalecimiento y revitalización lingüística del quechua. Ellos opinan que la lengua ancestral podría fortalecerse desde las “asambleas, faenas, fiestas comunales, comedores populares, organización de mujeres, jóvenes, barrios, vaso de leche, pastoreo, en cosechas, sembríos, trillas, escarbe de papas, etc.” (TT1D-Grupo: Allin Rimariqkuna 19-05-05). Además de especificar algunos microdominios, los docentes sugirieron igualmente considerar ciertas actividades comunales, así como la participación de algunas organizaciones del lugar para el propósito señalado. La mayoría de los docentes tienen como lengua materna al quechua (Ver anexo 13), tal vez ésta sea la razón que conlleve una opinión a favor de esta lengua. Sin embargo, ellos no consideran a la escuela como ámbito de uso de la lengua quechua, sino más bien otros ámbitos comunales. Frente a ello, la directora de la escuela es más explícita con relación al perfil que debe cumplir la escuela. Ella manifiesta: "Pedirles a los padres de familia de que nuestro idioma quechua es lo más rico que tenemos aquí, en nuestro Perú y que se debe aplicar en la institución educativa" (TE1-ER 05-05-05). La docente precisa el dominio escolar como espacio para la revitalización lingüística.

También es interesante que los niños de educación primaria en uno de los talleres, opinaran que: “Nos gustaría aprender el quechua en la comunidad” (TT3N-Grupo: Killa K’anchay 27-05-05). Los niños, al igual que los docentes y comuneros, distinguen el macro dominio comunal como uno de los espacios principales para revertir el debilitamiento de la lengua quechua en dicho medio. Las opiniones que señalan el espacio comunal como el dominio “mayor” para fortalecer la lengua ancestral, no corresponden a una experiencia única: hay otras, como las registradas en algunas comunidades indígenas de Colombia referidas por Green y Houghton (1996).

El siguiente cuadro muestra las acciones concretas para realizar acciones de fortalecimiento del quechua desde el ámbito comunal, la misma fue elaborada por uno

de los grupos de trabajo en el taller general. La propuesta fue socializada y alimentada con los aportes de los otros grupos que desarrollaron propuestas para el dominio escolar y familiar. En la presentación de este cuadro se respeta en la transcripción las ideas originales del grupo. Este material fue utilizado para la elaboración de la propuesta de esta investigación.

Cuadro Nro. 8

Propuesta de acciones para el fortalecimiento y revitalización del quechua desde la comunidad

Actividades	Responsables	Estrategias	Tiempo
En nuestras asambleas	Junta directiva comunal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Al inicio de las asambleas ▪ Exposición del orden del día. ▪ Participaciones democráticas durante el desarrollo de la asamblea. ▪ Conclusiones de la asamblea. ▪ Despedida. 	Cuando se programe asambleas comunales programadas por la junta directiva.
En nuestras faenas	Junta directiva comunal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saludo de las autoridades a los faenantes. ▪ En el trabajo de la faena, órdenes, bromas, etc. ▪ En la primera y segunda <i>hallpa</i> (descanso). ▪ En la merienda. ▪ Control de asistencia de faenantes ▪ Despedida. 	Durante el tiempo que dure la faena.
Aniversario de la comunidad	Autoridades comunales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En los preparativos de la fiesta: coordinaciones, invitaciones, etc. ▪ En el desarrollo de las principales actividades de aniversario: audición radial, programa central, desfile, festival de danzas, etc. 	El tiempo que dure la fiesta (segunda semana de julio).
Elecciones comunales	Comité electoral. Candidatos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En el empadronamiento de comuneros. ▪ En la campaña de las listas. ▪ En la ejecución de las elecciones. ▪ En la declaración de ganadores. ▪ En la juramentación de la nueva junta directiva. 	Durante el tiempo que contemple las bases de las elecciones.
Fiesta de la virgen Asunta	Personas de cargo, mayordomo, alferado, andero.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bienvenida a los feligreses. ▪ En la misa. ▪ En la fiesta ofrecida por las personas de cargo. 	3 días.
Asambleas de los comedores populares.	Junta directiva de esta institución	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Al inicio de las asambleas: saludo de apertura. ▪ Exposición del orden del día. ▪ Participaciones democráticas durante el desarrollo de la asamblea. ▪ Conclusiones de la asamblea. ▪ Despedida. 	Durante las asambleas programadas por la junta directiva.
Actividades deportivas	Junta directiva y comité de deportes de la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrucciones a los jugadores. ▪ Arengas a los equipos. 	Los días domingos, en el campeonato de fútbol.
En	Dueño de la	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En la <i>min'ka</i> (favor con cargo a devolver) de 	Durante el

sembríos, trillas, cosecha de diferentes productos de la comunidad.	chacra	trabajadores. <ul style="list-style-type: none"> ▪ En la <i>ch'alla</i> (brindis con chicha a la Madre tierra), antes de iniciar el trabajo. ▪ Fijación de tareas, acuerdos y recomendaciones. ▪ En la ejecución del trabajo: bromas, insultos, etc. ▪ Al concluir el trabajo. 	tiempo que dure el trabajo.
Pastoreo	Los pastores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrucciones para el pastoreo. ▪ Diálogos entre pastores. ▪ Cantos, bromas durante el pastoreo. ▪ Escuchar huaynos en sus radio transmisores. 	Durante el tiempo que dure el pastoreo.
Wasichakuy (techado de la casa)	Dueño de la casa a techar Maestro de la obra	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Durante la <i>mink'a</i> de trabajadores para el techado. ▪ En la <i>ch'alla</i> para iniciar el trabajo. ▪ En el desarrollo del techado. ▪ En la merienda ▪ En la elección del <i>turkuq</i>²⁴. 	Día programado por el dueño de la casa.
Defunciones	Dolientes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En los actos de condolencias. ▪ En la ejecución del hoyo. ▪ En los discursos fúnebres. 	Durante el velorio y el entierro.

Fuente: Elaboración propia con base a los resultados de uno de los grupos del taller general

B. Desde las familias

La familia es otro de los dominios surgidos de los talleres, justamente, en el recojo de información surgieron opiniones que identificaron a la familia, aparte de la comunidad, como un dominio estratégico para el fortalecimiento y la revitalización del quechua en la comunidad de Qquehwar. En el taller realizado con los directivos comunales y padres de familia, uno de los grupos, al respecto, opinó: “Primero aprender en la casa, junto con nuestros padres, porque de la casa sale la educación: los padres deben enseñar a hablar el idioma quechua” (TT2C-Grupo: Ch’aska 20-05-05). De acuerdo a la opinión grupal, la responsabilidad de revitalización lingüística recaería prioritariamente en los padres, cuando está referido al dominio familiar, considerándose a ellos como promotores en el uso de la lengua ancestral comunal desde sus familias.

Los niños de la comunidad también expresan su opinión respecto al tema. Los estudiantes de la escuela de Onoccora, en uno de los talleres realizados con ellos acerca de los dominios para la revitalización del quechua, opinaron: “Me gustaría aprender el quechua en la casa” (TT3N-Grupo Killa K’anchay 27-05-05). La opinión está formulada en singular, pero pertenece a un grupo de niños. Ellos constituyen la futura generación de la comunidad de Qquehwar, tienen interés por aprender el quechua desde sus hogares, a pesar de usar mayormente el castellano

²⁴ Personaje que baila con una especie de cascabeles (chhullchus) en las pantorrillas, para que la casa se alegre y no se caiga, y haya felicidad en sus habitantes.

En el mismo análisis, una de las autoridades comunales prioriza el rol de las personas mayores de las familias en esta tarea. Al respecto, manifiesta: “Se debe practicar de repente en la casa con los padres de familia. Los abuelitos nunca han negado que ellos saben hablar el quechua. Ellos, más bien, están frecuentemente en lo que es su habla” (TE4-MS 10-05-05). Como se citó, en la comunidad hay familias donde el castellano se ha constituido como la lengua de mayor uso, por lo tanto, el quechua se encuentra debilitado en este dominio. Una estrategia de revitalización de esta realidad lingüística quechua podría darse a través del mayor uso de la lengua indígena entre abuelos y nietos, entre padres e hijos.

Uno de los docentes de la Institución Educativa 56007 de Onoccora, también ratificó la importancia del dominio familiar para los propósitos señalados. Él manifestó:

En las casas tendrían que ser sus papás: esto en un trabajo coordinado. Con más fuerza deben aprender en sus casas. Para esto, tal vez se tenga que hacer una escuela de padres. A nivel de eso es que se puede mejorar el aprendizaje del quechua. Porque, de lo contrario, si no vamos a realizar ese trabajo, se va tener un trabajo insulso: más se va ir al fracaso. Entonces, donde más, con más fuerza se debe dar, es en sus casas. (TE6-DA 05-05-05)

En esta opinión, se percibe el valor del dominio familiar para la revitalización lingüística en la comunidad de Qquehwar propuesta por el docente. Además en la opinión relacionada a la implementación de una escuela de padres puede considerarse como una estrategia valedera, porque la opinión está dada por un docente que muestra identificación con la lengua indígena.²⁵

Por su parte, uno de los directivos de la Asociación de Padres de Familia de la escuela de Onoccora, cuya familia está constituida por su esposa y sus cuatro hijos, dos de ellos estudiantes de la escuela de Onoccora, respecto al tema tratado opinó:

Sí, sobre la enseñanza de quechua puede ser con más confianza en nuestras (...) casas, con nuestras familias que vivimos: allí tenemos que tomar confianza con nuestros hijos, conversar en quechua. (TE10-HA 13-05-05)

Si se trata de revitalizar la lengua quechua desde el dominio familiar, la conversación entre sus miembros en la lengua indígena puede constituirse en una excelente estrategia.

Desde mi punto de vista, considero importante estas opiniones que identifican al dominio familiar como un espacio fundamental para el fortalecimiento y revitalización de una lengua que presenta indicios de desplazamiento, tal como ocurre con la lengua quechua en la comunidad de Qquehwar.

²⁵ El profesor Daniel Arque antes de que se inicie esta investigación estuvo trabajando con el quechua con sus alumnos por iniciativa propia.

El siguiente cuadro fue elaborado por otro grupo de trabajo en el taller general, con las mismas características metodológicas señaladas para el dominio comunal.

Cuadro Nro. 9

Acciones de fortalecimiento y revitalización de la lengua quechua desde el dominio familiar

Actividades	Responsables	Estrategias	Tiempo
Saludos	Padres e hijos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saludando a personas mayores y visitas 	Tres veces al día.
Mandatos Arreando le ganado	Padres e hijos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ordenando a los hijos para que vayan a comprar a la tienda. ▪ Ordenando a los hijos para el pastoreo, dando algunas recomendaciones para el cuidado. 	En las mañanas sábado y domingo.
Recomendaciones	Padres e hijos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recomendando a sus hijos antes de salir de la casa con dirección a la escuela, a pastear, a comprar, etc. 	En las mañanas o en otra hora durante el día.
Fiestas de cumpleaños	Padres e hijos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En las invitaciones ▪ En los discursos de felicitación. ▪ En la fiesta. ▪ En la despedida. 	De acuerdo a las fechas de onomásticos de la familia, durante el año.
Desayuno	Padres	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dialogando sobre algunas recomendaciones a los hijos para el día. ▪ Recordando algunas actividades a realizar durante el día, entre mayores. 	Todos los días, en la mañana.
Almuerzo	Padres e hijos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dialogando, los hijos relatan las acciones realizadas en la escuela u en otro evento realizado durante la mañana. ▪ Recordando algunas actividades a realizar durante la tarde. 	Todos los días, durante la hora de almuerzo, mediodía.
Cena	Padres e hijos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dialogando sobre las acciones realizadas durante el día, entre padres e hijos. 	Todos los días, en la noche.
Antes de dormir	Padres e hijos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entre padres dialogan sobre lo que hicieron durante el día. ▪ Entre hijos, se cuentan cuentos o dialogan sobre temas de su interés. 	Todos los días, en las noches.

Fuente: Elaboración propia con base a los resultados de uno de los grupos del taller general

C. Desde las instituciones educativas

Las opiniones anteriores involucran a la comunidad y a las familias como dominios para la revitalización lingüística del quechua en la comunidad de Qquehwar. Durante el estudio, se identificó también a las instituciones educativas de la comunidad, como dominios para los propósitos señalados.

Los niños de la escuela de Onocora, en el taller realizado en el local institucional, con relación a los dominios para el fortalecimiento del quechua opinaron: “En la escuela, me gustaría hablar –en quechua- con mis compañeros y profesores” (TT3N-Grupo: T’ikacha (27-05-05). La opinión de los niños en tanto futuro de la comunidad es de particular importancia, más aún si proponen como dominio para el fortalecimiento del quechua la entidad educativa donde estudian. La práctica oral de la lengua quechua entre niños y profesores para este propósito, resulta especialmente valiosa, sobre todo si estas interacciones comunicativas tienen proyección hacia la comunidad y las familias.

Las opiniones referidas a los espacios educativos, no sólo señalan a las instituciones educativas de educación primaria como dominio único para la tarea de fortalecimiento de la lengua quechua en el sector comunal, sino que involucran también a otras entidades educativas de otros niveles del lugar, como se verá a continuación

Los niños participantes de uno de los talleres, a través de su grupo de trabajo, hicieron referencia al PRONEI (participan de este programa niños menores de 6 años de edad) de la comunidad, entidad educativa de educación inicial no escolarizada que funciona en el local de la institución educativa citada: “Me gustaría aprender el quechua en el PRNOEI” (TT3N-Grupo: Killa K’anchay 27-05-05). Los primeros niveles educativos constituyen espacios interesantes para el aprendizaje de una lengua en peligro de debilitamiento. La experiencia de recuperación de la lengua maorí (Hàgege 2002) es un buen referente para este caso, donde a través de los “nidos lingüísticos” se propulsó la recuperación de la lengua citada. Desde mi punto de vista, el hecho de que haya opiniones señalando el dominio familiar y comunal como espacios para la revitalización lingüística, complementados con el dominio escolar, desde los PRNOEIs en esta comunidad, puede resultar interesante pensando en la complementariedad de estos dominios.

El “colegio”²⁶ también surgió como ámbito para el fortalecimiento de la lengua quechua en la comunidad de Qquehwar. En uno de los talleres, uno de los grupos conformado por autoridades de la comunidad, padres de familia, y estudiantes de nivel secundario, opinaron al respecto: “Todos los hijos debemos pedir que nos enseñe quechua en el colegio, a leer y escribir” (TT2C-Grupo: Sumaq Ch’aska 20-05-05). La opinión es grupal resultado de una discusión al interior del grupo.

²⁶ En el Cusco, esta denominación se usa para nombrar a las instituciones educativas de educación secundaria.

Esta opinión se complementa con otra expresada por los niños de educación primaria: “Me gustaría aprender el quechua en el colegio” (TT3N-Grupo Killa K’anchay 27-05-05). Las opiniones reflejan el interés por la conservación de la lengua quechua, no sólo desde un nivel educativo aislado, sino desde todos los niveles educativos existentes en la comunidad (inicial, primaria y secundaria).

Incluso, las opiniones trascendieron a las universidades (ver capítulo de contexto donde se presenta las aspiraciones de los niños estudiantes de la comunidad). Al respecto, los niños del grupo anterior opinaron: “Nos gustaría aprender el quechua en la universidad” (TT3N-Grupo: Killa K’anchay 27-05-05). Se reitera la importancia de articular los niveles educativos, desde el inicial hasta el universitario, considerando la posibilidad de que los niños de la comunidad se proyecten en el futuro a estudiar en las universidades de la capital del distrito. A unos siete kilómetros de la comunidad, existen tres sedes universitarias descentralizadas: San Antonio Abad del Cusco, Universidad Andina del Cusco y Universidad Garcilaso de la Vega de Lima. Como lo señala López (1993), la revitalización lingüística debe “promover y difundir su uso en los diversos niveles y sectores de una determinada sociedad”. Desde mi punto de vista, las entidades educativas de una comunidad que presenta debilitamiento de su lengua ancestral pueden constituir dominios dentro de los niveles que señala el autor.

Por ello, como se señaló anteriormente, los tres primeros talleres tuvieron como propósito discutir propuestas para el fortalecimiento y revitalización de la lengua quechua a través de la Institución Educativa 56007 de Onoccora, la temática estuvo referida a temas, materiales y tiempo.

i. Temas a desarrollar en quechua

En cada taller, uno de los grupos propuso temas para ser desarrollados en lengua quechua, teniendo como objetivo el fortalecimiento y la revitalización de esta lengua andina en el dominio considerado. Concluido el trabajo grupal, la propuesta temática se socializó y los otros grupos presentaron aportes que permitieron afirmar el trabajo. Los temas propuestos, desde el espacio escolar, están organizados en: Pacha Mama, habitantes de la comunidad, comunicación y lenguaje, numeración y temas de actualidad.

a. Pacha Mama: la comunidad

Flora de la comunidad

Para determinar las propuestas referidas a la flora comunal como temas para desarrollar el quechua, los docentes, a través de su grupo de trabajo, plantearon:

Mallkikuna, qurakuna, t'ikakuna, khiskakuna (árboles, hierbas, flores, espinas), productos de la comunidad (...) descripción de la naturaleza. (TT1D-Grupo: Thankar khiskacha 19-05-05)

La opinión de los profesores se complementa con la de los niños de la escuela primaria de la comunidad, quienes al respecto propusieron:

(...) el cerro, con los árboles, con la chacra, con las flores. (TT3N-Grupo: Las Ovejas 27-05-05)

Por su parte, las autoridades comunales y padres de familia también expresaron su parecer:

Reconociendo las plantas de la naturaleza. (TT2C-Grupo: Misk'i simiyuq 20-05-05)

Desarrollar en el espacio escolar de las aulas aspectos referidos a la flora de su comunidad, y en lengua quechua sería interesante en la medida que son temas del contexto de los niños, constituyéndose en un elemento significativo para su aprendizaje y como estrategia para el fortalecimiento de la lengua indígena de la comunidad.

