

**Gavina Córdova, Roberto Zariquiey y
Virginia Zavala**

5

**¿FALACIAS EN TORNO DEL
DESARROLLO DEL QUECHUA?
Una reflexión desde la
formación docente EBI**

¿Falacias en torno del desarrollo del quechua? Una reflexión desde la formación docente EBI

© Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo
PROEDUCA-GTZ
Casilla Postal 1335, Lima 18, Perú
postmaster@proeduca-gtz.org.pe
www.proeduca-gtz-org.pe

Autores: GAVINA CORDOVA, ROBERTO ZARIQUIEY Y VIRGINIA ZAVALA
Responsable de publicaciones: SANDRA CARRILLO LUNA

Corrección y cuidado de edición: ROBERTO ZARIQUIEY
Diagramación e impresión: Tarea Asociación Gráfica Educativa

Impreso en el Perú
Primera edición, julio 2005
Tiraje: 1000 ejemplares

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú, registro 2005 - 4671

Todos los derechos están reservados. Se permite la reproducción parcial no comercial de este texto siempre y cuando se indique la fuente y se cuente con el permiso expreso de los editores.

Contenido

1. Introducción	5
2. El tratamiento del quechua en los ISPP EBI de la zona andina	7
3. Hacia una EBI de desarrollo	11
4. Reevaluando algunas prácticas en torno del tratamiento del quechua	15
4.1. El estándar y las variedades: ¿diglosia al interior del quechua?	15
4.2. Variación lingüística y homogenización alfabética	18
4.3. La problemática de la inclusión de nuevas terminologías en quechua para el trabajo pedagógico	20
4.4. <i>L1, L2 y bilingüismo</i> : tres conceptos que se prestan a confusiones en la labor docente	25
4.5. Falta de autonomía del quechua en los usos de la lengua	29
4.5.1. Usos nuevos en desmedro del fortalecimiento de usos locales	30
4.5.2. La falta de autonomía del quechua a nivel curricular	32
4.5.3. Patrones de escritura del castellano como camisa de fuerza para la apropiación de la escritura quechua	35
5. Conclusiones	39
6. Bibliografía	41

1. Introducción

En el Perú, la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) se comenzó a implementar en el nivel de la educación primaria y, a la vez, mediante una campaña de capacitación para docentes en servicio. Estos docentes asumieron la propuesta EBI bajo una serie de principios que luego de treinta años permanecen fuertemente enraizados en su manera de concebir esta modalidad educativa, a pesar de que la realidad sociolingüística y sociocultural del país ha venido cambiando a lo largo del tiempo.

Solo luego de muchos años de trabajo en aula, la formación docente inicial empieza a preocuparse por la educación bilingüe intercultural; pero, al hacerlo, recibe toda la atmósfera que se había generado en el ámbito de la educación primaria, incluyendo los conceptos existentes y las prácticas que se venían desarrollando. Por lo tanto, es importante partir del hecho de que, al igual que en el nivel de educación primaria, en este nuevo espacio –el de la formación docente inicial– también existen algunas creencias enraizadas sobre la EBI y, específicamente, sobre el tratamiento de las lenguas indígenas en esta modalidad educativa, que terminan por obstaculizar el trabajo.

En el presente cuaderno abordaremos la situación del quechua en la formación docente de los Institutos Superiores Pedagógicos Públicos (ISPP) EBI de la zona andina¹ y discutiremos diversas prácticas que obstaculizan un tratamiento de la lengua indígena que responda a los objetivos de una EBI que pueda contribuir a la mejora de la calidad educativa. Justamente, dichas prácticas están estrechamente vinculadas con los aspectos que recogemos aquí como falacias en torno del desarrollo del quechua, ya que provienen de una serie de principios que se asumen como verdaderos, pero que muchas veces generan problemas. A lo largo de la discusión, trataremos de ofrecer algunas pautas que puedan generar cambios en el quehacer educativo de alumnos docentes y de formadores. Es importante precisar que el presente documento es producto de las interacciones con dichos actores, al interior de cinco ISPP EBI de la zona andina, así como de la experiencia de algunos docentes de aula que han compartido sus inquietudes con nosotros a lo largo de estos meses.

¹ Nos referimos a los cinco ISPP de la zona andina que han trabajado con PROFODEBI y luego con PROEDUCA: Huancavelica (Huancavelica), Nuestra Señora de Lourdes (Huamanga), José Salvador Cavero Ovalle (Huanta), José María Arguedas (Andahuaylas) y Túpac Amaru (Tinta).

2. El tratamiento del quechua en los ISPP EBI de la zona andina

Con relación al tratamiento del quechua en los ISPP piloto EBI de la zona andina, a la fecha podemos constatar algunos avances con respecto a años anteriores. En primer lugar, la plana docente de los ISPP reconoce con amplitud que se ha trabajado más el aspecto lingüístico que el intercultural y que la propuesta EBI no es solo una cuestión de lenguas. En segundo lugar, también se ha reflexionado sobre el alfabeto oficial del quechua y sobre las reglas ortográficas a nivel de la escritura y se han producido algunos materiales con formadores y estudiantes. En tercer lugar, se ha logrado una mayor aceptación hacia el dictado de las clases de las diferentes áreas en quechua, aunque esto refleje todavía un esfuerzo individual y no una práctica institucionalizada. En algunos institutos, se utiliza el quechua en medios de comunicación, periódicos murales, avisos y comunicados, y actividades culturales. En general, es posible afirmar que, frente a épocas anteriores de rechazo total hacia el quechua, actualmente la actitud hacia esta lengua está cambiando en los ISPP EBI de la zona andina que tienen el respaldo oficial del Ministerio. Tanto es así que los estudiantes y los formadores que son quechua hablantes gozan de prestigio entre sus compañeros. No obstante –y como veremos enseguida– todavía hay mucho camino por recorrer, varias dudas por despejar y diversos aspectos por consensuar entre los variados actores involucrados.

Es importante reconocer que el aspecto bilingüe de la especialidad de educación bilingüe intercultural en los ISPP andinos se refleja básicamente en el trabajo del área de comunicación integral. Es allí donde se dictan clases sobre el quechua (pero no siempre en quechua) y donde se reflexiona sobre el funcionamiento de esta lengua. Es interesante constatar que, mientras que en muchas escuelas los docentes suelen pensar que la educación bilingüe consiste solo en enseñar en quechua y no el quechua, en los institutos de formación docente parece suceder lo contrario. Vale decir que, en los ISPP, el quechua no suele usarse como medio de instrucción para la transmisión de contenidos de las distintas áreas (clases en quechua) sino que constituye un objeto de estudio al interior de una asignatura que, además, se tiende a impartir en castellano (dígase, clases de o sobre el quechua). Esto ha hecho que, por más contradictorio que parezca, la especialidad de educación bilingüe intercultural en los ISPP de la zona andina se haya mantenido por varios años como una educación impartida casi exclusivamente en castellano, incluso –como acabamos de mencionar– cuando se trata de clases de o sobre el quechua.

Pero lo curioso es que, con esta realidad de uso restringido del quechua en los ISPP, se pretende formar profesionales capaces de desempeñarse en espacios donde esta lengua debería tener usos pedagógicos más amplios, léase, en las escuelas EBI de educación primaria. Efectivamente, los alumnos practicantes sí están obligados a elaborar sus

esquemas de clase rigurosamente diferenciados en castellano y en quechua, a preparar material educativo que ayude a desarrollar dichos esquemas y a conducir sesiones de aprendizaje enteramente en quechua integrando todas las áreas. Así, luego de recibir una educación casi enteramente en castellano, los futuros docentes se enfrentan a una realidad en la que tienen que utilizar las lenguas de una manera muy diferente a como ocurrió durante su formación y esto genera una serie de conflictos. Y es que como bien afirmó un formador: «debe estar claro en todas las áreas que el maestro tiene que desarrollar su clase en L1 y L2. Si nosotros todo lo hacemos en castellano, igual van a hacer ellos» (Trapnell *et al.* 2004). Es importante precisar que esto ocurre no solo con la formación inicial, sino también con la formación en servicio, pues los formadores de los ISPP capacitan a los docentes de aula enteramente en castellano.