Fauna de la comunidad

La propuesta de la fauna comunal emergió de los docentes quienes, como temas para el fortalecimiento del quechua desde la escuela, propusieron:

Atuq, añas, waka, uwiha, allqu, michi, taruka, huk'ucha, paqucha, wik'uña. (Zorro, zorrino, vaca, oveja, gato, venado, ratón, alpaca, vicuña.) (TT1D-Grupo: Thankar khiskacha 19-05-05)

Como se aprecia, el tema de fauna propuesto está constituido no sólo por animales propios del contexto comunal andino, sino también por aquellos traídos por los europeos, lo cual presenta a la escuela como un espacio pertinente para desarrollar la fauna desde una mirada intercultural.

Actividades ancestrales de la comunidad

Diversas actividades, producto del legado de nuestros ancestros, continúan vigentes en muchos lugares del Ande. Tratarlas como temas de estudio escolar y en la lengua indígena del contexto (como estrategia de fortalecimiento revitalización de la misma) se presenta como una propuesta interesante. Al respecto, uno de los docentes de la escuela primaria de la comunidad propuso:

El trabajo de las faenas, la mink'a, el ayni se hacen pues, en quechua, esos temas tendremos que tocar pues. (TE7-LP 10-05-05)

Así mismo surgió una opinión grupal complementaria del taller de docentes:

Actividades lúdicas (juegos populares antiguos). (TT1D-Grupo: Thankar khiskacha 19-05-05)

Respecto al primer caso, promover las actividades citadas desde la escuela resulta interesante en la medida que constituyen valores ancestrales “tawantinsuyanos”, los que no sólo pertenecen a la comunidad, sino a toda la región sur peruana y otras de las región andina (donde, en su momento, la lengua quechua floreció producto de la presencia incaica). Con relación al segundo tema, recrear estos juegos en la escuela utilizando la lengua quechua podría con certeza constituir para los niños un trabajo significativo de fortalecimiento y revitalización lingüística.

Actividades productivas de la comunidad

La mayoría de las comunidades campesinas en el contexto peruano, y al parecer de la región, tienen como única fuente de ingreso y trabajo las actividades productivas agropecuarias y artesanales. Reflexionar acerca de estos temas en quechua, en el espacio escolar resulta interesante. Al respecto, un docente de una de las entidades educativas de la comunidad propuso:

Yo pienso que hay muchos temas (...) temas de la agricultura, pastoreo del ganado (TE7-LP 10-05-05). Otra de las docentes complementó: En el aspecto productivo podemos trabajar (...) Por ejemplo, la ganadería, la agricultura (...) Otra actividad que hemos visto también es la textilera. (TEC1-VC 09-05-05)

Sintetizando las dos últimas opiniones analizadas, se propone a la *agricultura, la ganadería, la textilera y el pastoreo* como temas a desarrollar en quechua desde el dominio escolar, temática centrada en las actividades productivas de la comunidad.

Música y danza de la comunidad

Las autoridades comunales y padres de familia consideraron algunos elementos del folklore de la comunidad como otro de los temas para ser abordados desde el ámbito escolar:

Folklores, cantos y danzas. (TT2C-Grupo: Misk'i Simiyuq 20-05-05)

Practicar y tratar como temas de estudio e investigación (en grados superiores) los valores citados como parte de la cultura local de la comunidad de Qquehwar, puede constituir un aspecto relevante en el proceso de fortalecimiento de la lengua quechua en el medio.

b. Habitantes de la comunidad

Normas comunales

La propuesta respecto a algunas normas comunales surgió del taller de autoridades y padres de familia de la comunidad, quienes expresaron que:

Primeramente, debe aprender [a] saludar y respetar de menor a mayor. (TT2C-Grupo: Sumaq T'ika 20-05-05)

Por la opinión de las personas mayores de la comunidad, en la comunidad se viene perdiendo algunos valores referidos al respeto. Reflexionar en la escuela al respecto, usando como vehículo la lengua quechua, resultaría relevante.

Rituales y religiosidad

Los rituales y religiosidad están presentes en todas las comunidades campesinas, forman parte de su cosmovisión; sin embargo, no se puede negar el carácter sincrético de estos elementos culturales producto de la invasión europea a partir del siglo XV. Esta combinación de religiosidad autóctona andina y cristiana se da en la actualidad: tratar estos temas en la escuela y en el idioma quechua es lo que propusieron los docentes de este sector rural. Fue el caso de uno de ellos, quien expresó:

Nosotros debemos aprovechar lo propio, o sea, se ha perdido por ejemplo el pago a la tierra, ya no lo hacen. (TE11-RC 09-05-05)

Coincidentemente, uno de los grupos de profesores también propuso considerar:

Las costumbres (pago a la tierra). (TT1P-Grupo: Sunqu Suwaq 19-05-05)

El pago a la tierra, así como otras formas de ofrecimiento a las deidades andinas, se mantienen en la comunidad. Los comuneros compran²⁷ elementos rituales, principalmente en los meses de febrero y agosto. Reflexionar sobre este legado cultural y otros, en la escuela, resulta de particular interés. Esto sin ignorar la fe cristiana practicada en la comunidad, como se define en la siguiente opinión grupal de comuneros:

Persignar y rezar. (TT2C-Grupo: Sumaq T'ika 20-05-05)

La escuela es un espacio particular donde diferentes creencias religiosas deben respetarse, sin buscar validar necesariamente una de las formas de religiosidad específica como única y válida.

Runamanta

Las siguientes opiniones están relacionadas con el ser humano como elemento temático para desarrollar el quechua desde el dominio escolar. Las propuestas surgieron de la labor de talleres. Uno de los grupos de trabajo, conformado por docentes, opinó:

Tratar los sentidos. (TT1P – Grupo: Sunqu Suwaq 19-05-05)

Por su parte, las autoridades comunales y los padres de familia opinaron:

Saber la generación (relacionada a la descendencia) de la familia. (TT2C-Grupo: Sumaq T'ika 20-05-05)

²⁷Esta afirmación es fruto de mi permanencia en la comunidad por más de cinco años, como particularmente docente de la escuela en el lugar.

El área de Ciencia y Ambiente del currículo de educación primaria del Perú presenta competencias relacionadas con los temas propuestos para ser desarrolladas en castellano. Tratar la misma temática en lengua quechua puede resultar interesante, en la medida que en esta lengua se cuenta con un repertorio léxico adecuado para su desarrollo.

c. Comunicación y lenguaje

Narraciones y otros textos

En este rubro emergieron opiniones relacionadas a elementos literarios para ser desarrollados en la lengua quechua desde la escuela. Al respecto, uno de los docentes opinó:

Fábulas, esos cuentos andinos, donde sus padres o sus abuelos, siempre le han contado al niño (...) el *atuq*, como la zorra (...) Entonces, esos cuentos, esas fábulas, ¿a que niño no le gusta escuchar? Porque la expresión en quechua es más dulce, más agradable y los niños disfrutaban al escuchar ¿no? Esos versos, digamos, como quien dice: t'anta, wayqi (...) Ellos de repente lo disfrutaban, al escuchar eso. Puesto en la lengua castellana, no se ve claramente, no se nota (...) la dulzura que tiene la lengua quechua. (TE5-AR 10-05-05)

Otro de los profesores de la entidad educativa primaria citada, complementó:

Los temas que más a los niños les interesa, a mi manera de ver, son cuentos, poesías, canciones. (TE6-DA 05-05-05)

Recuperar elementos literarios ancestrales de la comunidad y la región andina para ser tratados en la lengua indígena en el ámbito escolar resultaría de lo más relevante. Estos mismos textos podrían ser usados como material para las reflexiones relacionadas con los elementos gramaticales de la lengua quechua.

Los niños también hicieron llegar sus sugerencias al respecto. Primero en forma individual; un niño, autoridad del municipio escolar, propuso:

Hacer cuentos, poesías, fábulas. (TE8-AQ 11-05-05)

Luego, de manera coincidente, una opinión grupal de escolares consideró:

Poesías, cuentos, canciones, adivinanzas, trabalenguas. (TT3N-Grupo: Los Incas 27-05-05)

Esta vez, los comuneros y padres de familia, producto del trabajo grupal de uno de los talleres, respecto al tema abordado hicieron llegar sus sugerencias:

Canciones, poesías, cuentos, adivinanzas y trabalenguas. (TT2C-Grupo: Sumaq T'ika 20-05-05)

Las tres últimas opiniones están relacionadas con las dos primeras en la medida que están enfocadas a elementos literarios así como a diversos tipos de textos.

Nomenclaturas

Los nombres fueron otros de los temas sugeridos. Una de las autoridades del lugar, que ocupa el cargo de tesorero de la comunidad, en relación a este tema, propuso:

Yachanmanmi, nakunata, kulurkunata (...) Chaymantaqa, planta plantakunamanta, planta sutikuna, castellanupi qhechwa simipi ima (...) kanman chaymanta carrukunaqpis, llapan movilidad anchaykunapas, chaymanta llapa wasikunaqpis: chay wasikunaq, iman sutinkuna; clasikunachus, aulakuna escuelapi kachkan, anchay sillakuna, karpetakuna; anchay material, anchay inmueble, anchay kusakunapis. Chakra, chakramantapis. (Aprenderían, estos, los colores, luego de las plantas, nombre de plantas en castellano y en quechua (...)) Luego habría también de los carros, también de todas las movilidades. Luego, de todas las casas: de esas casas, todos sus nombres; las clases, las aulas que están en la escuela, esas sillas, las carpetas; ese material, ese inmueble, esas cosas también. Chacra, de la chacra también.) (TE3-LF 10-05-05)

El presidente de los padres de familia, también de la institución educativa de Onoccora, prestó igualmente su opinión:

Conocer los colores en quechua. (TE10-HA 13-05-05)

Las autoridades comunales, comuneros y padres de familia, como una propuesta grupal fruto de la discusión de uno de los talleres, sugirieron:

Nombres de animales y plantas, conocer los colores. (TT2C-Grupo: Sumaq T'ika 20-05-05)

Los niños también, usando la estrategia del taller, a través de uno de los grupos de trabajo, propusieron:

Aprender los nombres de plantas, personas, nombres de animales. (TT3N-Grupo: Los Incas 27-05-05)

Recuperar los nombres en quechua de diferentes elementos de la cultura local a través de la escuela es, con certeza, significativo para el aprendizaje de los niños. Y esto no solamente como simple repetición de términos, sino a través del uso práctico y funcional en sus comunicaciones.

En resumen, los nombres que se propone trabajar en quechua, en la escuela, son los siguientes: nombres de colores, animales, plantas, personas y elementos de la infraestructura escolar.

Gramática

El estudio de la gramática de la lengua quechua surgió de uno de los talleres, como propuesta de trabajo desde la escuela. Uno de los grupos de profesores sugirió:

Gramática quechua (...) gramática: conjugación verbal (...) las vocales diferenciando las vocales del castellano (L2), el abecedario (*achaqala*) para que puedan escribir con facilidad. (TT1P-Grupo: Sunqu Suwaq 19-05-05)

La opinión grupal refiere principalmente a la escritura, con ello desarrollar gramaticalmente la lengua quechua en la escuela resulta interesante, de acuerdo a esta opinión grupal planteada.

Expresión oral

La opinión al respecto que considero relevante para el propósito de fortalecimiento de la lengua quechua en la comunidad de Qquehwar fue la vertida por uno de los directivos comunales:

Primero, creo que lo que debemos practicar es hablar, y producción de un texto. (TE4-MS 10-05-05)

La práctica de la oralidad es fundamental en una lengua, más aún si ésta se encuentra en debilitamiento. Este uso funcional oral y la producción de textos pueden resultar favorables para el trabajo de la lengua desde el dominio escolar.

Los escolares de la entidad educativa de educación primaria del sector de Onoccora, por intermedio de uno de sus grupos de trabajo, opinaron:

Hablar en la comunidad más quechua. (TT3N-Grupo: Los Incas 27-05-05)

El trabajo de fortalecimiento de la lengua quechua desde el local escolar, como se pretende a través de este estudio, además de priorizar el desarrollo oral, debe proyectarse a un ámbito mayor, que es el comunal. Lo cual implica no encapsularse en el dominio escolar.

Lectura y escritura

La escritura puede ser un factor importante para el mantenimiento y revitalización de una lengua que sufre desplazamiento, como lo distingue Hågege (2002). Al respecto, el presidente comunal, como tema a tratarse en quechua desde la escuela, manifestó:

Leer escribir en idioma quechua. (TE1-FB)

La opinión vertida por la autoridad comunal fue complementada por otra sugerencia, la de un comunero, quien propuso:

Ñuqaykupas munaykumanmi chay especialmente escribiy, escribiyta yachaykuman (...) wawakunata, wawakunaqpis kanmanmi kay yachanankupaq escribiyta, claro wawakuna rimanyá qhichwa simita, pero mana escribiyta atinkuchu profesor. (Nosotros quisiéramos especialmente escribir, aprenderíamos a escribir (...) a los niños, de los niños habría, para que aprendan a escribir. Claro, los niños hablan quechua, pero no saben escribir, profesor.) (TE3-LF 10-05-05)

El tema de escritura de lenguas indígenas (desde la escuela), como estrategia de revitalización, puede considerarse como un factor positivo, siempre y cuando responda a una demanda de los propios usuarios, tal como ocurre en este estudio.

Respecto a lo anterior, en una investigación realizada en Bolivia con relación a percepciones sobre la EIB, la opinión de los padres de familia quechuas de este medio fue sintetizada así:

Tres parecen ser los argumentos más relevantes por los cuales los padres de familia apoyan la continuidad de la EIB: recuperar y fortalecer la cultura y la lengua quechua;

aprender la lectura y la escritura en las lenguas quechua y castellana; y el reconocimiento de que con este tipo de propuesta educativa está mejorando la educación. (Arispe Valentín, María del Carme Choque y otros 2004: 150)

La lectura y escritura en quechua como estrategia de fortalecimiento cultural (y no sólo lingüístico) es un aspecto de particular relevancia. Esto, sin perder de vista el desarrollo del castellano: la experiencia citada se convierte en un antecedente a considerar para los propósitos lingüísticos en la comunidad de Qquehwar.

d. Numeración

En lo que corresponde al área de matemática, también emergieron propuestas de temas. El presidente de los padres de familia propuso al respecto:

Por ejemplo el dinero, pueden contar en quechua. (TE10-HA 13-05-05)

En el mismo rubro, los directivos comunales y padres de familia, a través del taller, propusieron:

Conocer los números, dinero. (TT2C-Grupo: Sumaq T'ika 20-05-05)

Los docentes, por medio de uno de los talleres de trabajo, opinaron:

Numeración, relación (<, >, =). (TT1P-Grupo: Sunqu Suwaq 19-05-05)

El proceso de fortalecimiento de una lengua no siempre debe estar enfocado a aspectos netamente lingüísticos: es pertinente considerar otras áreas del conocimiento como la matemática, y recuperar aquellos saberes comunales andinos relacionados a este tema, desde la lengua quechua y la escuela.

e. Temas de actualidad

Otros de los temas sugeridos para el fortalecimiento de la lengua quechua en la escuela fueron los de actualidad. Al respecto, una de las docentes opinó:

Temas de actualidad. Por ejemplo, sería sobre el gobierno actual: en este momento cómo está, cómo es el sistema del gobierno (...) Otros temas de actualidad, parece que no estamos de agrado, o no estamos contentos, de los gobernantes de las comunidades. (TEC1-VC 09-05-05)

Otro docente opinó:

Sabemos que la comunidad de Qquehwar es un lugar, ya tiene acceso a muchos medios de comunicación. Falta que venga la Internet, acá no más ya, acá (...) Luego utilizar definitivamente: no podemos aislar a los niños de todo los adelantos que tiene, todo esto, lo que se está dando en la misma globalización, todo ello, ¿no? (TE11-RC 09-05-05)

Desarrollar diferentes temas en la lengua quechua no debe significar ignorar la presencia inminente del desarrollo tecnológico existente en la actualidad. Por lo tanto, es coherente reflexionar acerca de temas de actualidad en quechua desde la escuela, en la medida que esto contribuirá igualmente para el propósito de fortalecimiento de la lengua andina en este sector comunal.

ii. Materiales para la enseñanza del quechua

Los materiales cumplen un rol importante dentro de las propuestas educativas. Los datos obtenidos están organizados en: instrumentos de trabajo, dentro de ello, herramientas de trabajo y utensilios; luego, vestimenta propia; actividades comunales (recursos); e instrumentos musicales autóctonos. Dentro de otros recursos, se distingue los materiales de escritorio, talleres de capacitación, textos impresos, material moderno, participación personal y creación de materiales.

a. Instrumentos de trabajo

Herramientas de trabajo

Las herramientas de trabajo que se usan en la comunidad pueden ser utilizadas como materiales de apoyo para el trabajo del quechua en espacios escolares. Los docentes participantes de uno de los talleres, respecto a los materiales, opinaron:

Chakitaqlla, rawk'ana, lampa, qurana, qara lazo, washqha (instrumentos agrícolas de trabajo, propios del Ande). (TT1D-Grupo: Thankar khiskacha 19-05-05)

Esta vez, se presenta la opinión individual de un profesor, la misma que reitera la anterior propuesta:

Como material, podría considerar las herramientas típicas de nuestras comunidades: ahí está nuestro *chakitaqlla*, nuestra *qurana*; para lo cual (...), también el profesor tendría que proveerse de materiales ¿no? (TE5-AR 10-05-05)

Las herramientas de trabajo agrícola son instrumentos del contexto del niño: son de su uso, en la medida que ellos como miembros de la familia tienen sus responsabilidades cuando se realizan labores agrícolas. Por lo tanto, la utilización de estas herramientas como material en el trabajo de la lengua quechua en la escuela será de mucha utilidad, por constituir un elemento familiar del infante.

Utensilios

Otra propuesta producto de los trabajos grupales referidos a los materiales sugerentes para la enseñanza del quechua fue:

Manka, mak'as, raki, maran, aysachu, mushk'a, tunawa, p'uku, wislla, k'analla (utensilios de características propias del contexto). (TT1D-Grupo: Thankar khiskacha 19-05-05)

Al igual que las herramientas, los utensilios pueden resultar “materiales” de mucha utilidad para desarrollar temas en la lengua indígena de la comunidad.

b. Vestimenta propia

La vestimenta “propia” de la comunidad es otro de los materiales propuestos. Los docentes, a través de uno de los grupos de trabajo, opinaron:

Poncho, *lliqlla*, *sompichu*, *wara*, *warak'a*, pollera, *huyuna*, *chumpi*, *husut'a* (Poncho, manta, sombrero, pantalón, pollera, faja, ojotas.) (TT1D-Grupo: Thankar khiskacha 19-05-05)

Uno de los docentes, respecto al tema de materiales, brindó igualmente:

Pero eso sí, materiales dentro de la comunidad (...) De repente, algunas vestimentas como *lliklla* (...) como fácilmente podemos conseguir como material para enseñar a los niños. (TE5-AR 10-05-05)

La indumentaria del contexto, como los materiales propuestos anteriormente, constituye un material de particular interés. Por ejemplo, usando el poncho como material, se podría escribir diferentes tipos de textos: cuentos, poesías, trabalenguas. Asimismo, con esta indumentaria podría propiciarse un tipo de lectura diferente a la convencional alfabética. Por ejemplo, lectura de los pallayes de las *llikllas*.

c. Instrumentos musicales

En relación a los instrumentos musicales como materiales, los docentes participantes de uno de los talleres propusieron:

Qina, *pinkuyllu*, *tambor*, *pututo*, *waka waqra*, corneta. (TT1D-Grupo Thankar khiskacha 19-05-05)

En la opinión, se destaca instrumentos musicales autóctonos y otros que no corresponden a esta caracterización, los mismos que pueden funcionalmente ser de apoyo para las diversas actividades de enseñanza en quechua. A ello se complementaría la enseñanza en la ejecución de los citados instrumentos como una estrategia interesante.

d. Otros recursos

Material de escritorio

Otras opiniones de materiales corresponden a los convencionales. Uno de los grupos, formado por autoridades comunales y padres de familia, opinó al respecto:

El lápiz, tiza, cuaderno, pizarra (...). (TT2C-Grupo: Misk'i Simiyuq 20-05-05)

De igual forma, los niños, por intermedio de su grupo de trabajo, en uno de los talleres complementaron esta propuesta mencionando:

Con el plumón, con el lapicero, con la pizarra, con el cuaderno, con la tiza, con el color, con la crayola, con las témperas, con el borrador, con el corrector, con el cúter, con el resaltador. (TT3N-Grupo: Las Ovejas 27-05-05)

El conjunto de propuestas como materiales, aquellos considerados como propios del contexto comunal, así como los convencionales pueden ser de utilidad para desarrollar los diferentes temas propuestos en el apartado anterior. Una tarea del docente consistiría buscar estrategias para usar dichos materiales.

Textos impresos

Surgieron varias propuestas acerca de textos impresos como materiales para el fortalecimiento del quechua desde los espacios escolares. Al respecto, los docentes opinaron:

Textos en quechua: *harawikuna, takikuna, willakuykuna*. (Poesías, canciones, cuentos.) (TT1D-Grupo: Thankar khiskacha 19-05-05)

Así mismo, el presidente de la comunidad, en una de las entrevistas, resaltó los libros en quechua como material de enseñanza:

Kanmanmi huk librokunapas imapas anchaykuna yachanapaq, kaq nuqaykupas wawaykutapas anchayta qhawaykuspa yachachinaykupaq. (Debe haber unos libros para que aprendan –los niños- para que nosotros, mirándolos, también podamos enseñarles. TEC1-FB 06-05-05)

Otro directivo comunal complementó al respecto:

Fulletukuna llusimunkuman, chaymanta revistakuna, periodikukuna akna llusimunman. (Deben salir folletos, luego revistas, así también periódicos deben salir.) (TE3C-LF 10-05-05)

Existe poca bibliografía en quechua, específicamente para desarrollar la lengua quechua con niños; los pocos existentes deberían ser usados. Entonces, surge el reto de producir materiales escritos en quechua (como se verá mas adelante), mejor si son el resultado de un trabajo sistemático con niños. En lo posterior, se podría producir textos de mayor complejidad (como pequeñas investigaciones).

Material moderno

La computadora como material y el Internet como medio pueden considerarse herramientas que ayudarían en el fortalecimiento de la lengua quechua en la comunidad. Al respecto, los docentes opinaron:

Avance de la ciencia y tecnología actual: computadora, internet, etc. (TT1D-Grupo: Thankar khiskacha 19-05-05)

Esta opinión grupal fue complementada con la de los niños, quienes señalaron que se podría revitalizar el quechua en la escuela:

(...) con la computadora como material de apoyo. (TT3N-Grupo Las Ovejas 27-05-05)

Así como se pretende usar como materiales herramientas, vestimenta e instrumentos musicales de la comunidad, también puede resultar productivo usar la computadora y el internet para desarrollar temas en la lengua quechua. En la actualidad, estos elementos de la modernidad son posibles y accesibles incluso para los niños de las comunidades campesinas, en el caso del contexto comunal de Qquehuar.

Por otro lado, la carencia de materiales en quechua puede ser en alguna medida superada con la participación de las personas mayores de la comunidad: ellos son

concedores de la historia y otros aspectos de la comunidad, por lo que su participación sería significativa para los propósitos de este estudio.

e. Creación de materiales

Finalmente, respecto a los materiales para la enseñanza del quechua en la escuela, surge el reto (como se mencionó anteriormente) de elaborarlos. Al respecto, uno de los docentes de la Institución Educativa 56007 de Onoccora opinó:

Fíjese, (...) hablando del material, pues en estos tiempos, si a veces para el idioma castellano casi no se cuenta, pues bien a implementar material, se nos hace un poco ¿no?, no tan difícil (...) No contamos con material, pero sin embargo haciendo un sacrificio, si se trata de realzar nuestra lengua quechua habría que formar, crear pues los propios materiales. (TE7-LP 10-05-05)

Se realizó con este docente una entrevista posterior, para conocer el procedimiento que daría lugar la idea vertida:

Podemos crear pues láminas, pequeños textos, cintas de repente, canciones, muchas cosas, dependiendo del tema o de la actividad a realizar. Pero, para eso, necesitamos la participación y coordinación de todas las personas, que pues podrían colaborarlos (...) en este aspecto de creación de materiales. (TEC5-LP 21-09-05)

Dada la carencia de materiales, no sería prudente esperar que los mismos lleguen de alguna entidad: hay que crearlos. La iniciativa del maestro es coherente, dada una necesidad: los docentes, los niños, los comuneros podrían estar en posibilidades de proponer materiales en quechua, los mismos que posibilitarían un mejor trabajo del quechua en la escuela.

iii. Tiempo para la enseñanza del quechua

En las escuelas primarias del Perú, semanalmente se desarrollan 30 horas pedagógicas (esto es 6 horas por día) y cada hora pedagógica tiene 45 minutos. Por lo tanto, dado que esta propuesta está pensada para el dominio escolar, es importante reflexionar acerca del número de horas pedagógicas que se utilizarían para desarrollar la lengua quechua en esta institución.

Las opiniones acerca del tiempo para la enseñanza del quechua en la escuela, como un factor para el fortalecimiento de esta lengua en la comunidad, tuvieron como fuente las entrevistas y talleres. Estos datos se organizaron en tres categorías: de 4 a 12 horas pedagógicas, de media hora a 3 horas pedagógicas e “incremento de horas pedagógicas”, las mismas que se detalla a continuación.

a. De 4 a 12 horas pedagógicas

Doce horas pedagógicas semanales fue la propuesta máxima para trabajar la lengua quechua en la escuela, indudablemente con el propósito de fortalecer esta lengua en la comunidad desde este ámbito. Una niña es quien hizo llegar la sugerencia:

Seis bloques –doce horas pedagógicas-. Porque quiero aprender, porque cada día quiero aprender, a como para hablar más correcto, porque también aprendemos castellano, igualito, y las dos palabras quiero aprender, en todo los cursos: comunicación, lógico en todo los cursos quiero aprender quechua. (TEC4-RQ 11-05-05)

Establecer el tiempo escolar constituye un elemento importante para la tarea de revitalizar el quechua desde la entidad educativa. Doce horas pedagógicas puede resultar una excelente propuesta para estos propósitos. En la opinión compartida destaca el deseo de mejorar el manejo de la lengua quechua, no sólo como materia, sino dentro de las diferentes áreas de aprendizaje que se desarrollan en educación primaria.

Los docentes, en uno de los talleres, propusieron un menor número de horas (en comparación a la sugerencia anterior). Ellos manifestaron:

En la institución educativa sugerimos dos bloques –cuatro horas pedagógicas- alternados por grado a la semana, con diferentes temas. (TT1D-Grupo Qquehwar Hamaut'akuna 19-05-05)

Respecto a la propuesta de la niña, existe una diferencia de 8 horas: en la escuela, los docentes, al parecer piensan en implementar el quechua como materia, mientras que los niños parecen sugerir que esta lengua se desarrolle considerando el uso instrumental en las diferentes áreas de aprendizaje.

b. De media a 3 horas pedagógicas

El otro grupo de propuestas, respecto al número horas para el fortalecimiento de la lengua quechua desde la escuela, surgió de los comuneros y padres de familia. El presidente de la comunidad sugirió:

Ñuqa munayman kay kimsa urata proponikuyman. (Yo quisiera, tres horas propondría –la pregunta estaba referida al número de horas a la semana.) (TE1-FB 06-05-05)

Otra opinión surgió de una propuesta grupal, producto de uno de los talleres realizados con comuneros y padres de familia, quienes propusieron:

Una hora pedagógica a la semana. (TT2C-Grupo: Sumaq Sunqu 20-05-05)

La propuesta mínima, respecto al tiempo para la enseñanza del quechua en los espacios escolares, fue vertida por un padre de familia, quien opinó:

Sí me gustaría que nuestros hijos así aprendan. Mas, para mí, sería bueno, que sepan siquiera una media hora, la enseñanza o como clases. Bueno, yo diría media hora, porque estamos en la iniciativa; primeramente, comenzaríamos con media hora, después ya se puede ampliar también. (TEC-ER 06-05-05)

Estas opiniones parecen distantes comparadas con las del apartado anterior. Es interesante comparar las propuestas respecto al tiempo que podría utilizarse para la enseñanza del quechua en la escuela: es la entidad educativa de donde emerge la sugerencia de mayor número de horas para este trabajo, de 12 a 4 horas pedagógicas; contrariamente, son las autoridades comunales, comuneros y padres de

familia quienes sugieren un menor número de horas para el proyecto propuesto (media hora). Esto permite inferir que en el contexto sociolingüístico de esta comunidad donde la lengua quechua se debilita son los niños y niñas, seguido por los profesores, quienes distinguen a la escuela como dominio particularmente importante para el fortalecimiento de la lengua ancestral en este medio.

Contrariamente, las autoridades comunales, comuneros y padres de familia, tal parece que no ven a la escuela como el espacio propicio para los propósitos de fortalecimiento de la lengua quechua, reflejado esto en sus opiniones respecto al número de horas dedicado para la enseñanza del quechua en la escuela. Tal vez ellos consideren los dominios familiar y comunal con mayor importancia al respecto.

c. Incremento de horas pedagógicas

De las opiniones relacionadas con el tiempo, hubo una propuesta que señaló un incremento de horas pedagógicas en la escuela. Los docentes fueron quienes sugirieron esta idea:

Incrementar -horas pedagógicas- paulatinamente. (TT1D-Grupo: Qquehwar Hamaut'akuna 19-05-05)

El incremento de horas pedagógicas, luego de una evaluación de las primeras experiencias de la propuesta, puede en efecto resultar una alternativa valedera.

En resumen, los temas, los materiales y los tiempos propuestos a través de opiniones individuales y grupales, producto de las entrevistas y talleres realizados, fueron elementos que aportaron en la elaboración de una propuesta de fortalecimiento y revitalización de la lengua quechua desde la escuela, la misma que en conjunto se presenta en capítulo de propuesta de este estudio. Los temas en particular fueron discutidos en el taller general, teniendo como insumo los productos de los tres talleres anteriores, cuya propuesta se presenta en el siguiente cuadro.

Cuadro Nro. 10

Acciones de fortalecimiento y revitalización del quechua desde la Institución Educativa 56007 de Onoccora

Hatun yachaykuna (Saberes)	Ruranakuna (contenidos)
Rituales y religiosidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pago a la Tierra ▪ <i>Waka t'inkay</i> ▪ <i>Wasi phallchay</i> ▪ <i>Padrino wisitay</i> ▪ <i>Mallki kumpay</i> ▪ <i>Wakchakuy, qura pallay</i> ▪ <i>Cruz wilakuy</i> ▪ <i>San Isidro waka hap'iy</i> ▪ <i>Papa sawmay</i> ▪ <i>Hábeas cristi</i>

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Wakawilakuy santísima trinidad qunukuy</i> ▪ <i>Uwiha wilakuy San Juan</i> ▪ Virgen del Carmen patrona de la I.E. 56007 de Onoccora ▪ <i>Sara muhuchay</i> ▪ <i>Chakra k'unichiy</i> ▪ Virgen Asunta ▪ <i>Kasarakuy</i> ▪ <i>Muhu ch'allay, maway</i> ▪ <i>Mallki hasut'iy</i> ▪ <i>Fiesta de todos los santos, t'anta masakuy</i> ▪ Fiesta de la Navidad, niño Jesús <i>t'ankay</i> ▪ <i>Uywa mirachiy</i>
Flora de la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Mallkikuna, qurakuna, t'ikakuna</i> ▪ Productos de la comunidad: papa, trigo, habas, maíz, cebada, tarwi, oqa, olluco, avena, etc.
Fauna de la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Animales silvestres de la comunidad: añas, <i>atuq</i>, (zorro) <i>achupalla</i> (comadreja), vizcacha, conejos salvajes, <i>huk'uchamasu huk'ucha</i>, <i>anka</i>, <i>k'illincha</i> (murciélago, ratón águila, golondrina); insectos en general. ▪ Animales domésticos: asno, vaca, oveja, gallina, chancho, pato, pavo, etc.
Runa kasqanmanta	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los sentidos ▪ Desarrollo humano ▪ Sistemas del funcionamiento del cuerpo humano ▪ Runap miraynin
Actividades ancestrales de la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El <i>ayni</i> ▪ La <i>mink'a</i>
Normas comunales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saludos: respeto a los mayores, normas ancestrales: <i>ama sua</i>, <i>ama llulla</i>, <i>ama qilla</i> (No seas ladrón, no seas mentiroso, no seas flojo), multas y sanciones en faenas y asambleas comunales.
Actividades productivas de la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La agricultura en la comunidad, la siembra y la cosecha. ▪ Ganadería en la comunidad, crianza de animales.
Música y danza de la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Huaynos, la <i>qhachwa</i> (Danza de parejas, tradicional de los carnavales), música del <i>chaku</i> (Música que se practica durante la caza del venado).
Narraciones y literatura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recopilación de cuentos y fábulas de la comunidad y de otros contextos. ▪ Recopilación de poesías de la comunidad y de la literatura regional y universal.
Gramática	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexión acerca de la fonología de la lengua quechua: las vocales. ▪ Morfología de la lengua quechua. ▪ La sintaxis.
Lectura y escritura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura de narraciones de la comunidad. ▪ Producción de textos: cuentos, fábulas, chistes y adivinanzas.
Oralidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Situaciones de diálogos cotidianos en la comunidad. ▪ Situaciones de diálogos creados por los interlocutores. ▪ Juegos de roles.
Nomenclaturas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nombres de colores, de plantas, animales, de cerros, comunidades, etc.
Numeración	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Numeración en la lengua quechua. ▪ Resolución de problemas, comparación de números.
Temas de actualidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El internet. ▪ Gobierno actual, autoridades comunales.
Motricidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Juegos tradicionales de la comunidad ▪ Juegos pre deportivos y deportivos ▪ Danzas

Fuente: Elaboración propia con base en el trabajo de uno de los grupos del taller general

Compromisos

Concluido el taller general se tuvo como producto acciones de fortalecimiento y revitalización para el dominio comunal, familiar y escolar (para la institución educativa Nro 56007 de Onoccora en particular). El investigador considerando el “plan de taller” (Ver anexo 10) explica a los participantes que con los resultados del taller se elaborará el capítulo de propuesta de la investigación y que el propósito posterior es su aplicación en la comunidad y sus respectivos dominios. Los docentes en particular mostraron interés y fijaron una fecha de reunión (19 de octubre de 2005) para analizar la posibilidad de la aplicación de la propuesta de fortalecimiento del quechua relacionada a la escuela.