Ahora bien, no ha sido sino hasta muy recientemente que los formadores se han cuestionado la necesidad de hacer clases «en» quechua y no solo para el Área de Comunicación Integral o para el curso de L1 (o más específicamente todavía, como un asunto restringido solamente a sesiones de lectoescritura en L1). Es así como en los últimos años se han dado pasos más claros y significativos en este aspecto, sobre todo en las Áreas de Comunicación Integral y de Matemática. Incluso los formadores de las Áreas de Ecosistema, Sociedad y Educación están haciendo esfuerzos por desarrollar algunos contenidos del currículo en quechua. Demás está decir que, para muchos formadores, el uso del quechua en nuevos espacios institucionales ha significado reconocer y valorar sus propias potencialidades lingüísticas.

A pesar de que se está tratando de cambiar la práctica pedagógica según la cual solo se utiliza el quechua para la «comunicación informal» en el aula (para abrir o cerrar las sesiones de aprendizaje, para cantar una canción o para contar una que otra anécdota), todavía el uso de esta lengua para transmitir el contenido de las sesiones no se desarrolla de manera sistemática en las instituciones. Es decir, el uso del quechua en las aulas de educación superior todavía responde a la buena disposición de algunos formadores que no solo tienen el mérito de preparar una clase para ser dictada en esta lengua sino que, además, lidian con un ambiente que no cuenta con una política institucional clara sobre el uso y tratamiento de las lenguas en la formación docente. Esto significa que no hay una organización del currículo con un criterio de uso de lenguas y que no se tiene claro qué dictar en quechua y qué no, cuándo hacerlo y con qué propósitos. Sin embargo, tanto directivos como docentes reconocen que hay que ofrecer más clases en quechua y tienen inquietudes constantes sobre cuánto es posible dictar en esta lengua en los institutos. Asimismo, los alumnos no solo reclaman que se le dé más espacio al quechua sino que también cuestionan el rol que se le está otorgando a esta lengua en el espacio del ISPP y en el marco curricular.

Sin embargo, una problemática constantemente vivenciada por formadores y alumnos docentes es que unos y otros cuentan con capacidades de diverso nivel respecto del dominio del quechua tanto en el plano oral como en el escrito. Pero aun cuando el dominio de la lengua quechua puede diferir de individuo a individuo, por lo general, el uso oral y escrito de esta lengua por parte de la mayoría revela un claro retroceso de la lengua a ámbitos cada vez más limitados y no reconocidos como prestigiosos. Además, algunos formadores que manejan bien la lengua no desarrollan sus clases en ella, influenciados por prejuicios provenientes tanto de sí mismos como de sus compañeros de trabajo. En un taller realizado en los ISPP EBI preguntamos a los formadores cuándo utilizaban el quechua oral y escrito tanto en el ámbito de su vida cotidiana como en el ámbito laboral. Aunque las respuestas fueron diversas, encontramos que los usos orales y escritos del quechua se reducían a ámbitos claramente definidos. En la vida cotidiana el uso del quechua escrito era casi nulo, aunque algunos formadores afirmaron que algunas veces lo utilizaban cuando componían una canción o escribían adivinanzas, poesías, cuentos o nombres de lugares de la zona. A pesar de que varios formadores afirmaron que utilizaban el quechua al comunicarse con su esposa y sus hijos, el uso oral de la lengua en contextos no familiares se reducía sobre todo a interlocutores como campesinos y padres de familia de las comunidades, a espacios como la chacra o el mercado o a tipos de discurso como bromas o chistes. En cuanto al uso del quechua en el ámbito laboral, afirmaron que lo utilizaban sobre todo en las comunidades cuando acompañaban a los estudiantes en sus prácticas profesionales y en el ISPP tanto en clases de quechua dentro del Área de Comunicación Integral como en clases de otras áreas «por algunos minutos». La escritura en quechua se utiliza sobre todo dentro del aula en algunas actividades de traducción en las que la lengua se reduce a frases cortas que, a su vez, están sometidas a los patrones de escritura del castellano.

Los estudiantes que han optado por la especialidad de EBI –y que constituyen una minoría en las instituciones educativas– proceden, en gran parte, de zonas rurales. Esto se ha acrecentado aún más en los últimos años ya que –pese a no tener prestigio– esta especialidad ha permitido a muchos estudiantes de zonas rurales con lengua materna quechua tener acceso a la educación superior. Esto no ocurre con las otras especialidades de los ISPP. No obstante, en la especialidad EBI en todos los ISPP piloto de la zona andina se encuentran también algunos estudiantes hispanohablantes –de la zona o de otras regiones– que ni siquiera cuentan con un manejo incipiente de la lengua indígena. Estos alumnos provienen de diferentes zonas del territorio nacional: hay muchos que tienen al quechua como lengua materna, otros que son hablantes pasivos y que no llegan a hablar la lengua vernácula con fluidez, algunos que provienen de zonas andinas donde se hablan otras variedades del quechua o inclusive una lengua como el aimara y, finalmente, otros que provienen de zonas costeñas como Ica o Lima, e incluso de la selva, y no entienden absolutamente nada de que-

chua. Y esto ocurre a pesar de que estos estudiantes han ingresado a la especialidad de EBI a través de un examen de admisión.²

Los postulantes a los ISPP en la especialidad EBI dan un examen de manejo oral –y en algunos casos también escrito– del quechua como prerrequisito para acceder al examen de admisión general a nivel institucional. Sin embargo, como no existe el personal adecuado para tomar el examen con criterios rigurosos que garanticen una buena evaluación, los requisitos de manejo del quechua se tornan tan laxos que los alumnos satisfacen este prerrequisito solamente con saber saludar, cantar una canción o decir una adivinanza. Habilidades –vale la pena recalcar– que aprendieron específicamente para cumplir con este requerimiento.

En realidad, es posible afirmar que en los ISPP no existe una correspondencia entre la política de ingreso y la política de tratamiento de lenguas durante la formación. Luego de que los estudiantes ingresan al instituto en la especialidad de EBI, no se les hace ningún diagnóstico lingüístico a pesar de que esto se contradice con lo que se les dice en sus clases: que cuando ellos sean maestros deberán realizar un diagnóstico lingüístico de los alumnos en las escuelas. Además, a pesar de que se recibe a muchos estudiantes que no saben hablar quechua, no se toman las medidas necesarias para que estos se apropien del quechua durante su formación. Sin embargo, consideramos que el ISPP tampoco puede convertirse en un centro de idiomas para que los estudiantes aprendan la lengua indígena. Luego del egreso de varias promociones –y no solo en el contexto peruano– se ha comprobado que los estudiantes que ingresan al ISPP sin conocimiento de la lengua indígena no logran aprenderla durante los cinco años de su formación como para estar en capacidad de conducir sesiones de aprendizaje en una escuela EBI y comunicarse fluidamente en su contexto de trabajo. Esto significa que, probablemente, haya que revisar la política de ingreso para estudiantes de la especialidad de EBI y aplicarla de manera funcional en cada ISPP de acuerdo a su contexto.

En la siguiente sección plantearemos la necesidad de trabajar en los ISPP sobre la base de un concepto de *desarrollo del quechua* que sirva como norte para orientar las acciones a ser llevadas a cabo en las diferentes instituciones. Consideramos que solo con esta perspectiva será posible trabajar a favor de la lengua.

² Si observamos la realidad amazónica, notaremos que es todavía más compleja, ya que las especialidades de EBI de los ISPP, por lo general, reciben alumnos procedentes de distintos grupos étnicos, que inician sus estudios al interior de promociones pluriculturales y multilingüísticas de tratamiento pedagógico enormemente complejo.