En la reunión acordada también asistió el presidente de los padres de familia, previa una discusión e intercambio de pareceres, los asistentes aprobaron a través de la firma de un acta (Ver Anexo 14) la aplicación de acciones de fortalecimiento y revitalización del quechua desde el dominio escolar. El extracto de este documento de compromiso señala:

En la Institución Educativa cincuenta y seis mil siete de Onoccora, jurisdicción de la unidad de Gestión Educativa Local Canchis, departamento del Cusco, provincia de Canchis, distrito de Sicuani, comunidad de Qquehwar. Siendo horas once de la mañana con veinticinco minutos del día diecinueve de octubre del año dos mil cinco, se reunieron los docentes de la institución educativa encabezado por la señora directora profesora Esther Rojas Briceño y el presidente de la APAFA don Hermogenes Quispe Alata para analizar la propuesta de acciones de revitalización de la lengua quechua. (...) Dada las participaciones se aprueba el documento para su aplicación, -la misma que- será evaluado permanentemente a partir del próximo año con una evaluación constante. (TA 19-10-05)

La firma de este documento revela el interés de los docentes por el fortalecimiento de la lengua quechua desde la institución educativa primaria donde laboran. El interés mostrado provoca en el investigador mayor compromiso por concretizar las propuestas emergidas de la comunidad y la escuela con el propósito de fortalecer el quechua. Por ello, realizada las consultas a las autoridades educativas respectivas, en coordinación con los docentes y la directiva de padres de familia se presenta la petición a la Unidad de Gestión Educativa Local de Canchis para gestionar la aprobación de la propuesta de fortalecimiento del quechua desde la escuela.

La entidad descentralizada del Ministerio de Educación del Perú emite el oficio Nro. 158-2006-GR-C/DRE-C/DUGEL-C/AGP (Ver anexo 15), la parte resolutive de este documento señala:

Autoriza aplicación de la propuesta de revitalización de la lengua quechua en la I.E. 56007 de Onoccora. (TO 03-03-06)

Las autoridades educativas también muestran interés por el fortalecimiento de lengua quechua en este sector del Cusco. Con estos antecedentes, el investigador como

docente de la Institución Educativa 56007 de Onocora, una vez concluido la investigación, tiene el firme propósito de conllevar la aplicación de la propuesta de fortalecimiento de la lengua quechua en el dominio escolar, dada los compromisos y apoyos formales, no sólo en el dominio escolar, sino también en los dominios comunal y familiar. Pese a ello, el año 2006, la escuela no logró implementar la propuesta.

Resumen

A manera de resumen correspondiente al presente capítulo se puede señalar lo siguiente:

En el dominio familiar, los niños usan por lo general la lengua castellana en sus interacciones comunicativas, lengua que cumple múltiples funciones. Asimismo, ellos usan el quechua ocasionalmente para comunicarse con personas mayores de la familia. Esto pone en evidencia que, en algunas familias de la comunidad de Qquehuar, aún se mantiene la comunicación intergeneracional entre abuelos y nietos.

Los niños de Qquehuar, al inicio de su infancia, son *bilingües naturales*, o también considerados como *bilingües de cuna*, según Kangas (1981). Cuando entran a la etapa escolar, según Diebold (1964), estos niños presentan un *bilingüismo dominante*. Los adultos también son bilingües con predominancia del quechua, aunque no tuvimos muchos datos de observación, según Beardsmore (1982), estas personas serían bilingües según una *interpretación mínima*.

En las aulas, la lengua que más predomina es el castellano respecto al quechua. Uno de los factores que induce a esta realidad lingüística podría ser la propia institución escolar, en la medida que las actividades pedagógicas se realizan en castellano, por disposición del Ministerio de Educación. Sin embargo, los niños usan eventualmente la lengua quechua.

Los niños de los grados superiores, quinto y sexto grado de 11 años promedio, usan con más frecuencia el quechua, en comparación con los niños de grados inferiores. Tal vez, los niños de menor edad tienen mayor presión por apropiarse lo mas posible del castellano, tal como se muestra en el capítulo de contexto, donde, los niños, que concluyen la educación inicial casi en su totalidad, son matriculados en las escuelas primarias de la ciudad cercana, contexto castellano. Los niños de mayor edad, al parecer, se sienten menos presionados de usar una u otra lengua, lo que se evidencia en las observaciones en dominio familia, escolar y calles de la comunidad.

La lengua quechua cumple importantes funciones comunicativas en los interlocutores infantiles de la comunidad de Qquehuar en sus diferentes ámbitos. Sin embargo estaríamos solamente ante cuatro funciones comunicativas de mayor uso: directiva,

heurística, imaginativa e informativa en las situaciones comunicativas de los niños de la comunidad. Según Halliday faltarían las funciones instrumental, reguladora, interactiva y personal. Según Corder faltarían las funciones fática, referencial, de contacto, metalingüística y de definiciones.

La lengua quechua en la comunidad de Qquehwar estaría perdiendo vitalidad porque esta lengua andina presenta pocas funciones comunicativas particularmente en los niños. Este hecho podría constituirse en referente del debilitamiento de la lengua quechua en la comunidad, asimismo, constituir en indicios de desplazamiento de dicha lengua por el castellano, reiterando una vez más, no con una severidad extrema.

La comunidad de Qquehwar es una sociedad bilingüe donde, al parecer, el castellano tiene mayor uso respecto al quechua, principalmente entre los escolares. Para algunos comuneros la lengua quechua es indicador de su identidad, relacionada al espacio geográfico, esta situación se relaciona con los planteamientos de Escobar (1972) y Schlieben-Lange (1977).

El dominio comunal, familiar y escolar fueron identificados como espacios para las diferentes acciones de fortalecimiento y revitalización del quechua. Estas opiniones tuvieron como fuente opiniones grupales de talleres y opiniones individuales de las entrevistas.

Para la entidad educativa de Onocora en particular, la diversidad de temas sugeridos para fortalecer el quechua en quechua desde esta institución no sólo contempla aspectos relacionados con la cultura local de la comunidad, sino consideran elementos culturales de otros contextos. Es así que la escuela, a través del desarrollo de esta propuesta, puede resultar un espacio que permitiría reflexionar la interculturalidad desde una lengua indígena.

Las diferentes propuestas relacionadas a los materiales para la enseñanza del quechua en la escuela presentan elementos propios de la vida de la comunidad. No obstante, como en el caso de los temas, también se observa la sugerencia de considerar materiales y herramientas propios del avance tecnológico contemporáneo.

De los actores educativos de la escuela de Onocora, surgió la propuesta más significativa respecto al tiempo a dedicar para la enseñanza del quechua en el ámbito escolar. Los comuneros por su parte parecen ver a las familias y al propio espacio comunal como los más apropiados para el fortalecimiento de la lengua quechua.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

Este capítulo se divide en cuatro secciones: el quechua y castellano en los niños de la comunidad de Qquehuar, funciones comunicativas que cumple la lengua quechua en los hablantes infantiles de la comunidad y sus implicancias, la voz de los actores comunales y educativos, y reflexiones finales.

El quechua y castellano en los niños de la comunidad de Qquehuar

La comunidad de Qquehuar, hasta hace cinco décadas atrás fue monolingüe quechua; actualmente es una sociedad bilingüe, siendo la lengua castellana la más utilizada, principalmente por los niños. La realidad lingüística de esta comunidad fue afectada e interrumpida con la llegada del invasor europeo, al igual que en otras comunidades indígenas de la región (Cerron-Palomino 1987). Dado que, al llegar los españoles al lugar se apropiaron de las tierras y crearon haciendas, los pobladores asumieron el rol de sirvientes, quienes todavía se mantenían monolingües, pero con la posterior llegada de la escuela, también llegó el castellano, institución que en un primero momento fue sólo privilegio de los hijos de los hacendados. Hoy en día, la comunidad cuenta con varias instituciones educativas: dos PRONOEIs, dos centros de educación inicial, dos escuelas de educación primaria y un colegio de educación secundaria que continúan brindando educación en castellano. Este hecho es uno de los factores para que la lengua foránea, en el presente, haya “ganado” espacios de uso, respecto a la lengua originaria del lugar.

La cercanía de la comunidad a la ciudad permite que a los pobladores de Qquehuar estén en permanente contacto con pobladores castellano hablantes de la urbe. Asimismo, el asfalto de la Carretera Panamericana que pasa por la comunidad hacia Sicuani, el servicio de una empresa de transportes desde la comunidad hacia la ciudad induce a que los padres de familia envíen a sus hijos a diferentes instituciones educativas de la ciudad donde la educación se da en castellano. Asimismo, la migración de jóvenes hacia las grandes urbes del Perú entre otros casos son factores que provocan el debilitamiento de la lengua quechua en Qquehuar. El análisis del uso de lenguas en cada uno de dominios sustenta esta apreciación.

En el dominio familiar, los niños en las cinco familias visitadas tienen al castellano como lengua preferencial, con relación a la lengua quechua. En las familias hay ocasiones en que los interlocutores dialogan sólo en castellano. El caso más evidente es el que se presenta en la familia Aimituma Contreras, donde el diálogo en castellano entre los infantes se presenta más prolongado respecto a las otras familias. Incluso la

comunicación de los niños con las personas mayores se da en castellano, esto se pudo observar en la familia Fernández Jallo y en los Jihuallanca Irco. Sin embargo, la lengua quechua es usada por los niños con poca frecuencia. Sólo en una familia (Los Jihuallanca Bonifacio) se pudo apreciar que la comunicación entre infantes se realiza en quechua, lo que no sucede en las demás familias visitadas. Otro aspecto relevante es que la comunicación intergeneracional abuelo – nieto en algunas familias de la comunidad aún se mantiene (Familia Aimituma Contreras y Checya Jihuallanca). Sin embargo, a pesar de estos casos, los niños en los otros dominios comunales usan con mayor frecuencia la lengua castellana.

En el dominio de las calles de la comunidad de Qquehwar, principalmente en el microdominio “juegos”, los niños usan preferentemente la lengua castellana. Esta lengua cumple mayores funciones comunicativas, tal como sucede también en el dominio familiar. Sin embargo, la lengua quechua emerge espontáneamente sólo por momentos entre los niños. Por eso, no se encuentra una situación comunicativa que se dé íntegramente en quechua. Esta particularidad también constituye una evidencia de que la lengua quechua se debilita principalmente entre los niños y niñas.

En el dominio escolar de la Institución Educativa Nro.56007 de Onoccora, los niños usan con preferencia el castellano con relación al quechua. En el primer grado hay ocasiones en que los niños hacen uso solamente de la lengua castellana, característica que no se presenta en los grados superiores de la institución educativa. Es así, que los niños del sexto grado, con promedio aproximado de 11 años de edad, usan con mayor frecuencia la lengua quechua en comparación con los niños del primer grado, que tienen un promedio de 6 años. Esta situación sociolingüística podría ser un indicador de que entre los niños de menor edad, particularmente en este microdominio, la lengua quechua viene debilitándose con más notoriedad porque sus padres son jóvenes y bilingües que alguna vez migraron a las grandes ciudades del país. Una de las razones para que ocurra este hecho es que la entidad educativa no está considerada dentro del programa de Educación Intercultural Bilingüe, a pesar de ubicarse en una zona rural.

Funciones comunicativas que cumple la lengua quechua en los hablantes infantiles de la comunidad y sus implicancias

La lengua quechua cumple reducidas funciones comunicativas entre los niños de Qquehwar. Considerando las siete funciones comunicativas de Halliday (1993) y las otras siete funciones propuestas por Corder (1992), los niños de esta comunidad, sólo cubren cuatro funciones: directiva, heurística, imaginativa e informativa. Según los autores faltarían las funciones comunicativas instrumental, reguladora, interactiva,

personal, fática, referencial, de contacto, metalingüística y de definiciones; ello indica que la lengua quechua en la comunidad de Qquehwar se debilita perdiendo su vitalidad, lo cual tendría relación con lo que señalan Bouchard-Rayan y Giles (1982), en la medida que una determinada lengua cuanto más funciones cumpla en los hablantes mayor sería su vitalidad, realidad lingüística que no sucede en la comunidad de nuestro estudio.

En el dominio comunal, considerando los microdominios familia y calles de la comunidad, la función comunicativa que tiene mayor uso es la informativa y la de menor uso, es la imaginativa. La presencia permanente de los padres podría influenciar para que los niños no expresen su imaginación con libertad, incluso puede influenciar en ello la presencia de un extraño observándolos. Por otra parte, en el dominio escolar que comprende los microdominios aula, desayuno escolar y juegos, la función comunicativa que tiene mayor uso es la directiva y la de menor uso la informativa e imaginativa.

En la escuela hay funciones comunicativas en quechua que se presentan una sola vez, el caso de las funciones *para evadir y como reto*, durante el estudio no pudimos percibir otros casos de uso de estas funciones. En cambio las funciones registradas en las comunidades se repiten constantemente.

Los niños de Qquehwar usan preferentemente el castellano. Ferguson (1959) y Fishman (1995) refieren a la diglosia como un fenómeno lingüístico donde una lengua se presenta como dominante respecto a la otra; una es la lengua alta y la otra la baja. En la comunidad de Qquehwar, la lengua dominante es el castellano y el quechua queda relegado a cumplir algunas funciones comunicativas en la comunidad. Entonces, el hecho que los niños tengan preferencia lingüística por el castellano me lleva a concluir que, la lengua quechua en la comunidad de Qquehwar se debilita.

Un elemento teórico importante de este estudio es el desplazamiento lingüístico. Para Romaine (1996), el desplazamiento lingüístico tendría en la diglosia un “puente” del monolingüismo hacia el bilingüismo. Por su parte, Fasold (1996) refiere a la decisión colectiva del uso de una lengua respecto a otra, como característica principal del desplazamiento lingüístico. Entonces, el desplazamiento lingüístico es un fenómeno donde una lengua de mayor prestigio transgrede en el uso a otra lengua, generalmente de menor prestigio. A ello se suman los factores políticos y sociales que a veces son determinantes para el desplazamiento de una lengua. Finalmente, quienes toman la decisión en este cambio lingüístico son los usuarios, como lo señala Fishman (1995:16), quien plantea: “La lengua cambia solamente cuando un grupo de hablantes usa un modelo lingüístico diferente para comunicarse con los demás”. Por lo

tanto, si son los hablantes quienes deciden que una lengua sea debilitada y desplazada. Entonces, tendrían que ser ellos mismos quienes asuman su fortalecimiento y revitalización, tal como se pretende con la propuesta de esta investigación.

En la comunidad de Qquehwar existen indicios de desplazamiento lingüístico de la lengua quechua por el castellano. Zúñiga, Sánchez y Zacharías (2000) y Chirinos (2001) en estudios relacionados a las lenguas indígenas en el sur andino peruano manifiestan que el castellano, en las últimas décadas, viene desplazando acentuadamente a las lenguas andinas. Asimismo, señalan que en el departamento del Cusco Perú, particularmente en la provincia de Canchis donde está ubicada la comunidad de Qquehwar, la lengua quechua se debilita producto de muchas causas. Los factores podrían ser los que hemos identificado en esta investigación: migración de niños a la ciudad, escuela castellanizante, entre otros. Estos estudios relativamente recientes evidencian la realidad sociolingüística de las comunidades como Qquehwar.

Según la Escala Graduada de Deterioro Intergeneracional para lenguas amenazadas en peligro de extinción de Fishman (1990, 1991), la realidad sociolingüística de la comunidad campesina de Qquehwar estaría ubicada en el estadio 7 de desplazamiento lingüístico (sobre un total de 8), pero con algunas características particulares. En los niños, la lengua quechua se debilita con notoriedad, por lo tanto, en ellos existe la necesidad de fortalecer dicha lengua, tal como se pretende en la propuesta de este estudio, producto de las opiniones de los niños, además de comuneros, autoridades de la comunidad de Qquehwar, padres de familia y docentes. La lengua quechua continúa siendo transmitida de padres a hijos, pero en escala menor. Esta situación se refleja en el uso espontáneo y momentáneo de esta lengua en el dominio familiar, calles de la comunidad y escolar por los niños del lugar.

Considerando también las cinco fases planteadas por von Gleich (1998), relacionadas al desplazamiento, descomposición y desaparición de lenguas, el quechua en la comunidad de Qquehwar estaría ubicado en la fase 2, pero no estrictamente con las características que se muestra en dicha propuesta. Los datos analizados (5.1.1.) evidencian que una gran parte de los dominios de la escuela, calles de la comunidad y las familias han sido copadas por situaciones comunicativas en la lengua meta (el castellano), relegando a la lengua quechua, principalmente en los hablantes niños. El uso de préstamos del castellano en el quechua es uno de los indicadores de este proceso de debilitamiento de la lengua ancestral de la comunidad. Sin embargo, a pesar de que el quechua se debilita en la comunidad desde los puntos de vista de Fishman y von Gleich, los pobladores de Qquehwar son bilingües.

Entonces, retomado la realidad sociolingüística bilingüe de la comunidad de Qquehuar, podemos concluir, que el bilingüismo es un capital lingüístico para las personas de cualquier comunidad campesina en la medida que permite a los comuneros comunicarse en ambas lenguas según las circunstancias y necesidades. Sin embargo, ello no debería “afectar” a ninguna de las lenguas, como ocurre en Qquehuar, donde la lengua quechua se debilita; propiciamente, la comunidad en su conjunto propone emprender acciones de fortalecimiento y revitalización, tal como se presenta en el capítulo de propuesta de este estudio.

Por otra parte, identidad es un tema que se usa muy frecuentemente por políticos, dirigentes campesinos, entre otros. Algunos señalan la práctica de valores ancestrales como un indicador de su identidad; otros, a la simbiosis de valores culturales de acuerdo a la época. Al respecto, analizamos dos propuestas teóricas, la primordialista o esencialista de Geertz (1996), quien señala como imprescindibles diferentes prácticas culturales tradicionales como indicadores de la identidad. Por su parte, Barth (1969), señala que las distinciones étnicas no son estáticas, sino están en permanente reproducción y cambio.

Desde nuestra perspectiva, consideramos a ambos enfoques válidos, los mismos que podrían dar lugar a una tercera propuesta: La identidad debe considerar la práctica de los saberes y vivencias ancestrales. Y al mismo tiempo incorporar “voluntariamente” sistemas y significados de otros horizontes culturales, sin que ello signifique la ruptura de su identidad, más bien la reconstrucción y enriquecimiento, además si las personas de un grupo social ancestral así lo decidan. Esto coincide con lo que Bonfil Batalla considera en su teoría del control cultural (1987: 27).

La voz de los actores comunales y educativos

Los directivos comunales, comuneros, padres de familia, docentes y niños reflexionan acerca del debilitamiento de la lengua quechua en la comunidad y a su vez demuestran su preocupación por esta situación lingüística que aqueja a su comunidad. La comunidad, en su conjunto, opina también sobre las medidas a considerar para el fortalecimiento de la lengua quechua en su jurisdicción. Por ejemplo, la petición se presenta a través de sus representantes, comuneros, padres de familia, docentes y niños. Estas actitudes hacia su lengua ancestral parecen ser fruto de sus reflexiones. Coincido con Meliá (2003) cuando señala que la participación comunal es de trascendental importancia cuando se pretende el fortalecimiento y revitalización de una lengua que se debilita. .

En Qquehuar, la comunidad es identificada como el ámbito mayor, la cual acoge a su vez a los dominios familiar y escolar. Es así que, las diferentes acciones de

fortalecimiento y revitalización del quechua no deberían quedar aisladas en las aulas de la escuela o al interior de los hogares, sino proyectarse hacia la comunidad. El quechua debe usarse en este dominio “grande” como una forma de potenciar aquellas funciones identificadas en los dominios escolares y familiares.

El dominio familiar en Qquehwar es otro espacio identificado para el fortalecimiento y revitalización de la lengua quechua en la comunidad. Las diferentes acciones propuestas, al interior de este dominio, fueron formulados por los mismos miembros de este grupo social, cuyos detalles están especificados en el siguiente capítulo de propuesta. Ello puede significar en alguna medida un compromiso, puesto que ellos dieron su voz para este propósito, el de revitalizar el quechua. Así, este dominio se convertiría en un factor importante para el fortalecimiento lingüístico de la lengua quechua en Qquehwar, porque mientras una lengua “viva” en el entorno familiar, no desaparecerá, como lo señala Hàgege (2002).

La escuela es el tercer dominio considerado para la tarea de fortalecimiento y revitalización de la lengua quechua en la comunidad de Qquehwar. Además de la escuela primaria de Onoccora (I.E. 56007), las opiniones señalan otras instituciones escolares existentes en la comunidad, para dicho objetivo. En el nivel inicial, al PRONOEI del lugar; en el nivel secundario, al Colegio Estatal “Túpac Amaru II” de Qquehwar; y en el nivel universitario, a las instituciones universitarias cercanas.

La firma de un acta de compromiso, para el fortalecimiento y revitalización de la lengua quechua desde la escuela de Onoccora por parte de los docentes y el presidente de padres de familia, es un indicador de la intención de ejecutar las acciones de revitalización en la comunidad, aunque ello signifique un sólo dominio de uso lingüístico formalmente comprometido. Además, la ejecución ya tiene la aceptación de las autoridades educativas pertinentes, la UGEL Canchis es la que emitió dicha autorización.

La escuela no se considera como ámbito exclusivo para promover acciones de revitalización de la lengua quechua en la comunidad de Qquehwar. El dominio escolar es un espacio más para el propósito señalado, porque también está el dominio familiar y el comunal. A nivel de jerarquía, la comunidad estaría como dominio “madre”, seguido por la familia y, posteriormente, por la escuela. En esta investigación, no se magnifica el rol de la escuela viéndola institucionalmente como la “solucionadora” de todo problema (por ejemplo el de desplazamiento lingüístico), como lo manifiesta una investigadora del PROEIB Andes (Bustamante 2001: 130). En este estudio, las instituciones escolares de la comunidad se revelan como un dominio más (aunque de

gran importancia), las que se complementan con el dominio familiar y comunal en el propósito de fortalecimiento de la lengua quechua.

Reflexiones finales

El desarrollo de este estudio nos permite algunas reflexiones. Los diferentes niveles educativos en el Perú no presentan una articulación respecto al programa de EIB. Esto, en la medida que en un inicio sólo se trabajó con algunas entidades educativas rurales del nivel primario, pero los estudiantes al ingresar a la secundaria, luego a la superior (en el mejor de los casos), ya no prosiguen con dicho programa. Esto refleja la necesidad de una continuidad de la EIB en todos los niveles educativos, sin perder de vista las diferentes realidades sociolingüísticas. No obstante, en la actualidad se viene integrando el programa (EIB) en el nivel inicial y, al parecer, posteriormente se continuará con la educación secundaria.

Asimismo, la EIB en el Perú, al parecer, va tomando rumbos interesantes. La institución CEPROSI del Cusco, entidad encargada de la capacitación docente en las provincias altas del Cusco, en el año 2006 realizó como una primera experiencia en este departamento a través de la investigación acción denominada: “Educación intercultural bilingüe en dos escuelas urbanas de la provincia de Canchis, Cusco”. Una de sus conclusiones del informe final manifiesta: “El proceso de aplicación de la EIB en esta escuela –I.E. 56003 de la ciudad de Sicuani- ha permitido que los docentes se empoderen del enfoque de la EIB y puedan crear, innovar y reflexionar sobre su propia práctica, el cual es el objetivo primordial de este proceso de investigación”. Esta experiencia demuestra que los docentes pueden ser partícipes de cambios tal como se pretende en la comunidad de Qquehwar, específicamente en su escuela.

La presente investigación desarrollada en la comunidad de Qquehwar presenta algunos vacíos. Faltó considerar como sujetos de estudio a un mayor número de familias además considerando a todos sus integrantes (no sólo a los niños). Asimismo, faltó realizar observaciones a los miembros de estas familias en todos los dominios comunales, describir el uso de lenguas en estos espacios. Estos datos nos hubiesen permitido realizar un diagnóstico sociolingüístico. Sin embargo, esta investigación que tiene carácter de acercamiento a la realidad sociolingüística de la comunidad de Qquehwar es un primer paso para un futuro estudio que podría emprenderse.

En el desarrollo de este estudio, mis mayores dificultades fueron no contar con experiencia en investigación y no contar con una formación especializada en lingüística. Por eso, en un primer momento los datos no se pudieron analizar adecuadamente. Considerando las observaciones de los lectores interno y externo se tuvo que reestructurar el análisis de datos en otro momento. Dicho trabajo de

reestructuración le dio mayor sentido a esta investigación. Sin embargo, estas experiencias desencontradas fueron aprendizajes positivos, las mismas que se plasmaron en nuestra participación directa en la investigación encaminada por la institución CEPROSI, citada anteriormente, juntamente con Vidal Carvajal, compañero de la tercera promoción del PROEIB Andes. Esta investigación conjuntamente con otras tres fue seleccionada por el Ministerio de Educación del Perú como las más representativas en materia de aporte a la EIB en el año 2006.

Finalmente, como indígena quechua espero que esta investigación, permita a mi lengua ancestral quechua fortalecerse. Asimismo, espero que se constituya en un elemento más de la identidad cultural fortalecida desde la lejanía de la comunidad andina de Qquehwar, ayllu que me ha acogido desde 1999 hasta la fecha. Por ello, he retornado a este lugar para ayudar a encaminar la propuesta que nació del corazón de la comunidad. Como profesor rural, espero que este trabajo pueda aportar a la EIB de mi país y signifique un antecedente para realizar otros estudios sociolingüísticos en las comunidades campesinas, cuyos resultados permitan la formulación de políticas educativas más pertinentes y con participación comunal.

CAPÍTULO VII

PROPUESTA

ACCIONES DE REVITALIZACIÓN DE LA LENGUA QUECHUA EN LA COMUNIDAD DE QQUEHUAR DESDE LA COMUNIDAD, LAS FAMILIAS Y LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

7.1 Antecedentes

Las propuestas educativas por lo general son elaboradas y propuestas por el Estado u otras instituciones similares; en todo caso, son pocas las experiencias, como las citadas en el marco teórico de este estudio, en las que una comunidad campesina participe en la elaboración de estos proyectos. En el contexto peruano, específicamente en la zona andina, desconocemos de alguna experiencia comunal donde los hablantes de una lengua indígena, al ver afectada su lengua, opinen acerca de medidas que promuevan la revitalización de la misma.

La propuesta “Acciones de revitalización de la lengua quechua en la comunidad de Qquehuar desde la comunidad, las familias y las instituciones educativas” emerge de las opiniones de los habitantes de la comunidad campesina de Qquehuar a través de sus representantes directivos, los padres de familia, docentes, niños y niñas de la I.E. 56007 de Onoccora. También tuvieron participación en la elaboración de este proyecto algunos docentes de la I.E. 56022 de Ccochacunca, perteneciente a la jurisdicción de la comunidad campesina citada.

La elaboración de este diseño tuvo como ejes: los espacios para la revitalización del quechua, los posibles temas, el tiempo y los recursos materiales necesarios. Así mismo, los insumos provienen de dos fuentes; la primera, de las opiniones centradas en opiniones recogidas de las entrevistas a comuneros, padres de familia, docentes, niños y niñas de la I.E. 56007 de Onoccora, opiniones previamente sistematizadas.

7.2 Acciones de revitalización del quechua en la comunidad

Objetivos:

- Fortalecer las funciones comunicativas identificadas en los diferentes dominios comunales a través del uso de la lengua quechua desde este ámbito.
- Comprometer la participación efectiva de los comuneros y sus autoridades comunales en la revitalización de su lengua ancestral en el dominio comunal.
- Cumplir con las actividades de revitalización de la lengua quechua propuestas por ellos mismos.

Actividades	Responsables	Estrategias ¿Cómo?	Tiempo	Microdominios
Hablar quechua en nuestras asambleas	Junta directiva comunal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Al inicio de las asambleas: saludo de apertura. ▪ Exposición del orden del día. ▪ Participaciones democráticas durante el desarrollo de la asamblea. ▪ Conclusiones de la asamblea. ▪ Despedida. 	Cada primera semana de cada mes.	Asambleas comunales
Hablar quechua en nuestras faenas	Junta directiva comunal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saludo de las autoridades a los faenantes. ▪ En el trabajo de la faena, órdenes, bromas, etc. ▪ En la primera y segunda <i>hallpa</i> (descanso). ▪ En la merienda. ▪ Control de asistencia de faenantes 	En la primera semana de junio: limpieza de los canales de regadío y en otros que programe la junta directiva.	Faenas comunales
Participar en el aniversario de la comunidad	Autoridades comunales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En los preparativos de la fiesta: coordinaciones, invitaciones, etc. ▪ En el desarrollo de las principales actividades de aniversario: audición radial, programa central, desfile, festival de danzas, etc. 	El tiempo que dure la fiesta (segunda semana de julio).	Fiesta de aniversario de la comunidad.
Concurrir a la elección de nuestras nuevas autoridades.	Comité electoral. Candidatos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En el empadronamiento de comuneros. ▪ En la campaña de las listas. ▪ En la ejecución de las elecciones. ▪ En la declaración de ganadores. ▪ En la juramentación de la nueva junta directiva. 	Primera semana del mes de noviembre.	Elecciones comunales
Festejar a la virgen Asunta	Personas de cargo, mayordomo, alferado, andero.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bienvenida a los feligreses. ▪ En la misa. ▪ En la fiesta ofrecida por las personas de cargo. 	El 05 de julio	Fiesta de la virgen Asunta
Participa en las asambleas de los comedores populares.	Junta directiva de esta institución	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Al inicio de las asambleas: saludo de apertura. ▪ Exposición del orden del día. ▪ Participaciones 	Cada quincena de cada mes.	Asamblea de los comedores populares

		<p>democráticas durante el desarrollo de la asamblea.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conclusiones de la asamblea. ▪ Despedida. 		
Participar en las actividades deportivas	Junta directiva y comité de deportes de la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrucciones a los jugadores. ▪ Arengas a los equipos. 	Los días domingos, en el campeonato de fútbol.	Partidos de fútbol.
Cultivar la chacra.	Dueño de la chacra	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En la <i>mink'a</i> (favor con cargo a devolver) de trabajadores. ▪ En la elección del qullana (jefe). ▪ En la <i>ch'alla</i> (brindis con chicha a la Madre tierra), antes de iniciar el trabajo. ▪ Fijación de tareas, acuerdos y recomendaciones. ▪ En la ejecución del trabajo: bromas, insultos, etc. ▪ Al concluir el trabajo. 	Mes de mayo junio, cosecha. Mes de agosto trilla. Mes de septiembre octubre, siembra	Siembra. Trilla. Cosecha.
Pastear nuestros animales	Los pastores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrucciones para el pastoreo. ▪ Diálogos entre pastores. ▪ Cantos, bromas durante el pastoreo. ▪ Escuchar huaynos en sus radio transmisores. 	Todos los días.	Pastoreo
Participar del <i>wasichakuy</i> (techado de la casa)	Dueño de la casa a techar Maestro de la obra	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Durante la <i>mink'a</i> de trabajadores para el techado. ▪ En la <i>ch'alla</i> para iniciar el trabajo. ▪ En el desarrollo del techado. ▪ En los descansos ▪ En la merienda ▪ En la fiesta luego de concluir la obra. ▪ En la elección del <i>turkuq</i>²⁸. 	Junio y julio, tiempo seco.	Techado de casa
Participar en los velorios y entierros	Dolientes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En los actos de condolencias. ▪ En la ejecución del hoyo. ▪ En los discursos fúnebres. 	1ro. De noviembre y cada que fallezca algún miembro de la comunidad.	Día de los muertos. Velorios. Entierros.

²⁸ Personaje que baila con una especie de cascabeles (chullchus) en las pantorrillas, para que la casa se alegre y no se caiga, y haya felicidad en sus habitantes.

Evaluación y otros aspectos complementarios

- La junta directiva y el investigador evaluarán si la lengua quechua está cumpliendo mayores funciones a las identificadas. Oportunamente se elaborará un instrumento para el caso.
- La junta directiva evaluará la participación de los comuneros y sus autoridades en el cumplimiento de las actividades propuestas.

7.3 Acciones de revitalización del quechua en las familias

Objetivos

- Fortalecer las funciones comunicativas identificadas en los diferentes dominios comunales a través del uso de la lengua quechua en las actividades propuestas.
- Comprometer a los padres de familia y a quienes integran los hogares de la comunidad de Qquehuar en la revitalización del quechua desde sus casas.
- Evaluar el cumplimiento de acciones de revitalización propuestas para los hogares, iniciativa surgida y aprobada por ellos.