3. Hacia una EBI de desarrollo

Es muy recurrente escuchar a gente involucrada en la EBI –y también a formadores de ISPP– hablar de la necesidad de contar con una didáctica de L1 y L2, y, automáticamente, asociar lengua indígena con L1 y castellano con L2. Aquí, queremos proponer que en lugar de trabajar sobre la base de un enfoque de *didáctica de la lengua materna* se trabaje sobre la base de un enfoque de *desarrollo de la lengua materna*. Lo que queremos plantear enseguida es que no se trata solo de una sustitución de términos sino de aproximaciones completamente distintas a lo que significa el rol de la lengua materna (en los casos en los que lengua materna equivalga a lengua indígena) en la EBI. En efecto, mientras que sí es pertinente hablar de didáctica de una segunda lengua (sea esta el castellano, el quechua u otra), creemos que la noción de didáctica de la lengua materna indígena limita el trabajo que es necesario realizar con esta dentro de la aplicación y desarrollo de la EBI.

Aunque la noción de didáctica se ha ampliado y enriquecido con los años, y, por ende, ahora se le asocia también con la organización de diversas situaciones educativas en el aula (o fuera de ella) y con la noción de interacción profesor-alumno, básicamente sigue vinculada al conjunto de estrategias de enseñanza y aprendizaje, y específicamente a los métodos y a la tecnología. No obstante, mientras que en un espacio como el escolar una segunda lengua se enseña y, para ello, se requiere de una metodología específica o de un conjunto de métodos provenientes de diversas corrientes pedagógicas, la lengua materna no «se enseña» en el sentido literal del término. Es un hecho que ni a los hispanohablantes que van a escuelas no EBI ni a los quechua hablantes que van a escuelas EBI se les enseña su lengua materna porque ellos ya vienen con un amplio conocimiento y manejo oral de la misma. En efecto, a los cinco años, los niños ya cuentan con un sistema altamente sofisticado de signos y reglas gramaticales que emplean hábilmente para la satisfacción de sus necesidades comunicativas y expresivas. Además de incorporar nuevas habilidades como las de leer y escribir en su competencia lingüística, lo que logran en el espacio escolar es más bien potenciar o desarrollar su lengua, añadiéndole elementos al sistema (como la adquisición de nuevo vocabulario, por ejemplo) y aprendiendo a adecuar su lengua a nuevos espacios y situaciones comunicativas. Sin embargo, no hay que olvidar que el desarrollo también implica el afianzamiento y la revitalización de la lengua en espacios locales (hogar y comunidad, por ejemplo); así como el reconocimiento no solo de que su uso en esos espacios es totalmente legítimo sino también de que esos espacios representan el ámbito más fértil para su desarrollo.

Ahora bien, ¿cómo podemos comprometernos con una EBI de desarrollo? Hay un acuerdo generalizado en torno de que, para que las lenguas indígenas crezcan y no nos

gane el ritmo con que estas retroceden día a día, tenemos que trabajar sobre la base de una política y una planificación lingüísticas bien pensadas que obviamente vayan más allá del uso de estas lenguas en el ámbito del aula. Solo de esta manera, por ejemplo, podremos perfilar también una EBI para secundaria.

Entonces, si bien la educación bilingüe intercultural es también una política lingüística, ya que busca promover el empleo de las lenguas indígenas en nuevos espacios y, de esa forma, mejorar su estatus, su implementación no es suficiente si lo que se quiere es promover el desarrollo de dichas lenguas. Es necesario emprender, además, actividades que salgan del ámbito del aula y promuevan el uso de las lenguas minorizadas fuera de ella. En este contexto, es claro que la escuela o el aula de formación docente, por sí solas, no están en condiciones de asumir la responsabilidad que implica una política lingüística y ello sencillamente debido a que en la definición misma de *política lingüística* está la idea de *cambio social*, cambio social que no se limita a un cambio en el currículo o en las estrategias empleadas en el aula: planear problemas lingüísticos es planear cuestiones de sociedad y no solamente cuestiones educativas. Una EBI de desarrollo necesita de un marco más amplio de reflexión sobre el estatus de las lenguas que desemboque en una política de lenguas.

No basta con crear, reconocer o potenciar léxico o alfabetos; lo más importante es promover una mejora en la situación social de las lenguas indígenas para que el empleo en el aula no sea una cuestión folclórica que muchas veces corre el riesgo de ser catalogada de inútil y de ser rechazada por parte de los padres de familia, tal como ha ocurrido en muchos sectores y comunidades de nuestro país. Por ello, es claro que «la revitalización lingüística en una situación como la nuestra no es revitalización de las lenguas, sino de sus hablantes.» (Tubino y Zariquiey 2004). Ahora bien, aunque es momento de preguntarnos cómo se puede contribuir a esto desde la EBI en general, en este documento nos abocaremos a preguntarnos qué se puede hacer desde la formación docente en particular.

En términos generales, es posible afirmar que hasta ahora los ISPP han funcionado como una suerte de islas cuyos trabajos se han venido realizando al margen de algunas políticas que ya vienen siendo dictaminadas sobre el desarrollo de las lenguas indígenas a nivel nacional desde las diferentes instancias oficiales. Así por ejemplo, mientras que la DINEBI reconoce la importancia de enseñar la lengua indígena como L2, esta idea todavía no se conjuga con políticas y trabajos desde los ISPP ya que estos todavía no se constituyen en centros difusores de materiales y metodologías para el trabajo con lenguas indígenas en modalidad L2. Asimismo, los ISPP tampoco se han constituido en centros que interpelan con una perspectiva crítica a estas instancias cuando desde el centro del poder se cae en alguna contradicción al formular políticas para el tratamiento de estas lenguas.

Sin embargo, ahora que la descentralización educativa está en marcha, no basta con dialogar con las políticas que vienen del Ministerio de Educación sino que es necesario también que los ISPP tengan ingerencia a nivel de la región para que se delimiten lineamientos para una política lingüística regional con un enfoque de desarrollo del quechua. Sólo con políticas regionales construidas participativamente por la sociedad civil, el tema de las lenguas vernáculas tendrá legitimidad, continuidad y sostenibilidad. Por lo tanto, en los ISPP todos los actores involucrados no sólo deberían trabajar en equipo para consensuar una política de lenguas a nivel micro que oriente el uso del quechua en la institución y que busque trabajar a favor del desarrollo de esta lengua sino que, además, deberían constituirse en importantes interlocutores en el desarrollo del proyecto educativo regional para que –junto con una diversidad de actores– se plasme una política para el tratamiento de lenguas a nivel de la región que delimite, por ejemplo, los fines y principios de la EBI, aspectos ortográficos del quechua, usos de esta lengua en ámbitos oficiales, etc.

Volviendo al nivel de los ISPP y al tema del quechua como L2, es fundamental tener en cuenta que, aunque la revitalización es un tipo de política, la noción de política no se limita a la revitalización de lenguas en peligro. Por el contrario, la idea de política debe ir de la mano de la idea de desarrollo y con la promoción de usos para las lenguas objeto de la política. Es decir, las políticas buscan mejorar el estatus y promover el desarrollo de las lenguas y no solamente salvarlas de la extinción, a través de programas de lenguas indígenas como L2. La enseñanza de lenguas indígenas como segundas lenguas en cualquiera de las especialidades de los ISPP es de importancia vital para contribuir a todo lo señalado en este documento pero claro está que debe promoverse dentro de un paquete más grande de acciones que la institución considere para su desarrollo y cambio institucional, y que no solo se limiten al aspecto curricular.