Actividades	Responsables	Estrategias ¿Cómo?	Tiempo ¿Cuándo?
Saludar en nuestra lengua ancestral	Padres e hijos	Saludando a personas mayores y visitas	Todo el día y las veces que haya visitas
Emitir mandatos usando el quechua.	Padres e hijos	Ordenando a los hijos a través de mandatos en el interior de la casa: traer agua, barrer la casa, etc. Así mismo, mandatos fuera del casa: comprar en la tienda, recoger leña, ir a pastear, etc.	Durante el día, en ocasiones que sea necesario.
Dar recomendaciones en quechua.	Padres e hijos	Recomendando a sus hijos antes de salir de la casa con dirección a la escuela, a pastear, a comprar, etc.	En las mañanas o en otra hora durante el día.
Dialogar en quechua durante las fiestas de cumpleaños	Padres e hijos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En las invitaciones ▪ En los discursos de felicitación. ▪ En la fiesta. ▪ En la despedida. 	De acuerdo a las fechas de onomásticos de la familia, durante el año.
Dialogar en quechua durante el desayuno.	Padres	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dialogando sobre algunas recomendaciones a los hijos para el día. ▪ Recordando algunas actividades a realizar durante el día, entre mayores. 	Todos los días, en la mañana.
Dialogar en quechua durante el almuerzo.	Padres e hijos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dialogando, los hijos relatan las acciones realizadas en la escuela u en otro evento realizado durante la mañana. ▪ Recordando algunas actividades a realizar durante la tarde. 	Todos los días, durante la hora de almuerzo, mediodía.
Dialogar en quechua	Padres e hijos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dialogando sobre las acciones 	Todos los días, en

durante la cena		realizadas durante el día, entre padres e hijos.	la noche.
Dialogar en quechua antes de dormir.	Padres e hijos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entre padres dialogan sobre lo que hicieron durante el día. ▪ Entre hijos, se cuentan cuentos o dialogan sobre temas de su interés. 	Todos los días, en las noches.

Evaluación y otros aspectos complementarios

- En el caso de los hogares, los padres de familia determinarán un espacio en el fin de semana para evaluar el cumplimiento de la propuesta.
- En visitas esporádicas, el investigador evaluará el cumplimiento de la propuesta de fortalecimiento del quechua desde las familias.

7.4 Acciones de revitalización del quechua en centros educativos

La siguiente propuesta está diseñada para todas las entidades educativas existentes en la comunidad, es decir, puede ser utilizada para el nivel inicial, para el nivel primario y el nivel secundario, respectivamente. El cartel que presentaremos constituye en cierto modo un “currículo” cuyas acciones propuestas corresponden a competencias curriculares que pueden ser diversificadas o “graduadas” de acuerdo al nivel en el que se pueda trabajar. Incluso la graduación de acciones se podrá realizar dentro de cada nivel, dado que cada uno de ellos tiene sus grados de estudio particulares. Experimentalmente, se espera aplicar esta propuesta en la I.E. 56007 de Onoccora.

Propuesta de acciones de revitalización de la lengua quechua en la I.E. 56007 de Onoccora

Objetivos

- Fortalecer las funciones comunicativas de quechua identificadas a través del desarrollo de diferentes temas propuestos en este apartado.
- Fortalecer la lengua quechua desde el espacio escolar, reforzando las acciones realizadas en la comunidad y en las familias con el mismo propósito.
- Aplicar la propuesta en la I.E. primaria de Onoccora.
- Evaluar las acciones realizadas en esta propuesta y tomar correctivos en caso sea necesario.
- Fomentar la aplicación de la propuesta en la otra entidad educativa primaria de la comunidad y en los otros niveles educativos, los centros educativos iniciales y el colegio secundario del sector.

YACHAY WAKICHIY (CARTEL CURRICULAR) PARA EL FORTALECIMIENTO DEL QUECHUA)

Hatun yachaykuna (Saberes)	Ruranakuna (Contenidos)
Rituales y religiosidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pago a la Tierra (febrero y agosto) ▪ <i>Waka t'inkay</i> (Adorno de las vacas) ▪ <i>Wasi phallchay (t'ikachay)</i> ("Floreado" la casa) ▪ <i>Padrino wisitay (watakuy)</i> (Visita a los padrinos) ▪ <i>Mallki kumpay</i> (Tumbado de árboles) ▪ <i>Wakchakuy, qura pallay</i> (recojo de hierbas) ▪ <i>Cruz wilakuy</i> (Velatorio de la cruz) ▪ <i>San Isidro waka hap'iy</i> (Adornando las vacas en San Isidro) ▪ <i>Papa sawmay</i> (Saumeado de la papa) ▪ <i>Hábeas cristi</i> (Fiesta del cuerpo de Cristo) ▪ <i>Wakawilakuy santísima trinidad qunukuy</i> (Velatorio de la vaca) ▪ <i>Uwiha wilakuy San Juan</i> (Velatorio de la oveja) ▪ Virgen del Carmen patrona de la I.E. 56007 de Onoccora. ▪ <i>Sara muhuchay</i> (Escogido del maíz para semilla) ▪ <i>Chakra k'unichiy</i> (Saumeado de la chacra) ▪ Virgen Asunta ▪ <i>Kasarakuy</i> (Casamiento) ▪ <i>Muhu ch'allay, maway</i> (Primeros productos del año) ▪ <i>Mallki hasut'iy</i> (Golpeado del árbol) ▪ <i>Fiesta de todos los santos, t'anta masakuy</i> (Elaboración de panes) ▪ Fiesta de la Navidad, niño Jesús <i>t'ankay</i> (Fiesta del niño Jesús) ▪ <i>Uywa mirachiy</i> (elaboración de ganado de barro).
Flora de la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Mallkikuna, qurakuna, t'ikakuna</i> (Árboles, hierbas, y flores) ▪ Productos de la comunidad: papa, trigo, habas, maíz, cebada, tarwi, oqa, olluco, avena, etc.
Fauna de la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Animales silvestres de la comunidad: añas, <i>atuq</i>, (zorro) <i>achupalla</i> (comadreja), vizcacha, conejos salvajes, <i>huk'uchamasu huk'ucha, anka, k'illincha</i> (murciélago, ratón águila, golondrina); insectos en general. ▪ Animales domésticos: asno, vaca, oveja, gallina, chancho, pato, pavo, etc.
Runa kasqanmanta	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los sentidos. ▪ Desarrollo humano (ciclo vital). ▪ Sistemas del funcionamiento del cuerpo humano. ▪ Runap miraynin (descendencia familiar).
Actividades ancestrales de la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El <i>ayni</i> (actividad de reciprocidad). ▪ La <i>mink'a</i> (actividad de ayuda mutua).
Normas comunales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saludos: respeto a los mayores, normas ancestrales: <i>ama sua, ama llulla, ama qilla</i> (No seas ladrón, no seas mentiroso, no seas flojo), multas y sanciones en faenas y asambleas comunales.
Actividades productivas de la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La agricultura en la comunidad, la siembra y la cosecha. ▪ Ganadería en la comunidad, crianza de animales.
Música y danza de la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Huaynos, la <i>qhachwa</i> (Danza de parejas, tradicional de los carnavales), música del <i>chaku</i> (Música que se practica durante la caza del venado).
Narraciones y literatura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recopilación de cuentos y fábulas de la comunidad y de otros contextos. ▪ Recopilación de poesías de la comunidad y de la literatura regional y universal.
Gramática	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexión acerca de la fonología de la lengua quechua: las vocales. ▪ Morfología de la lengua quechua: sufijos nominales y verbales

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La sintaxis: análisis de la oración y discursos.
Lectura y escritura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura de narraciones de la comunidad y otros textos de la literatura quechua existentes. ▪ Producción de textos: cuentos, fábulas, chistes, adivinanzas, refranes, anécdotas, trabalenguas, poesías, noticias, usando metodología adecuada.
Expresión oral	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Situaciones de diálogos cotidianos en la comunidad. ▪ Situaciones de diálogos creados por los interlocutores. ▪ Juegos de roles.
Nomenclaturas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nombres de colores, de plantas, animales, de cerros, comunidades, etc.
Numeración	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Numeración en la lengua quechua, operaciones matemáticas (adición, sustracción, multiplicación y división). ▪ Resolución de problemas, comparación de números.
Temas de actualidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El internet. ▪ Gobierno actual, autoridades comunales.
Motricidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Juegos tradicionales de la comunidad ▪ Juegos pre deportivos y deportivos ▪ Danzas

Tratamiento de las lenguas

Como se pudo observar, la comunidad tiene a escolares bilingües, donde el castellano tiene mayor preferencia por los hablantes infantiles de la comunidad. Sin embargo, los niños usan aunque esporádicamente la lengua ancestral de la comunidad. En ese sentido se sugiere metodológicamente desarrollar la lengua quechua como segunda. Y para iniciar esta experiencia de revitalización de la lengua indígena citada, se considerará como un área más a las ya existentes en este nivel. Inmediatamente, se procederá a gestionar su aprobación por las autoridades educativas pertinentes de la provincia de Canchis en Cusco Perú.

Tiempo

Específicamente para la I.E. 56007 de Onoccora, en el último taller se determinó cinco horas pedagógicas de enseñanza de la lengua quechua por semana. Como se pudo observar en el capítulo anterior de resultados, las opiniones fueron diversas: desde media hora, hasta doce horas pedagógicas. Considero que las cinco horas propuestas constituye un buen inicio, porque de los mismos participantes de los talleres surgió la idea de que este tiempo puede luego ampliarse, hechas las evaluaciones pertinentes.

Programación

Los docentes de educación primaria, actualmente, vienen laborando con unidades didácticas que pueden ser unidades de aprendizaje, proyectos educativos y módulos de aprendizaje específico MAEs (Programaciones cortas generalmente de una o dos horas pedagógicas diarias, semanales o mensuales). Por lo tanto, el docente, cuando programe la unidad didáctica con la que labore, utilizará el cartel respectivo para la

ejecución de actividades de revitalización del quechua. Así mismo, se propone que los niños y niñas tengan un cuaderno exclusivo para este cometido.

Metodología

La metodología, por lo pronto, podrá ser la misma que se usa en las diferentes áreas en el desarrollo de actividades pedagógicas que se realizan en el aula; dependerá del tema seleccionado, obviamente de acuerdo a la programación del profesor. Esta experiencia se convierte también en un reto para los docentes, quienes podrán experimentar nuevas propuestas metodológicas para situaciones de trabajo como las tratadas.

Posteriormente, y de acuerdo al cronograma propuesto (Ver anexo 7), los docentes recibirán una capacitación de orientación acerca de procesos metodológicos para la enseñanza del quechua como segunda lengua, en coordinación con las autoridades educativas del sector.

Materiales

Los materiales para trabajar el quechua como segunda lengua fueron propuestos por los participantes de los diferentes talleres, como consta igualmente en el registro de las entrevistas. A continuación, presentamos un listado de materiales propuestos al docente.

Tipo de material	Descripción
Herramientas de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Chakitaklla</i> (Herramienta antigua para la chacra) ▪ <i>Rauk'ana</i> (Herramienta pequeña para la chacra) ▪ <i>Lampa</i> (Pala) ▪ <i>Qurana</i> (Segadera) ▪ <i>Qara lasu</i> (Soga de cuero) ▪ <i>Wachkha</i> (Soga)
Utensilios	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Manka</i> (Olla) ▪ <i>Mak'as</i> (Recipiente para almacenar la chicha) ▪ <i>Raki</i> (Recipiente generalmente para almacenar agua) ▪ <i>Maran</i> (Piedra grande que sirve como base para moler) ▪ <i>Aysachu</i> (Romana, instrumento para pesar) ▪ <i>Mushk'a</i> (Piedra pequeña para moler ají y verduras) ▪ <i>Tunawa</i> (Instrumento de piedra que sirve para moler en el <i>maran</i>) ▪ <i>P'uku</i> (Plato) ▪ <i>Wislla</i> (Cucharón) ▪ <i>K'analla</i> (Recipiente de barro cocido para tostar granos y cereales).

Vestimenta propia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Poncho ▪ ▪ <i>Lliklla</i> (Manta femenina) ▪ <i>Sompichu</i> (Sombrero) ▪ <i>Wara</i> (Vara o bastoncillo) ▪ <i>Warak'a</i> (Instrumento de lana para pastar) ▪ Pollera ▪ <i>Ukhuna</i> (Faldas interiores femeninas) ▪ <i>Chumpi</i> (Faja) ▪ <i>Husut'a</i> (Ojotas, abarcas)
Instrumentos musicales autóctonos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Qina</i> (Quena) ▪ <i>Pinkuyllu</i> (Especie de quena grande) ▪ Tambor ▪ <i>Pututo</i> (Instrumento hecho de caracol marino) ▪ <i>Waka waqra</i> (Instrumento fabricado de los cuernos de la vaca) ▪ Corneta
Textos impresos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Folletos en quechua ▪ Textos de cuentos ▪ Textos de adivinanzas ▪ Textos de poesías ▪ Diccionarios ▪ Otros textos existentes en quechua
Material tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Computadoras ▪ Internet

Los materiales sugeridos no son exclusivos: los docentes, los niños y niñas, durante el desarrollo de la experiencia pueden incrementar otros materiales que surjan en el trabajo pedagógico de revitalización de la lengua en el local escolar.

Evaluación

Se podrá aplicar las mismas estrategias de evaluación implementadas por el Ministerio de Educación; sin embargo, queda abierta la posibilidad de experimentar nuevos instrumentos y estrategias de evaluación que podrían ayudar a mejorar esta propuesta en contextos bilingües, donde el quechua se desarrolla como segunda lengua.

BIBLIOGRAFÍA

Albó, Xavier

2000 **Iguales aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia. Cuadernos de Investigación 52.** La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA.

Appel, Renee y Pieter Muysken

1996 **Bilingüismo y contacto de lenguas.** Barcelona: Editorial Ariel S.A.

Arispe, Valentín, María del Carmen Choque y otros

2004 Estado de la situación de la educación intercultural bilingüe de Bolivia. **Percepciones de la EIB.** Cochabamba: Tantanakuy –PROEIB Andes.

Baker, Colin

1997 **Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo.** Madrid: Cátedra.

Bonfil, Guillermo

1987 **Papeles de la Casa Chata. Revista del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.** México: SEP.

Barth, Fredrik

1969 **Los grupos étnicos y sus fronteras.** México: FCE.

Bustamante, Martha

2005 **La construcción de relaciones interculturales en un contexto socio-culturalmente heterogéneo: el caso de la comunidad de Montecillo (Tiquipaya).** La Paz: Plural Editores, P.INS EIB y PROEIB Andes.

Carvajal, Vidal y Nereo Hanco

2006 “Educación intercultural bilingüe en dos escuelas urbanas de la provincia de Canchis, Cusco”. Informe final de investigación acción presentado al Ministerio de Educación”. Cusco: CEPROSI.

Castro, Vanessa y Magdalena Rivarola

1998 **Manual de capacitación para talleres de trabajo sobre el uso de la metodología de la investigación cualitativa.** Convenio MEC-HIID

Cerrón-Palomino, Rodolfo

1987 "Multilingüismo y defensa idiomática en el Perú". **Allpanchis Phuturinga**. Cusco. 17-44.

1987 "Unidad y diferenciación lingüística en el mundo andino". **Lexis**, Vol. XI (1). Lima. 71-104.

Chávez, Oscar

2001 **El quechua al alcance de los profesores bilingües. Manual autoinstructivo para la escritura del quechua Cuzco-Collao**. Cusco: I.S.P. La Salle-Manos Unidas-Comunidad de Madrid.

Chirinos, Andrés

2001 **Atlas lingüístico del Perú**. Cusco-Lima: Ministerio de Educación y CBC.

Cooper, Robert

1997 **La Planificación lingüística y el cambio social**. Madrid: Cambridge University Press.

Corder, Pit

1992 "Funciones de la lengua" en su **Introducción a la lingüística aplicada**. México. D.F.: Limusa.

Crystal, David

2001 **La muerte de las lenguas**. Madrid: Cambridge University Press.

Escobar, Alberto

1972 **Lenguaje y discriminación social en América Latina**. Lima: Milla Batres.

Etxebarria, Maitena

1995 **El bilingüismo en el estado español**. Bilbao: Ediciones FBV.

Fasold, Ralph

1996 **La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística**. Madrid: Visor.

Fishman, Joshua

1995 **Sociología del lenguaje**. Madrid: Cátedra.

Geertz, Clifford

1996 **La interpretación de las culturas.** Barcelona: Gedisa editorial.

Gleich, Utta von

1998 “El impacto lingüístico de la migración: ¿Del monolingüismo en quechua por el bilingüismo quechua-castellano al monolingüismo en castellano?” **Pueblos indígenas y educación** Nro. 54. Quito: Abaya Yala y GTZ. 51-67.

1989 **Educación Primaria Bilingüe Intercultural en América Latina.** Eschborn: GTZ.

Hàgege, Claude

2002 **No a la muerte de las lenguas.** Buenos Aires: Paidós.

Halliday, Michael Alexander Kirkwood

1993 **El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado.** Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

I.S.P. “Loreto”, AIDSESEP y PFMB

1998 **Programa Curricular Diversificado de Educación Intercultural Bilingüe para los Pueblos Indígenas Amazónicos.** Iquitos: I.S.P. “Loreto”, AIDSESEP y PFMB.

Jung, Ingrid y Luis Enrique López

1989 **Las lenguas en la educación bilingüe. El caso de Puno.** Lima: GTZ.

Krashen, Stephen

1985 **The Input Hypothesis.** New York: Longman.

Labinowicz, Ed

1988 **Introducción a Piaget: pensamiento, aprendizaje, enseñanza.** Naucalpan de Juárez: Addison Wesley Longman.

Lomas, Carlos

1999 **Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras.** Vol. II. Buenos Aires: Paidós.