Si bien a veces repetimos una y otra vez que es necesario promover una EBI de mantenimiento y desarrollo, no nos cuestionamos qué es lo que esta implica en términos políticos y pedagógicos, a pesar de que somos testigos de la postergación de las lenguas indígenas y de sus hablantes. Y, por otro lado, tampoco nos preguntamos qué entendemos por desarrollo de las lenguas indígenas ya que lo que prima en el discurso son más bien términos como los de *rescate*, *revaloración*, *reivindicación* y *recuperación*, muchas veces aislados del contexto social, cultural y económico. Esto se aprecia en las instituciones educativas –tanto en las escuelas como en los ISPP– donde no existe una política de uso de las lenguas originarias con tendencia al desarrollo sino más bien un inconciencia en el que está fuertemente arraigada la idea de la inferioridad de la lengua y, por ende, de sus hablantes. Y es que se aprecia un fuerte conflicto entre el discurso y la práctica del docente con relación a las lenguas indígenas, ya que, a pesar de que se aprecia un discurso a favor de la lengua, constantemente se la desvincula de sus hablantes y no se hace nada a favor de ellos. En efecto, en el discurso de los ISPP se habla de desarrollo y se declara claramente una postura a favor de las lenguas indígenas pero

lo que ocurre en las prácticas revela ideologías fuertemente enraizadas sobre el quechua, que es catalogado de inferior, de acientífico y de ilegítimo. Además, el quechua es percibido como una lengua para la zona rural, inherente a condiciones de pobreza, vinculada a una escasa instrucción y ajena a las normas de comunicación de la nación. Es esperable que dichos calificativos repercutan en la manera en que son concebidos sus hablantes. Habría, pues, que cuestionarnos todo esto para comenzar a revertir este proceso social, que obviamente no solo se relaciona con asuntos lingüísticos sino con las fuertes inequidades existentes en nuestro país.

Lo cierto es, en conclusión, que la idea de desarrollo que persiste en el discurso de los docentes, muchas veces, está atada a ideologías vigentes en nuestra manera de concebir el problema, que terminan por constituirse en un conjunto de prácticas que no contribuyen a una adecuada implementación de estrategias que se orienten a la solución de los problemas de fondo. En lo que sigue presentaremos algunas de las mencionadas prácticas, las mismas que –a nuestro criterio– impiden que se trabaje sobre la base de un enfoque de desarrollo de la lengua indígena.

4. Reevaluando algunas prácticas en torno del tratamiento del quechua

4.1. El estándar y las variedades: ¿diglosia al interior del quechua?

Durante mucho tiempo, la estandarización de una lengua ha sido vista como un recurso indispensable para emprender cualquier clase de política lingüística. Efectivamente, la variedad estándar, que viene a ser una variedad que pretende facilitar la comunicación en espacios geográficos amplios, ha sido entendida como un requisito para promover el desarrollo (y el desarrollo escrito en particular) de las lenguas. Se cree, también, que el que una lengua tenga un estándar, visto como una variedad unificadora de un pueblo, asegura su vitalidad y mejora su estatus social.

Desde esta perspectiva, el estándar ha sido siempre visto como algo bueno *per se*; como algo digno de imitar o como algo necesario para el desarrollo de una lengua. Así, estas ideas nos conducen permanentemente a creer que si el castellano tiene un estándar, el quechua también habría de tenerlo. Y de la mano de estas ideas, se encuentra otra, promovida desde la Academia Cuzqueña de la Lengua Quechua, según la cual la variedad quechua a partir de la cual se debería construir el estándar es, justamente, la cuzqueña (y, en particular, la hablada por la élite intelectual de esa ciudad y no por los campesinos de la zona, cuyas variedades son catalogadas también de incorrectas). De más está decir que las ideas promovidas desde la Academia no solamente no tienen ningún criterio científico, sino que además son dañinas para el pueblo quechua, ya que buscan promover la hegemonía de un sector favorecido, el de los académicos cuzqueños, en desmedro de millones de quechua hablantes, cuyas particularidades lingüísticas son silenciadas e ignoradas.

Y ello ocurre debido a que, muchas veces, se evita una reflexión profunda sobre las consecuencias que la creación de un estándar puede tener, o efectivamente tiene, en las sociedades. Ciertamente, los sociolingüistas han empezado a ver con recelo el concepto de estándar, descubriendo en él, más que un medio para la unificación de pueblos que hablan una misma lengua histórica, una herramienta de segregación y discriminación social que termina por dejar a los hablantes más fragmentados de lo que estaban antes. A pesar de ello, todavía se sigue pensando que el quechua requiere de una variedad estándar como requisito para su desarrollo y ciertos sectores promueven la idea equivocada de que tal estándar debería ser el cuzqueño.

Pero cada vez se hace más claro que la idea de estándar desemboca en procesos de discriminación social y económica, en procesos de discriminación que distinguen a los hablantes «correctos» de los hablantes «incorrectos». Efectivamente, pues, al haber estándar y al constituir este estándar un modelo de corrección, a la discriminación social, étnica y económica –entre otras– se suma una nueva: la lingüística. Entendemos por discriminación lingüística la estigmatización de ciertas formas de habla por considerárseles inferiores o incorrectas, a pesar de que tales juicios no tienen ningún sustento lingüístico sino que radican en creencias o ideologías –no sobre las formas de habla en sí mismas– sino sobre los hablantes que hacen uso de tales formas. Efectivamente, «desde el punto de vista de la Lingüística, no hay rasgos léxicos, fonológicos o gramaticales que constituyan errores en ningún sentido; esta idea es un mito que no tiene fundamento científico alguno» (Pérez Silva 2004: 68). Pero, a pesar de que la discriminación por la forma de hablar no posee ninguna justificación teórica, los hablantes de las variedades estigmatizadas terminan por interiorizar estas ideologías y por menospreciar su propia manera de hablar.

Y llama la atención que, ante tal evidencia, la reflexión sobre el estándar para una lengua como el quechua no solo no haya derivado abiertamente en una pregunta sobre las consecuencias de su creación o surgimiento sino que, además, ciertos sectores de la sociedad pretendan imponer el reconocimiento de una variedad estándar a toda costa y lo hagan con la venia de ciertas instituciones vinculadas al Estado. Ello se debe, muy probablemente, a que muchas veces creemos o estamos convencidos de que el estándar es una suerte de variedad neutra sin poder discriminatorio cuya única finalidad es constituirse en un agente cohesionador para viabilizar la comunicación extracomunitaria. Sin embargo, esta idea está profundamente alejada de la realidad. El estándar suele gozar de una hegemonía que lo coloca por encima de las demás variedades. Su función es supuestamente la de mantener una cierta unidad en una lengua pero, no obstante, lo más común es que su surgimiento se asocie a valoraciones diferentes sobre las hablas que se le parecen menos y las que se le parecen más. De esta forma, termina desuniendo a los hablantes.

Entonces, si se habla de crear un estándar para el idioma quechua (o se propone que el quechua cuzqueño cumpla esa función al menos para la rama sureña de la lengua), debemos preguntarnos si no estaríamos arrastrando todos los problemas vinculados al estándar a la realidad quechua hablante. La respuesta no tiene que ser necesariamente afirmativa; pero lo inadecuado sería emprender políticas de estandarización para lenguas indígenas sin haber evaluado siquiera estos aspectos y sin ser conscientes de que estamos contribuyendo a que la discriminación lingüística se repita en nuevos contextos. Sobre todo cuando sabemos que la estandarización, en el caso del quechua, ha estado fuertemente asociada a un proceso muy rígido de normalización escrituraria que, en palabras de Itier (1992: 87), ha seguido criterios etimológicos y lin-

güísticos que han desencadenado en formas demasiado lejanas para muchos de los hablantes (véase 4.2. en este documento).

Pues bien, la pregunta que debemos formularnos es si aquellas personas que manejen este registro llamado *estándar* accederán a una condición social superior y estarán en condiciones de discriminar a quienes no lo manejen que, para Luyx (2004), serían doblemente discriminados (primero por quechua hablantes, en una sociedad en la que impera el castellano, y segundo por no manejar esa variedad prestigiosa de quechua que recibiría la denominación de estándar).³ Esta discriminación es a su vez interiorizada por los propios hablantes, quienes al final emiten juicios negativos sobre su propia habla. Por ejemplo, en los ISPP, los alumnos docentes suelen afirmar que no hablan el quechua correcto o que su competencia en esta lengua es insuficiente inclusive antes de ser discriminados explícitamente.

Así, pues, asociado al problema del estándar, se encuentra también un asunto que es pocas veces señalado y explicitado con claridad, y que tiene que ver con la posibilidad de que, al interior del mismo idioma quechua, se cree una situación de diglosia entre variedades. La diglosia ha sido empleada con relativo éxito para definir una situación sociolingüística como la nuestra, en la que conviven una lengua hegemónica como el castellano con otras lenguas indígenas que son marginadas por esta; pero lo cierto es que la diglosia no es solo un problema entre lenguas, sino que también es un problema entre variedades al interior de una misma lengua y tal cosa podría ocurrir en el quechua, en donde la variedad catalogada de estándar (o la cuzqueña de acuerdo a la ideología promovida por la Academia) podría empezar a ser catalogada no solo de *estándar* sino además de «correcta» o «legítima», como lo es muchas veces en la actualidad.

Esta visión jerárquica sobre las variedades del quechua recibe el respaldo de ciertas instituciones estatales que suelen recurrir a los académicos cuzqueños como si estos fueran los representantes de todos los quechua hablantes. Así, si el proceso de estandarización no se construye con más apertura y de manera más democrática, y si no se rompe con los intereses de ciertos sectores por ejercer control social, la variedad estándar del quechua terminará ejerciendo el mismo efecto negativo que ejerce el castellano. Todos estos son elementos sobre los cuales debe pensarse.⁴

Ahora bien, trasladando todo lo dicho al espacio de los ISPP de la zona andina, es necesario que nos preguntemos si el culto por el quechua estándar podría o no acarrear consecuencias similares a las que hemos descrito hasta aquí. Es decir, debemos reflexionar sobre si la idea del estándar es realmente beneficiosa para el desarrollo

³ En realidad serían triplemente discriminados, porque a estas dos causas de discriminación, habría que añadir la discriminación de la que es objeto el castellano andino (Cf. Cerrón-Palomino 2003).

⁴ Aikman (2003) señala que algo así ha ocurrido con el pueblo arakmbut.

del quechua en nuestras instituciones o es más bien una traba (al menos en los términos expuestos en este documento). En realidades tan diversas como las que nuestros ISPP presentan, con alumnos y docentes con distintos grados de conocimiento de diferentes variedades de quechua, es probable que la imposición de una variedad como la correcta o la legítima sea una medida que reprima el uso del quechua, ya que el temor de caer en incorrecciones podría arrojar a nuestros alumnos al silencio. Efectivamente, ya no bastaría con hablar quechua, ahora habría –en el caso de la mayoría– que aprender una variedad nueva, ajena a la que muchos de nuestros estudiantes traen de sus comunidades.

Todas estas ideas nos llevan a reflexionar en torno a la manera en que se viene promoviendo un estándar para el idioma quechua. Efectivamente, la estandarización es un proyecto complejo que, si bien ofrece ventajas para la comunicación extracomunitaria, nos enfrenta a una serie de paradojas. Habrá que aprender a lidiar con dichas paradojas, las mismas que provienen del hecho de que el estándar se suele considerar como una variedad superior a las demás. Razón por la cual los hablantes de estas últimas terminan por avergonzarse de sus variedades y por asumir que son incorrectas. En ese sentido, creemos que es necesario replantearnos nuestra concepción del estándar y, para ello, se podrían tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- a) que el estándar se enseña prácticamente como un segundo dialecto y que, para hacerlo, se necesitan metodologías, materiales, personas capacitadas, literatura y, sobre todo, un proyecto a largo plazo que cuente con los elementos necesarios para ser puesto en marcha de manera exitosa; y
- b) que el estándar quechua, tal como se sostiene para el estándar castellano, debe ser enseñado en un contexto de actitud crítica que promueva la idea de que no existen variedades mejores o peores y difunda respeto y reconocimiento hacia las diversas variedades regionales de la lengua.

4.2. Variación lingüística y homogenización alfabética

En lo que toca a la fijación de alfabetos, podemos decir que el criterio purista y etimológico con el que se ha pretendido normalizar la escritura del quechua ha promovido decisiones ortográficas que, muchas veces, hacen que escribir en esta lengua sea muy complicado o que, por lo menos, sea muy fácil cometer errores al hacerlo (Itier 1992; Zavala 2002, entre otros).

Ciertamente el alfabeto promovido como oficial, al ser demasiado abstracto, demanda un adiestramiento que el sistema escolar no está en condiciones de proporcionar del todo todavía. El alfabeto quechua suele generar en muchos individuos una serie

de inseguridades y dudas que terminan por hacer que la gente renuncie a la escritura. Y ello por la sencilla razón de que, mientras más abstracto sea el alfabeto, mayor será la carga y la responsabilidad de las instituciones encargadas de enseñarlo. No puede sostenerse que la distancia entre registro escrito y registro hablado no es un problema. Si bien no lo es en un contexto en el cual el sistema educativo es capaz de establecer puentes y familiarizar al aprendiz con formas abstractas, en un contexto como el nuestro, con sistema educativo con tantas debilidades, el aprendizaje de tal alfabeto sí constituirá un inconveniente. Y es sencillo de demostrar. Basta mirar qué ocurre al otro lado, es decir, con el español, para descubrir que las distancias entre lo escrito y lo hablado, y los criterios puristas que rigen el alfabeto castellano son cada vez más un problema para los hablantes maternos de esa lengua. Y no solo en las escuelas EBI, donde el castellano es muchas veces una segunda lengua, sino también en escuelas hispanas de Lima, tanto públicas y privadas, o en las universidades, donde los estudiantes, en muchos casos, luego de once años de escuela y algunos años de formación superior, evidencian todavía serios problemas ortográficos.

La ortografía española (es decir, el alfabeto en uso y las normas asociadas a este alfabeto) son en la actualidad un problema educativo serio que atraviesa todos los sectores de la sociedad peruana. Ello se debe a su profundo carácter etimológico y conservador que ha perpetuado en la escritura letras vinculadas a sonidos que ya no son pronunciados por los hablantes modernos de la lengua (o, por lo menos, no por todos). Entonces, el aprendizaje de normas escritas con un carácter etimológico tan fuerte no es tan natural como se puede creer y, por el contrario, depende de un sistema educativo sólido capaz de invertir los esfuerzos necesarios para que tal aprendizaje se consume.

Si bien lo ideal sería que todo el quechua, o por lo menos su rama sureña, poseyera un mismo alfabeto, no debemos cerrarnos a posibilidades un poco más tolerantes en las que el grueso del alfabeto sea similar pero se contemplen pequeñas diferencias para determinados sonidos. Debemos recordar que, mientras más abstracto es un alfabeto, es más difícil de internalizar y, por tanto, es mayor la responsabilidad del sistema educativo. Si queremos que el quechua y que el resto de lenguas indígenas se escriban, debemos hacer de dicha escritura una actividad más libre y más placentera que canalice las necesidades expresivas de los individuos y no atente contra su autoestima. Además, es necesario tener presente que el mismo castellano tardó siglos en normalizar un alfabeto homogéneo y estable, siglos en los que, por su puesto, ya se practicaba la escritura en dicha lengua. Por otra parte, también es importante recordar que el que el alfabeto castellano posea criterios etimológicos tan estrictos no significa que no puedan proponerse posibilidades un tanto más flexibles para el quechua.