López, Carmen

2004 “Línea de investigación: Enseñanza de lenguas indígenas como segunda lengua”. Documento de trabajo. Cochabamba: PROEIB Andes.

López, Luis Enrique

2002 **“A ver, ver... ¿Quién quiere salir a la pizarra? ¿Jumasti? ¿Jupasti? Cambios iniciales en la escuela rural bilingüe peruana.** Lima: Ministerio de Educación del Perú.

1993 **Lengua 2.** Materiales de apoyo a la formación docente en educación intercultural bilingüe. La Paz: UNICEF.

1989 “El bilingüismo de los unos y de los otros” en Enrique Ballón y Rodolfo Cerrón-Palomino (eds.) **Diglosia linguo-literaria y educación en el Perú. Homenaje a Alberto Escobar.** Lima: CONCYTEC-GTZ. 91-128.

López, Luis Enrique y Wolfgang Küper

2002 **La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas.** Cochabamba/Lima: GTZ.

Meliá, Bartolomé

2003 “Silencio de las lenguas y la palabra recuperada” en Gustavo Solis Fonseca Editor. **Cuestiones de lingüística amerindia.** Lima: UNA La Molina-PROEIB Andes-GTZ-UNMSM. 25-26.

Moreno Fernández, Francisco

1998 **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje.** Barcelona: Ariel.

Mosonyi, Esteban

1985 “La muerte lingüística: un concepto reaccionario y etnocida”. **Boletín de lingüística** Nro. 4, enero – junio 1985. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Venezuela, UCV. 1-13.

Murcia, Jorge

1998 **Investigar para cambiar. Un enfoque sobre investigación-acción participante.** Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Olerón, Pierre

1980 **El niño y la adquisición del lenguaje.** Madrid: Morata.

Paillalef, Isolde Reuque

1998 “La identidad es un asunto de afirmación de uno mismo” en V. Alta, D. Iturralde y M.A. López-Bassols (Comps.) **Pueblos indígenas y Estado en América Latina.** Quito: Editorial Abya-Yala. 221-238.

Pango, Grover

2004 "Interculturalidad: entre el discurso y la praxis". (Foro Educativo – Perú).
27º Reunión Anual de la ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação de Brasil. Caxambú: ANPED. 1-5.

Pujadas, Joan

1993 **Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos.** Madrid: Eudema.

Quintasi, Melquíades

2006 **Más allin mejor kanankuta munanku...Visión educativa de la "Nación" Qanchi.** La Paz: Plural Editores, P.INS EIB y PROEIB Andes.

Rengifo, Grimaldo

1991 "Los caminos del saber andino amazónico y la crianza de la escuela"
Taller: descolonizando la educación. Lima: PRATEC. 1-15.

Relmuan, María Angélica

2001 "El contexto de uso en seis tipos de discurso mapuche y su posible inserción en el aula y la formación docente". Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón para la obtención del título de Magíster en Educación Intercultural Bilingüe. Cochabamba: PROEIB Andes.

Richards, Jack, John Platt y Heidi Platt

1997 **Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas.** Barcelona: Ariel.

Rodas, Raquel

1989 **Las escuelas indígenas de Dolores Cacuango: una experiencia de Educación Bilingüe en Cayambe. Crónica de un sueño.** Quito: EBI/MEC-GTZ.

Rodríguez, Gregorio, Javier Gil y Eduardo García

1996 **Metodología de la investigación cualitativa.** Málaga: Aljibe.

Romaine, Suzane

1996 **El lenguaje en la sociedad.** Barcelona: Ariel.

Rotaetxe, Karmele

1990 **Sociolingüística.** Madrid: Síntesis.

- Salazar, Carlos
- 1997 **Warisata Mía**. La Paz: Juventud.
- Schlieben-Lange, Brigitte
- 1977 **Iniciación a la sociolingüística**. Madrid: Editorial Gredos.
- Sichra, Inge
- 2006 **Enseñanza de lengua indígena e interculturalidad: ¿Entre la realidad y el deseo? Cuaderno de investigación 1**. Cochabamba: PROEIB Andes.
- 2003 **La vitalidad del quechua. Lengua y sociedad en dos provincias de Cochabamba**. La Paz: Plural Editores y PROEIB Andes
- Siguán, Miguel y William Francis Mackey
- 1986 **Educación y bilingüismo**. Madrid: Santillana.
- Solis, Gustavo
- 2001 **Lenguas en la amazonia peruana**. Lima: Programa FORTE- PE.
- Suxo, Moisés
- 2006 “El monopolio del aimara está matando. Procesos sociolingüísticos que inciden en la dinámica de la lengua materna de las familias migrantes aimaras en Lima metropolitana. Cuatro estudios de caso”. Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón para la obtención del título de Magíster en Educación Intercultural Bilingüe. Cochabamba: PROEIB Andes.
- Zúñiga, Madeleine, Liliana Sánchez y Daniela Zacarías
- 2000 **Demanda y necesidad de educación bilingüe. Lenguas indígenas y castellano en el sur andino**. Lima: PLANCAD-GTZ-KfW.
- Zúñiga, Madeleine
- 1993 **Educación bilingüe 3**. Materiales de apoyo a la formación docente en educación intercultural bilingüe. La Paz: UNICEF.

ANEXOS

ANEXO Nro. 1

GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA DESCRIBIR EL USO DE LENGUAS DURANTE EL DESARROLLO DE SESIONES DE CLASE

a. Datos informativos

- Fecha:
- Grado:
- Hora pedagógica:
- Tema:
- Área de aprendizaje:
- Nombre del profesor/a:
- Niños/as asistentes: V: M: T:

b. Uso de lenguas

- Uso de lenguas por el docente al inicio de la sesión pedagógica para iniciar. Circunstancias y detalles
- Uso de lenguas por los niños y niñas al iniciar la sesión. Circunstancias y detalles.
- Uso de lenguas por el docente durante el desarrollo de la sesión. Circunstancias y detalles.
- Uso de lenguas por los niños y niñas durante el desarrollo de la sesión. Circunstancias y detalles.
- Interacción comunicativa entre niños y con el docente durante el desarrollo de la sesión. Circunstancias y detalles
- Uso de lenguas por el docente para finalizar la sesión. Circunstancias y detalles.
- Uso de lenguas por los niños y niñas al finalizar la sesión. Circunstancias

ANEXO Nro. 2

GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA DESCRIBIR EL USO DE LENGUAS EN EL DESAYUNO ESCOLAR Y EL RECREO

a. Datos informativos

- Fecha:
- Lugar de observación:
- Tipo de actividad realizada por los niños/as:
- Nombre de la actividad:
- Número de niños: T: V: M:
- Edades:
- Tiempo de duración de la actividad:

b. Uso de lenguas

- Interacción comunicativa al inicio de la actividad. Detalles.
- Interacción comunicativa durante el desarrollo de la actividad. Detalles.
- Interacción comunicativa cuando una persona diferente se acerca a la actividad. Detalles.
- Interacción comunicativa al finalizar la actividad. Detalles.

ANEXO Nro. 3

GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA DESCRIBIR EL USO DE LA LENGUAS EN LOS HOGARES Y LA COMUNIDAD

a. Datos informativos

- Fecha:
- Hogar de observación:
- Tipo de actividad realizada por la familia.
- Nombres de integrantes de la familia:
- Edades:
- Tiempo de duración de la visita:

b. Uso de lenguas

- Interacción comunicativa al iniciar la visita. Detalles.
- Interacción comunicativa entre niños.
- Interacción comunicativa de niños con personas mayores.
- Interacción comunicativa cuando una persona diferente visita al hogar.
- Interacción comunicativa al finalizar la visita. Detalles.

ANEXO Nro. 4

GUÍA DE ENTREVISTA A DOCENTES PARA RECOGER PERCPECIONES ACERCA DEL QUECHUA Y OPINIONES PARA SU FORTALECIMIENTO

a. Datos informativos

- Fecha:
- Nombre y apellidos:
- Grado a cargo:
- Condición:
- Entidad de formación:
- Tiempo de servicio general:
- Tiempo de servicios en el Centro Educativo:
- Experiencia en E.B.I.

b. Opiniones

- ¿Qué opina Usted acerca del quechua en al comunidad?
- ¿Le gustaría que se enseñe quechua en la escuela y por qué?
- ¿Qué cree usted que deben aprender en quechua los niños?
- ¿Cómo cree usted que deben aprender el quechua los niños?
- ¿Con quiénes deben aprender el quechua los niños?
- ¿Qué tiempo dispondría usted para el aprendizaje del quechua?
- ¿Con qué materiales enseñaría usted el quechua?
- ¿Qué método aplicaría si enseñara el quechua?
- ¿Cómo sería tu participación en la elaboración de la propuesta de para trabajar el quechua para la escuela y la comunidad?

ANEXO Nro. 5

GUÍA DE ENTREVISTA PARA COMUNEROS Y PADRES DE FAMILIA PARA RECOGER PERCEPCIONES ACERCA EL QUECHUA Y OPINIONES PARA SU FORTALECIMIENTO

a. Datos familiares

- Fecha:
- Nombre y apellidos:
- Condición en la comunidad o institución educativa:
- Antecedentes en la comunidad:

b. Opiniones

- ¿Qué opinas acerca del quechua en la comunidad?
- ¿te gustaría que tus hijos aprenda en quechua en la escuela y por qué?
¿Imanaptinmi qhichwa simi yachachikunanta yachay wasipi munanki?
- ¿Qué deben aprender en quechua los niños?
¿Imakunata qhichwa simipi irqikuna yachay wasipi yachankuman?
- ¿Cómo deben aprender el quechua los niños?
¿Imaynata qhichwa simita irqikuna yachankuman?
- ¿Con quiénes deben aprender el quechua los niños?
¿Pikunawan irqikuna qhichwa simita yachananku?
- ¿Cuál podría ser el tiempo de uso para el aprendizaje del quechua?
¿Hayk'an timpu irqikunap qhichwa simi yachananpaq kanman?
- ¿Con qué materiales deberían aprender el quechua?
¿Imakunawanmi irqikuna qhichwa simi yachankuman?
- ¿Cómo sería tu participación en la elaboración de la propuesta para que se hable más el quechua en la comunidad?
¿Imaynatan yanapakuwaq qhichwa simi aswanta ayllunchispi rimakunanpaq?

ANEXO Nro. 6

GUÍA DE ENTREVISTA PARA NIÑOS Y NIÑAS ACERCA DE SUS PERCEPCIONES ACERCA DEL QUECHUA Y OPINIONES PARA SU FORTALECIMIENTO

a. Datos informativos

- Fecha:
- Nombre y apellidos:
- Edad:
- Sexo:
- Grado de estudios:
- Nombre de su docente:
- Asignatura que más le gusta:
- Con quiénes vive

b. Preguntas acerca de la demanda

- ¿Qué opinas acerca del quechua en la comunidad?
- ¿Te gustaría que se enseñe quechua en la escuela?
- ¿Por qué quieres que se enseñe el quechua en la escuela?
- ¿Qué te gustaría aprender en quechua en la escuela?
- ¿Cómo te gustaría aprender el quechua en la escuela?
- ¿Con quiénes te gustaría aprender quechua?
- En una semana ¿Cuántas horas te gustaría aprender más el quechua?
- ¿Con qué cosas te gustaría que te enseñen el quechua?
- ¿Cómo participarías para que el quechua se hable más en la comunidad?

ANEXO Nro. 7

PLAN DE TALLER CON COMUNEROS Y PADRES DE FAMILIA DE LA I.E. 56007 DE ONOCCORA PARA RECOGER OPINIONES PARA EL FORTALECIMIENTO DEL QUECHUA

Fecha:

Actividad	Estrategias	Responsable(s)	Recursos	Tiempo
Actividades de introducción	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El investigador presenta la estrategia del taller incidiendo en los objetivos y se especifica que los “talleristas” son libres de usar el quechua o el castellano durante el desarrollo del evento. ▪ Comentario de los participantes. Si hay preguntas serán absueltas ▪ Presentación de video de sensibilización de la EIB en Bolivia del CENAQ 	Investigador	Proyecto de tesis. CD CENAQ	9.00 a 10.30 am.
Dinámica de presentación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios de los participantes del taller. En caso de presentarse preguntas serán respondidas. ▪ Realización de dinámica de presentación “yo me llamo” (será realizado si las circunstancias son favorables y en la lengua que los participantes del taller lo deseen). Cada participante tendrá una tarjeta con su nombre que lo identifique. 	Investigador	Cartulinas Plumones Tijeras Papelotes	10.30 a 11.00
Descanso Presentación de demandas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Receso ▪ Los participantes se organizan en cuatro grupos libremente. Le ponen a su grupo un nombre que los identifique, en la lengua que elija (quechua o castellano). Nombran un representante democráticamente. 	Investigador y participantes del taller		11.00 a 1.00 pm.
Socialización de demandas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El investigador detalla la estrategia del trabajo. Cada grupo será responsable de un tema (lugar, temas, tiempo y materiales), que será discutido en grupo. Sorteo de temas. ▪ Los grupos escriben sus demandas en papelotes de acuerdo al tema. Trabajo en grupo. 	Representantes de los grupos y participantes		
Almuerzo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los representantes de los grupos socializan sus trabajos. ▪ Al finalizar la primera socialización grupal, habrá una 	Investigador		

Evaluación	<p>discusión. Los demás grupos podrán participar con aportes que alimenten las demandas propuestas. Se continuará con la misma estrategia hasta concluir los temas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Con participación de todos los grupos repasamos todas las opiniones surgidas en el taller, serán reforzadas si todavía surgen otras ideas de los participantes. ▪ Los participantes seleccionan a sus representantes para el taller general. Se explica los detalles de este evento. ▪ Almuerzo ▪ Finalización del taller ▪ Evaluación del taller ▪ Sistematización del taller 	Investigador	Cuaderno de campo y ficha de sistematización	1.00 a ...
------------	---	--------------	--	------------

ANEXO Nro. 8

PLAN DE TALLER CON DOCENTES DE LA I.E. 56007 DE ONOCCORA PARA RECOGER OPINIONES PARA EL FORTALECIMIENTO DEL QUECHUA

Fecha:

Actividad	Estrategias	Responsable(s)	Recursos	Tiempo
Actividades de introducción	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El investigador presenta la estrategia del taller incidiendo en los objetivos y se especifica que los “talleristas” son libres de usar el quechua o el castellano durante el desarrollo del evento. ▪ Comentario de los participantes. Si hay preguntas serán absueltas ▪ Presentación de video de sensibilización de la EIB en Bolivia del CENAQ 	Investigador	Proyecto de tesis. CD CENAQ	9.00 a 10.30 am.
Dinámica de presentación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios de los participantes del taller. En caso de presentarse preguntas serán respondidas. ▪ Realización de dinámica de presentación “yo me llamo” (será realizado si las circunstancias son favorables y en la lengua que los participantes del taller lo deseen). Cada participante tendrá una tarjeta con su nombre que lo identifique. 	Investigador	Cartulinas Plumones Tijeras Papelotes	10.30 a 11.00
Descanso Presentación de demandas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Receso ▪ Los participantes se organizan en cuatro grupos libremente. Le ponen a su grupo un nombre que los identifique, en la lengua que quieran. Nombran un representante democráticamente. 	Investigador y participantes del taller		11.00 a 1.00 pm.
Socialización de demandas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El investigador detalla la estrategia del trabajo. Cada grupo será responsable de dos temas (lugar, tema, tiempo, material y estrategias), que será discutido en grupo. Sorteo de temas. ▪ Los grupos escriben sus demandas en papelotes de acuerdo al tema. Trabajo en grupo. ▪ Los representantes de los grupos socializan sus trabajos. ▪ Al finalizar la primera socialización grupal, habrá una discusión. Los demás grupos podrán participar con aportes que 	Representantes de los grupos y participantes		
Almuerzo		Investigador		

Evaluación	<p>alimenten las demandas propuestas. Se continuará con la misma estrategia hasta concluir los temas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Con participación de todos los grupos repasamos todas las opiniones surgidas en el taller, las mismas serán reforzadas si todavía surgen otras opiniones de los participantes. ▪ Los participantes seleccionan a sus representantes para el taller general. Se explica los detalles de este evento. ▪ Almuerzo ▪ Finalización del taller ▪ Evaluación del taller ▪ Sistematización del taller 	Investigador	Cuaderno de campo y ficha de sistematización	1.00 a ...
------------	--	--------------	--	------------

ANEXO Nro. 9

PLAN DE TALLER CON NIÑOS Y NIÑAS DE LA I.E. 56007 DE ONOCCORA PARA RECOGER OPINIONES PARA LA REVITALIZACIÓN DEL QUECHUA

Fecha:

Actividad	Estrategias	Responsable(s)	Recursos	Tiempo
Actividades de introducción	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El investigador presenta la estrategia del taller incidiendo en los objetivos y se especifica que los “talleristas” son libres de usar el quechua o el castellano durante el desarrollo del evento. ▪ Comentario de los niños/as. Si hay preguntas serán absueltas ▪ Presentación de video de sensibilización de la EIB en Bolivia del CENAQ 	Investigador	Proyecto de tesis. CD CENAQ	9.00 a 10.30 am.
Dinámica de presentación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios de los participantes del taller. En caso de presentarse preguntas serán respondidas. ▪ Realización de dinámica de presentación “yo me llamo” (será realizado si las circunstancias son favorables y en la lengua que los participantes del taller lo deseen). Cada participante tendrá una tarjeta con su nombre que lo identifique. 	Investigador	Cartulinas Plumones Tijeras Papelotes	10.30 a 11.00
Descanso Presentación de demandas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Receso ▪ Los participantes se organizan en cuatro grupos libremente. Le ponen a su grupo un nombre que los identifique, en la lengua que quieran. Nombran un representante democráticamente. 	Investigador y participantes del taller		11.00 a 11.00 a 1.00 pm.
Socialización de demandas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El investigador detalla la estrategia del trabajo. Cada grupo será responsable de un tema (dónde quiero aprender el quechua, lo que quiero aprender en quechua, en que tiempo, con qué quiero aprender quechua), que será discutido en grupo. Sorteo de temas. ▪ Los grupos escriben sus demandas en papelotes de acuerdo al tema. Trabajo en grupo. ▪ Los representantes de los grupos socializan sus trabajos. 	Representantes de los grupos y participantes		
Almuerzo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Al finalizar la primera socialización grupal, habrá una discusión. Los demás grupos podrán participar con aportes que alimenten las 			

Evaluación	<p>demandas propuestas. Se continuará con la misma estrategia hasta concluir los temas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Con participación de todos los grupos repasamos todas las demandas surgidas en el taller, serán reforzadas si todavía surgen otras opiniones de los participantes. ▪ Los participantes seleccionan a sus representantes para el taller general. Se explica los detalles de este evento. ▪ Almuerzo ▪ Finalización del taller ▪ Evaluación del taller ▪ Sistematización del taller 	Investigador Investigador	Cuaderno de campo y ficha de sistematización	1.00 a ...
------------	--	----------------------------------	--	------------

ANEXO Nro. 10

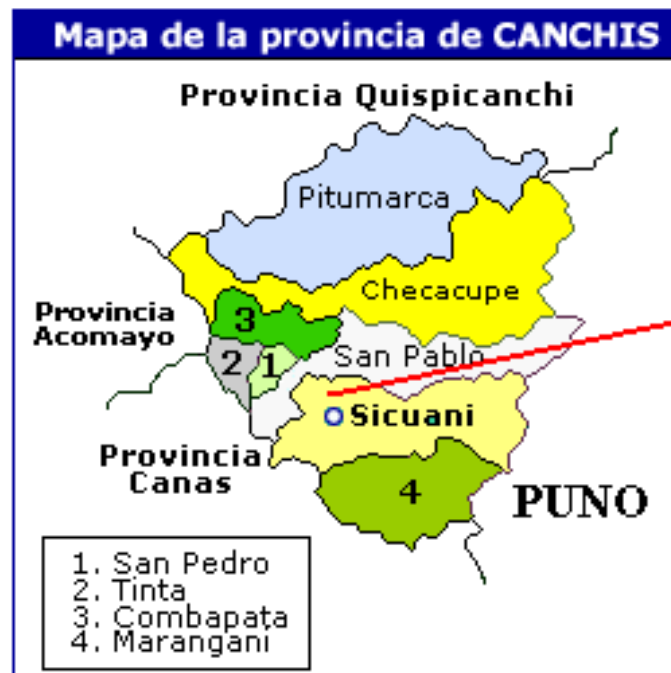
PLAN DE TALLER GENERAL CON AUTORIDADES COMUNALES, COMUNEROS, PADRES DE FAMILIA, DOCENTES, NIÑOS Y NIÑAS PARA LA ELABORACIÓN DE PROPUESTAS DE FORTALECIMIENTO Y REVITALIZACIÓN DE LA LENGUA QUECHUA EN LA COMUNIDAD DE QQUEHUAR

Actividad	Estrategias	Responsables	Recursos	Tiempo						
Actividades de introducción	<ul style="list-style-type: none"> Los participantes del taller registran su asistencia El investigador socializa el plan del taller con los participantes. Presentación a manera de recuerdo los objetivos de la investigación y se explica el uso del quechua o castellano durante el taller, para las participaciones o productos del trabajo grupal. 	Presidente de la comunidad	Proyecto de tesis	6.00 a 6.10 am.						
Organización	<ul style="list-style-type: none"> Presentación concreta de los resultados de trabajo de campo anterior. (estos resultados se presentaron con los comuneros y padres de familia, con los docentes y los niños en fechas anteriores) 	Investigador		6.10 a 6.30 am.						
Elaboración de propuesta	<ul style="list-style-type: none"> Formación de tres grupos a través de la dinámica “hap’inakusun”. Cada grupo elige a sus representantes y le pone un nombre a su grupo. Se explica los temas a trabajar en cada grupo: acciones para fortalecer el quechua desde la comunidad, familia y escuela. Los grupos encargados de elaborar las propuestas para comunidad y escuela podrán utilizar siguiente esquema sugerente. <table border="1" data-bbox="344 1040 1518 1086"> <tr> <td>Actividades</td> <td>Responsables</td> <td>Estrategias ¿Cómo?</td> <td>Tiempo ¿Cuándo?</td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> El grupo encargado de la elaboración de la propuesta para la escuela podraa utilizar el siguiente esquema sugerente: <table border="1" data-bbox="416 1225 1496 1262"> <tr> <td>Hatun yachaykuna (Saberes)</td> <td>Ruwanakuna (contenidos)</td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> Una vez sorteados los temas para cada grupo, eestos discuten al interior de sus agrupaciones y plasman sus opiniones en papelotes y el la lengua que decidan usar. 	Actividades	Responsables	Estrategias ¿Cómo?	Tiempo ¿Cuándo?	Hatun yachaykuna (Saberes)	Ruwanakuna (contenidos)	Comuneros, padres de familia, docentes, niños y niñas participantes del taller	Papelotes Plumones Cinta Maski Papel bond	6.30 a 7.30 am.
Actividades	Responsables	Estrategias ¿Cómo?	Tiempo ¿Cuándo?							
Hatun yachaykuna (Saberes)	Ruwanakuna (contenidos)									
				7.30 a 9.00 am.						

Socialización de propuestas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Socialización de los trabajos por los representantes de los grupos. ▪ Al finalizar la socialización de los trabajos, se recibirán aportes de los otros participantes, lo que permitirá mejorar las propuestas. ▪ El investigador explica que las propuestas formuladas para los tres dominios, con algunos aportes del investigador, serán utilizados para la elaboración de una propuesta sistemática, lo cual constituirá uno de los capítulos del trabajo de investigación realizada por el investigador. 			9.00 a 9.30 am.
Desayuno Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desayuno para los participantes del taller ofrecido por el investigador. ▪ Evaluación del taller. ▪ Sistematización del taller 	Investigador Investigador		9.30 a 10.00 am.

ANEXO Nro. 11

MAPA DEL PERÙ Y CANCHIS



ANEXO Nro 12

PARTICIPANTES Y COLABORADORES DEL ESTUDIO A TRAVÉS DE ENTREVISTAS Y TALLERES

a. Autoridades comunales, comuneros y padres de familia

Grupo Sumaq Ch'aska: Hermogenes Quispe, Karina Ttito, Florencia Alata, Isidora Ttito, Paulina Huayhua, Maria Huayhua y Juan Calixto; participantes del taller de comuneros y padres de familia.

Grupo Misk'i simiyuq: Demetrio Lima Condori, Aurelio Tairo Chura, Alicia Aguilar, Gladis Ramírez, Lorenza Condori, Eusebio Bonifacio, Pedro Ramírez, Pedro Ttito y Juan Ayma; participantes del taller de comuneros y padres de familia.

Grupo Sumaq T'ika: Armando Checya Soto, Efrain Ninanqui Lima, Fernando Alata Cruz, Aurelio Aymituma Huanta, Paulina Tairo Jihuallanca, Virginia Tairo Chura, Delia Huyahua; participantes del taller de comuneros y padres de familia.

Grupo Sumaq Sunqu: Cecilio Alata Mamani, Hilario Quispe Chura, Raul Checya Bonifacio, Prudencio Ttito Guerra, Cladia Bonifacio Mamani, Martha Tairo Mamani, Casimiro Checya Romero, Francisco Bonifacio Romero, Rebeca Ramirez Checya y Edwar Alata Ramírez; participantes del taller de comuneros y padres de familia.

LF Ladislao Fernández Champi, tesorero de la comunidad

MS Mauro Julio Mauro Sayritupa Rayme, Secretario de deportes de la comunidad de Qquehwar del barrio de Cruz Cunca

HA Hermógenes Alata, presidente de los padres de familia de la Institución Educativa 56007 de Onoccora.

FB Francisco Bonifacio Romero, presidente de la comunidad de Qquehwar (2005).

ER Eugenio Ramírez Jaquehua, presidente de los padres de familia del segundo grado de la Institución Educativa 56022 de Ccochacunca.

Familias estudiadas

1. Familia Jihuallanca Irco.

2. Familia Aimituma Contreras
3. Familia Fernandez Jallo
4. Familia Checya Jihuallanca
5. Familia Jihuallanca Bonifacio

b. Docentes

- Grupo Allin Rimariqkuna: Alejandro Roque, Mauro Sayritupa y Rubén Centeno; participantes del taller de docentes.
- Grupo Thankar khiskacha: Eva Huayhua Fernández, Daniel Arque Barragán y David Cortes Ccama, participantes del taller de docentes.
- Grupo Sunqu Suwaq: Esther Rojas Briceño, Virginia Cornejo Velasco y Pilar Mendoza Choque; participantes del taller de docentes.
- Grupo Hamaut'akuna: Raul Ttito Ttito, Elías Fernández Bustamante y Leonardo Paredes Condori.

DA Daniel Arque Barragán, docente del primer grado de la Institución Educativa Nro. 56007 de Onoccora.

ER Directora de la Institución Educativa Nro. 56007 de Onoccora.

AR Alejandro Roque, docente de la Institución Educativa Nro. 55007 de Onoccora.

LP Leonardo Paredes Condori, docente de la Institución Educativa 56007 de Onoccora.

VC Virginia Cornejo Velasco docente de la Institución Educativa 56022 de Ccochacunca.

RC Rubén Justo Centeno, docente de la Institución Educativa 56022 de Ccochacunca.

c. Niños y niñas

Grupo T'ikacha: Leticia Quispe Flórez, Karina Checya Florez, Roxana Allende Colque, Edwin D. Laura Quispe, Gladis Gutierrez Huayhua; participantes del taller de de niños y niñas.

Grupo Killa K'anchay: Franklin Aymituma Suyo, Lorena Checya Mejia, Yessica Jalixto Fernandez, Milina Huayhua Tairo; participantes del taller de niños y niñas.

Grupo Las Ovejas: Edwin Huamán Rojas, Royer Contreras Aimituma, Marco Quispe Jara, Lizbeth Aymituma Condori y Rosa Quispe Quispe; participantes del taller de niños y niñas.

Grupo Los Incas: Roxana Quispe Jara, Gimmy Florez Ttito, Wilson Ttito Checya, Flor Tairo Condori, Roxana Ttito Ttito.

RQ Roxana Quispe Jara, estudiante del sexto grado de la Institución Educativa Nro. 56007 de Onoccora.

AA Alexander Aymituma Quispe, estudiante de la Institución Educativa 56007 de Onoccora.

Anexo Nro 13

FICHA DE ESCUELA

C.E. Institución Educativa de Educación Primaria

Nro. 56007

Comunidad: Qquehuar

Distrito: Sicuani

Provincia: Canchis

Departamento: Cusco

Documento de Fund. R.M. Nro. 1080

Fecha de Creación: 20 - 03 - 1971

1. PERSONAL DE LA ESCUELA

NOMBRES Y APELLIDOS	CARGO	CONDICIÓN	LUGAR DE ORIGEN Y RESIDENCIA ACTUAL	LENGUA MATERNA	SEGUNDA LENGUA	INSTITUCIÓN DE FORMACIÓN	CAPACITACIÓN EN EIB/ AÑOS	TIEMPO DE SERVICIOS	AÑOS EN LA ESCUELA
Esther Rojas Briceño	Director de la I.E.	Encargada	Sicuani Sicuani	Castellano	Quechua	I.S.P.T .A. de Tinta	No	25 años	22 años
Daniel Arque Barragán	Docente	Nombrado	Nuñoa Sicuani	Quechua	Castellano	I.S.P.T .A. de Tinta	Alguna vez	20 años	14 años
Raúl Ttito Ttito	Docente	Nombrado	Qquehuar Qquehuar	Quechua	Castellano	I.S.P.T .A. de Tinta	No	17 años	14 años
Alejandro Roque Chino	Docente	Nombrado	Checca Sicuani	Quechua	Castellano	I.S.P.T .A. de Tinta	No	15 años	13 años
Leonardo Paredes Condori	Docente	Nombrado	Sicuani Sicuani	Castellano	Quechua	I.S.P.T .A. de Tinta	No	14 años	07 años
Pilar Mendoza Choque	Docente	Nombrado	Sicuani Sicuani	Castellano	Quechua	I.S.P. Gregoria Sanos	No	16 años	12 años
Eliás Fernández Bustamante	Docente de Educ. Física	Nombrado	Acomayo Sicuani	Quechua	Castellano	I.S.P.P. Acomayo	No	01 año	01 año
Christian Calderón Holguín	Personal de servicio	Contratado	Puno Sicuani	Castellano	-	-	No	6 años	6 años

Anexo Nro.14

Acta de compromiso para la revitalización de la lengua quechua en la I.E. 5607 de Onocora firmada por los docentes y presidente de los padres de familia



Acta de propuesta para validar la propuesta de acciones de revitalización del quechua en la Institución Educativa Circunscrita N° 1171 de Onocora jurisdicción de la Unidad de Gestión Educativa Local San Luis Departamento del Cuzco, provincia de Sanchis, distrito de Siguasi, Salasmitas de Oquechua siendo horas Once de la mañana con veinticinco minutos del día diecinueve de Octubre del año dos mil cinco se reunieron los docentes de la Institución Educativa encabezado por la Señora Directora Proprieta: Esther Rojas Briceño, Daniel Roque Bauagán, Alejandro Roque Espino, Raúl Tito Tito, Elías Fernández Bustamante, Annunator de Promociones, el profesor Mauro Julio Semitupa Páez, el presidente de la APFA Don Herminio Quispe Alata para analizar la propuesta de acciones de revitalización de la lengua quechua en la comunidad campesina de Oquechua elaborado por el profesor Néstor Aquiles Huaco Mamani como un trabajo de investigación, consultado a todos los profesores dieron sus aportes y algunas aclaraciones sobre el contenido de este trabajo. El mencionado trabajo es todo un conjunto con la participación de todos los profesores, la Asociación de Padres de Familia, los niños y toda la comunidad en general.

Dada los participaciones se aprueba el documento para su aplicación esta aplicación será evaluada permanentemente a partir del próximo año con una evaluación constante para su continuidad o poder ser retirada de su aplicación.

No habiendo más puntos que tratar firmaron los asistentes siendo horas doce y cinco minutos.

Este Acta fue leído y aprobado por el profesor Juan Mateo este fue el presidente de la APFA



Esther Rojas B. Directora
Daniel Roque Bauagán
Alejandro Roque Espino
Raúl Tito Tito
Elías Fernández Bustamante
Mauro Julio Semitupa Páez
Herminio Quispe Alata
Juan Mateo
[Signature]



Anexo Nro. 15

Autorización de la UGEL Canchis para la aplicación de revitalización de la lengua quechua en la I.E. 56007 de Onoccora



GOBIERNO REGIONAL CUSCO
DIRECCION REGIONAL DE EDUCACION CUSCO
UNIDAD DE GESTION EDUCATIVA LOCAL -CANCHIS
AREA DE GESTION PEDAGÓGICA
Av. CENTENARIO No. 229 - TELEFAX No. 084 - 351245

Sicuani, 03 de Marzo del 2006.

OFICIO N° 158 - 2006 - GR-C/DRE-C/DUGEL-C/AGP

SEÑOR.
PROF. NEREO HANCCO MAMANI
DIRECTOR DE LA I.E. No. 56007 DE ONOCCORA

QQUEHUAR.-

ASUNTO : EMITE AUTORIZACION
REF. : INFORME No. 045- 2006- GR-C/DRE-C/DUGEL-
C/AGP
DESPACHO No. 1461 - 2006

Tengo la suma complacencia de dirigirme a usted, para hacer de su conocimiento que, mi Despacho ha recepcionado el Informe con opinión favorable de la Dirección del Area de Gestión Pedagógica, para que en su calidad de Estudiante de Maestría de EBI de la Universidad Mayor de San Simón PROEIB Andes de Cochabamba Bolivia, mi Despacho AUTORIZA para la aplicación de la " PROPUESTA DE REVITALIZACION DE LA LENGUA QUECHUA " en la I.E. No. 56007 de Onoccora en las horas de LIBRE DISPONIBILIDAD haciendo constar que la propuesta a aplicarse no debe afectar las horas efectivas de labor.

Con las consideraciones más distinguidas.

Atentamente.



.....
FRANCISCO JOSE LUIS ROJAS OSORIO
DIRECTOR DEL PROGRAMA SECTORIAL III
UNIDAD DE GESTION EDUCATIVA LOCAL-CANCHIS

HULRO/DUGEL-C
MAZQ/D-AGP
RV02/ECJ