No debemos desconocer que los alfabetos poseen un fuerte carácter identitario y, por lo tanto, un enorme contenido político. Este hecho se plasma claramente en las apa-

sionadas y discrepantes opiniones que la gestación de alfabetos suele generar. ¿Por qué un pueblo puede rechazar el empleo de una determinada letra o exigir el uso de otra? ¿Por qué ciertos sectores sociales se han enfrentado tan arduamente y durante tantos años por la inclusión de ciertas letras (<e> y <o>) en los alfabetos de las lenguas quechua y aimara? La respuesta a estas preguntas es sencilla: simplemente, porque al discutir sobre un alfabeto no se discute solamente sobre asuntos lingüísticos o técnicos; sino que, además, se pone en tela de juicio un aspecto que los propios pueblos consideran parte de su identidad. Efectivamente, los alfabetos para lenguas indígenas son percibidos por sus usuarios potenciales como parte de su propia cultura y, en ese sentido, es necesario reconocer sus ideas, sentimientos y, si es que existen, sus tradiciones escriturales previas. No debemos olvidar que el uso y la tradición son criterios esenciales en la elaboración de alfabetos. Si surge un conflicto entre los criterios lingüísticos y los sentimientos o las tradiciones de escritura previas de los pueblos, más allá de imponer los primeros, es necesario aprender a dialogar y a incorporar el sentir de la gente. Y ello también en los ISPP. Se debe aprender a respetar y a promover las prácticas letradas previas de los alumnos docentes y no tacharlas de incorrectas desde un principio. Si se siguen aplicando criterios tan rígidos para la escritura del quechua, no solo limitaremos su desarrollo sino que, además, terminaremos promoviendo esa idea tan interiorizada según la cual escribir en castellano es más fácil que hacerlo en quechua.

4.3. La problemática de la inclusión de nuevas terminologías en quechua para el trabajo pedagógico

En todas las lenguas se introducen nuevos términos conforme surge la necesidad de hacer referencia a nuevos significados. En el caso de una lengua como el quechua, esto ha constituido una necesidad aún más imperativa debido al hecho de que se trata de una lengua indígena cuyos usos se recrean constantemente tanto en espacios originales como en espacios nuevos. Pero ¿cómo incorporar dichos términos? ¿Qué implica hacerlo? ¿Es posible consensuar algunos procedimientos básicos a este respecto? Concientes de que este es un tema espinoso y complejo que forma parte de la identidad de los pueblos, y a sabiendas de que podemos caer en algunas generalizaciones, a continuación sometemos a juicio de los lectores algunas ideas que pretenden solamente reabrir viejos debates.

Partamos de una constatación: aún antes de que el quechua se escribiera y al margen de la escolarización formal, esta lengua ha venido incorporando permanentemente nuevas terminologías como respuesta a sus propias dinámicas sociales. Pero es solo con la presencia de entendidos en la materia y con la iniciación de los programas de

educación bilingüe, que estos procesos se hacen más evidentes y pasan a formar parte de un debate público.

Ahora bien, ¿en qué ha consistido y qué procesos han estado detrás de la incorporación de nueva terminología? Parece ser más o menos claro que algunos de los más recurrentes han sido el acuñamiento de palabras desde la misma lengua, los préstamos del castellano y la revitalización de léxico que se encuentra en retroceso y en riesgo de extinción. El acuñamiento de palabras desde la misma lengua se puede ejemplificar con algunos términos introducidos para el desarrollo de algunas áreas curriculares. Tal es el caso de términos como *tawa kuchu* ('cuadrado'), *yachay wasi* ('escuela') o *rakiq* (para el signo de la división). Los préstamos del castellano (sean re fonologizados o no) han ido incorporándose cada vez con más frecuencia para denominar elementos o hechos que se van introduciendo en la experiencia de los hablantes (tal es el caso del *туру pukllay*, para denominar la corrida de toros o del *casaraku*y, para referirse al matrimonio de corte occidental). Finalmente, la revitalización de léxico que se encuentra en retroceso puede ejemplificarse con la propuesta de ciertos maestros que promueven el uso de una palabra como *upyay* ('beber') que ha empezado a ser suplantada rápidamente por *tumay*, término que proviene del verbo castellano *tomar*.

En lo que toca al ámbito educativo, tanto en los centros educativos EBI como en los Institutos Superiores Pedagógicos Públicos de formación de maestros bilingües, existen fuertes polémicas sobre el uso de nuevas terminologías que hayan sido introducidas de las formas señaladas o de alguna otra forma. Más aún, en los ISPP piloto EBI de la zona andina donde se utiliza el quechua para el desarrollo curricular de la formación docente inicial, la mayoría de formadores y estudiantes se siente confundida y, muchas veces, está en desacuerdo con la introducción de léxico nuevo para el desarrollo de contenidos curriculares y, sobre todo, con el incremento de vocabulario para la elaboración y uso de los materiales impresos. A continuación, intentaremos reflexionar sobre esta situación abordando algunas ideas.

En primer lugar, esta postura hacia la inclusión de nueva terminología se explica en parte porque no se ha optado por estrategia alguna para hacerlo de manera consensuada. En efecto, se percibe que surgen marcadas peculiaridades en cada variedad del quechua, que van desde una tendencia a acuñar términos nuevos hasta un uso excesivo de los préstamos del castellano, pasando por una fuerte postura de rescate y vigorización de palabras en extinción. Enseguida presentaremos una serie de pautas que se han venido utilizando en el trabajo con el quechua en los ISPP piloto EBI para posibilitar el desarrollo de los contenidos curriculares en algunas áreas. Creemos que es necesario consensuar prioridades a la hora de decidir qué hacer ante la necesidad de cierto vocablo.

Se sugiere que, como primer paso, se opte por buscar el vocabulario en el propio quechua para que, a partir de ahí, este se incorpore en el contexto pedagógico. Se

puede buscar el término en el uso de la lengua por parte de los propios hablantes (en contextos diversos: agrícola, comercial, doméstico, etc.) o en usos arcaicos que ya no tienen vigencia en la actualidad. Para el primer caso, vale la pena mencionar un ejemplo. En una oportunidad, a un equipo de especialistas le tomó mucho tiempo discutir cómo denominar las botellas descartables en quechua para desarrollar un experimento en el área de Ciencia y Ambiente. Lo sorprendente fue que, cuando se empezó a trabajar con los niños, ellos ya habían logrado consensuar un neologismo a nivel de la comunidad (*pukuchu*) y los especialistas estaban deliberando solo desde una perspectiva técnica. En el caso de los arcaísmos, se pueden buscar términos utilizados hace algunos siglos y que aparecen en diccionarios y documentos antiguos o bien términos utilizados actualmente por gente de tercera generación y mayormente analfabeta. Esto último se puede ejemplificar con la palabra *ñiray* 'figura, apariencia, clase', que ya no puede ser documentada en el habla de las personas y constituye, por tanto, un arcaísmo. Pero es obvio que esta palabra podría ser muy valiosa para el desarrollo del Área de Matemática en quechua y su uso supondría promover el rescate y la vigorización de vocabulario arcaico como una estrategia para la creación de terminología educativa (Rodolfo Cerrón-Palomino, comunicación personal).

De no haber logrado resultados con el primer paso, un segundo paso consiste en ampliar la búsqueda hacia el vocabulario de las otras variedades del quechua empezando por las más próximas hasta las más lejanas. Esto incluiría también al aimara por sus estrechos vínculos con el quechua. Ejemplos de esto último podrían ser las palabras aimaras *umiña* 'cuerpo geométrico' y *wampar* 'pirámide', las mismas que, como *ñiray*, podrían sernos útiles para la elaboración de un léxico especializado en matemática.

Un tercer paso consiste en el acuñamiento de nuevas terminologías. En lo que toca a este proceso, que demanda un ejercicio de reflexión y creatividad de parte de los hablantes, hay que tomar en cuenta varios aspectos. En primer lugar, la creación de nuevas palabras debe realizarse sobre la base de los procesos derivacionales y composicionales propios de la gramática de la lengua y no calcar estructuras del castellano o inventar procesos morfológicos ajenos al quechua. Efectivamente, debemos ser conscientes de que, si bien el quechua posee un número menor de raíces léxicas cuando se lo compara con lenguas como el castellano, sus posibilidades de combinación morfológicas son sencillamente infinitas. El quechua presenta una morfología enormemente rica, dentro de la cual se incluyen un conjunto de sufijos derivativos de matices semánticos muy ricos, impensables en castellano. Por ejemplo, el sufijo causativo *-chi* puede ser combinado con el verbo *qawa* 'ver' para obtener la forma *qawachi-* que significaría 'hacer ver', es decir 'mostrar'. Pues bien, si a *qawachi-* le añadimos un sufijo nominalizador como *-na* y el benefactivo *-paq* obtendremos *qawachinapaq*, que puede significar 'para mostrar', es decir, 'mostrador' (es importante señalar que hemos seguido un proceso gramatical propio del quechua, constatable en muchas otras construcciones). De esa forma, podríamos llamar a los mostrado-

res de las tiendas o a los de las bibliotecas, en donde se exhiben libros, *qawachinapaq*, acuñando para ello una palabra a partir de una raíz y tres sufijos derivacionales muy usados en el quechua.

Ahora bien, si los procesos derivacionales no satisfacen los requerimientos de una palabra en cuestión es posible explorar otras opciones y combinar palabras, tal como se ha hecho en *wasipi rurunapaq*, para 'tarea', por poner un ejemplo ligado a la labor docente. En todo este proceso de acuñación, se debe apelar también a criterios semánticos. Por un lado, la palabra se acuña teniendo en cuenta las características (visibles o subjetivas) del objeto a ser denominado y, por otro, se debe tener en cuenta la función o utilidad del mismo. Si se presta atención a dichos aspectos, las nuevas palabras tienen mayor posibilidad de llegar a ser convencionales y de no tener problemas a la hora de ser incorporadas en el desarrollo curricular y en la vida cotidiana.

Finalmente, ante la no efectividad de los pasos anteriores, se puede recurrir al préstamo del castellano como cuarto paso y último recurso. Ahora bien, en este proceso han surgido fuertes discrepancias con relación a cómo se deben pronunciar y escribir los préstamos que vienen del castellano, pues algunos han optado por refonologizar el préstamo –es decir por adaptar los sonidos del castellano a la estructura fonémica del quechua, tal como lo ha hecho Soto (1993) en su curso de quechua como segunda lengua, donde, por ejemplo, *Felipe* es escrito *Filipi*⁵ y otros por mantener la raíz de la palabra tal como se utiliza en castellano.

A pesar de que la tendencia a favor de la refonologización ha tenido gran fuerza durante muchos años y ha sido fundamentada con criterios lingüísticos muy claros, en los últimos tiempos se aprecia un cierto rechazo hacia esa opción. Este rechazo radica en que la refonologización presenta una serie de desventajas desde una perspectiva sociocultural. En un escenario sociolingüístico como el peruano, donde el quechua y el castellano conviven, y el castellano es una lengua de poder que subordina al quechua, muchos quechua hablantes ven con recelo esta propuesta, pues no solo tiende a obstaculizar la adquisición del castellano y a favorecer el motoseo sino que no incentiva el acuñamiento de nuevos términos en quechua, ya que se basa en la transformación de préstamos provenientes de la lengua de mayor poder. Ahora bien, el rechazo a la refonologización debe tener ciertos límites. Efectivamente, los préstamos castellanos que se incorporaron en el quechua hace mucho tiempo (algunos préstamos tienen siglos en la lengua y han pasado a formar parte de ella) deben ser reconocidos como formas propiamente quechuas, ya que proponer que se escriban a la manera castellana supondría ir contra las propias ideas que tienen los hablantes sobre su lengua. Estos hablantes, muchas veces, no conocen el origen castellano de ciertas palabras y han aprendido las formas refonologizadas como verdaderas palabras que-

⁵ Otros ejemplos de esto son *wantira* por 'bandera', *sunpichu* por 'sombrero'.

chuas. Un ejemplo de ello es *usha* para 'oveja', cuyo origen hispano no es claro y requiere ser explicitado. *Usha* proviene de la forma con que se le denominaba en el español del siglo XVI a la oveja, dígase *ovesha*, que derivó en *uwisha* > *uysha* > *usha*.

Es fundamental, pues, seguir analizando las estrategias arriba mencionadas (y otras estrategias no explicitadas pero que vienen siendo aplicadas en los ISPP o en las escuelas para el trabajo con la lengua quechua), y seguir consensuándolas para que los criterios no continúen dispersos. Ahora bien, aunque está claro que es en el marco de la EBI y en el desarrollo curricular respectivo que se ha enfatizado la aplicación de estas estrategias en los últimos tiempos, cada vez más nos damos cuenta de que esta preocupación sobre las nuevas terminologías en el quechua no puede limitarse al funcionamiento de los programas de educación bilingüe en el país sino que debe proyectarse a un desarrollo de la lengua que vaya más allá del ámbito escolar.

Además, esta postura de reparo hacia la introducción de nueva terminología, a través de cualquiera de los procesos indicados, también refleja una insatisfacción sobre la forma en que surgen las terminologías. En efecto, más allá de argumentar que la nueva terminología genera incompreensión de los contenidos quechuas, los formadores también cuestionan la manera en que esta es introducida. Así, por ejemplo, la elaboración de un diccionario de matemática castellano-quechua por un grupo de formadores de esta área de los cinco ISPP EBI de la zona andina creó molestias en los otros porque se cuestionó la autoridad con que solo unos habían decidido el futuro de la lengua. Es decir, la discusión sobre la elección de un término u otro (inclusive sobre la base de estrategias consensuadas) es solamente el primer paso y, a la vez, el paso menos importante. Es más vital, por el contrario, buscar la mejor estrategia para socializar los términos nuevos y asegurar su sostenibilidad en el uso. Evidentemente, en el caso del quechua todo esto implica la implementación de un proyecto de largo aliento centrado, no ya en la creación de términos nuevos, sino en su difusión social y en la formación de lectores y escribientes que aporten al desarrollo de esta lengua indígena. Solo así se desafiará verdaderamente a la lengua y a sus hablantes y se comprobará si es o no posible utilizarla en los diferentes espacios y para contenidos diversos. Está claro que solo en el mismo proceso se irán estableciendo las concordancias y acuerdos que permitirán el surgimiento de nueva terminología capaz de dar cuenta de contenidos nuevos.

En tercer lugar, la postura de los actores de los ISPP respecto a la introducción de léxico nuevo refleja una añoranza por la búsqueda de un quechua puro, y revela que está arraigada una ideología que opta por «rescatar lo autóctono», «buscar las palabras netas de las comunidades» y en general «usar el quechua original». Es necesario reconocer que en la mayoría de situaciones de revitalización lingüística se produce el rechazo a los neologismos (Véase por ejemplo King 2001 y Hagège 2003) y que el caso del quechua en el Perú no es una excepción. Sin embargo, la revitalización no

solo implica trabajar en el rescate de arcaísmos sino también en la inclusión de nuevas terminologías. De hecho, por ejemplo, la posibilidad de elaborar un discurso científico en una lengua determinada pasa, necesariamente, por la capacidad de esta para responder a los requerimientos de ese discurso científico o académico en particular. Así entonces, aunque es importante no caer en un uso excesivo de terminología nueva –muchas veces aún no convencionalizada– es sustancial tener una actitud reflexiva para cuestionar esta resistencia a la naturaleza diacrónica de la lengua, que de algún modo obstaculiza el trabajo desde una perspectiva de desarrollo. Esto significa considerar no solo cómo, cuándo y con quiénes se construyen los neologismos sino también las mejores estrategias para llegar a los usuarios.

Actualmente, los institutos superiores de formación de maestros –y también otras instituciones donde se producen materiales escritos en quechua– constituyen círculos de producción intelectual donde se desarrolla el conocimiento en lenguas indígenas. Sin embargo, es necesario que los ISPP se constituyan en centros estratégicos para la promoción del desarrollo de las lenguas ya que en ellos se encuentran congregados individuos con dos características esenciales en todo este proceso: se trata de individuos hablantes de quechua (o de otras lenguas indígenas) y que, además, poseen intereses académicos muy claros que los han impulsado a seguir una carrera de carácter intelectual como la docente. Por eso, la investigación, la creación y la difusión de terminologías deberían ser tareas centrales en estas instituciones.

4.4. L1, L2 y bilingüismo: tres conceptos que se prestan a confusiones en la labor docente

En los ISPP se realiza una recurrente identificación entre el quechua y la lengua materna o L1, y el castellano y la segunda lengua o L2. Como se puede intuir, esto se hace al margen de los hablantes ya que, si se aprecia la configuración sociolingüística del alumnado (y de los formadores), el quechua no podría equivaler en todos los casos a la lengua materna ni el castellano a la segunda lengua de los mismos. Aunque la realidad lingüística de los estudiantes de los ISPP es más diversa que la de los niños de comunidades rurales, la realidad lingüística de estas comunidades también se ha ido modificando a lo largo de las últimas décadas y los escenarios de la educación bilingüe intercultural se han ido diversificando. En consecuencia, considerar las denominaciones de L1 y L2 como equivalentes a *quechua* y *castellano* respectivamente «contribuye a formar una falsa idea en las mentes de los alumnos acerca de su entorno lingüístico» (Trapnell *et al* 2004).

A pesar de que los cambios sociales demandan propuestas plurales de EBI que reten modelos educativos únicos (tanto a nivel de escuela como a nivel de institutos superiores), la EBI se sigue impartiendo bajo un solo molde desde hace ya tres décadas y

este molde es cada vez más caduco con relación a la realidad y a los problemas actuales. Los fuertes cambios en el panorama sociolingüístico del país han llevado a diversos especialistas como King y Hornberger (2004) a sostener que, para el caso de las comunidades bilingües quechua-castellano, el número de escenarios sociolingüísticos diversos es casi equivalente al número de comunidades de hablantes. Es decir que la forma en que se usan ambas lenguas y el conocimiento de cada una de ellas por parte de los individuos puede variar sustancialmente de comunidad a comunidad debido no solo al diverso grado de bilingüismo de las personas sino también a las dinámicas comunicativas existentes y a las valoraciones que los hablantes tienen con relación a cada una de las lenguas implicadas. Estas transformaciones están estrechamente emparentadas con el aumento de la tasa de bilingüismo y la disminución de la tasa de monolingüismo al interior de las comunidades rurales (tanto para el quechua y el aimara como para otras lenguas de las cuencas amazónicas); pero también entran en juego los diversos procesos de migración, que han generado el surgimiento de espacios y centros poblacionales de carácter urbano con altos índices de bilingüismo. Como sabemos, estos centros poblacionales urbanos y urbano-marginales, existentes en cada región y en cada localidad, prácticamente no reciben atención de programas de EBI;⁶ mientras que, en las zonas rurales, donde los índices de bilingüismo vienen aumentando, los programas de EBI todavía no logran adecuarse a la realidad sociolingüística de las comunidades y siguen manteniendo los mismos esquemas tradicionales y tratando de conseguir que estos funcionen.

King y Hornberger (2004) consideran indispensable empezar a tomar conciencia de que estas situaciones sociolingüísticas pueden ser ampliamente diversas y se ordenan en un continuum que va desde poblaciones quechuas que habitan zonas urbanas y se comunican exclusivamente en castellano hasta poblaciones de zonas rurales de carácter mayoritariamente monolingüe. En las zonas intermedias de este continuum se ubican, además, situaciones en las que conviven –por diversas razones– dos lenguas indígenas, como el quechua y el aimara, con el castellano, generando casos de plurlingüismo que, necesariamente, deberían tener implicancias educativas.

Por todo ello, pues, para Hornberger y King (2004) no puede hablarse de una *comunidad quechua típica*. Así, es cada vez más imperativa la necesidad de diseñar programas educativos elásticos, capaces de adecuarse a las diversas situaciones sociolingüísticas que presentan diversas zonas de nuestro país. El aumento del porcentaje de hablantes bilingües y la disminución del porcentaje de hablantes monolingües supone, necesariamente, el surgimiento de nuevas situaciones de bilingüismo que deben

⁶ Es importante señalar que el límite entre lo urbano y lo rural es cada vez menos claro, en parte porque mucha gente de procedencia rural migra a zonas urbanas o urbano-marginales y sigue utilizando su lengua materna. Por otra parte, los espacios rurales cada vez más empiezan a adquirir características propias de los espacios urbanos.

ser objeto de nuestras reflexiones y cuyas consecuencias educativas deben ser asumidas en el discurso pedagógico y en las estructuras curriculares. Los futuros docentes serán mejores profesionales si son capaces de comprender con argumentos sólidos que el contexto sociolingüístico tiene importancia en los procesos educativos.

Efectivamente, para que los procesos de aprendizaje-enseñanza de una determinada lengua y en una determinada lengua sean significativos, tienen que adecuarse, necesariamente, a la realidad sociolingüística en que se dan. El reconocimiento de lo que venimos señalando aquí forma parte del discurso que la propia Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI) promueve en diversos espacios. Ello se aprecia en su Política de Lenguas y Culturas en la Educación, que, si bien no es todavía oficial, es una prueba de que la DINEBI es conciente de la necesidad de atender las distintas realidades lingüísticas de nuestras comunidades. (Cf. DINEBI 2004)

La EBI no se materializa solamente en dos posibles contextos sociolingüísticos (los que presentan una lengua indígena como L1 y aquellos otros donde, más bien, la L1 parece ser el castellano y, por lo tanto, la lengua indígena debe enseñarse como L2). Por ello, desde la misma DINEBI, con el término *lengua de uso predominante*, como alternativa al de *lengua materna*, se ha intentado resolver un problema vinculado justamente a la diversidad de contextos educativos existentes; pero hasta la fecha no hemos podido ver que estos deslindes hayan desencadenado en consecuencias educativas que hagan de la enseñanza un proceso más adecuado a la realidad de los educandos.

La diversidad de situaciones sociolingüísticas supone necesariamente una diversidad de soluciones y de estrategias. Se debe dejar de promover esa visión tan sesgada, en la que los niños tienen a una u otra lengua como L1 y se debe empezar a prestar más atención a esas diversas situaciones de bilingüismo ya que estas situaciones constituyen un reflejo de lo que saben los niños y, como cada vez se afirma con más certeza, lo que saben los niños es, necesariamente, el punto de partida del trabajo educativo. Pero, trasladando la reflexión al ISPP, debemos dejar de pensar que nuestros alumnos docentes son *bilingües* a secas, como si ser bilingüe fuera una condición estable y única sin excepciones. Nada más falso; dado que ser bilingüe es una característica individual, detrás de esta palabra es posible encontrar saberes lingüísticos muy diferenciados y formas diferentes de procesar la información nueva.

Así, reconocer que el proceso educativo de nuestros ISPP andinos es bastante complejo (como lo es cualquier proceso de aprendizaje que funcione en un contexto de contacto lingüístico en cualquier parte del mundo) será ya de por sí un logro, porque será el inicio de un proceso de reflexión que ponga tal complejidad sobre la mesa y la constituya en un tema impostergable en el debate pedagógico. Es necesario que reconozcamos, en concreto, que los usos que les demos a las lenguas quechua o castellano en el contexto de nuestra labor docente deben depender de las características de

nuestros alumnos y de los usos que ellos mismos hagan de dichas lenguas. Esta manera de asumir la labor formativa supone que se considere como paso ineludible para el trabajo en los institutos un diagnóstico sociolingüístico y psicolingüístico en el que se evalúen los conocimientos lingüísticos de los alumnos docentes y de los formadores. Es importante señalar que, mientras que un diagnóstico sociolingüístico implica identificar el contexto de uso de una lengua, el diagnóstico psicolingüístico busca más bien identificar el dominio o conocimiento que tiene un individuo de la misma. Así, para el primer tipo de diagnóstico, se pretende indagar, por ejemplo, sobre los ámbitos, los interlocutores, los actos de habla, los temas y los géneros discursivos que involucran el uso de la lengua. En cambio, para el segundo tipo de diagnóstico, se trata más bien de medir una competencia gramatical y discursiva que incluye tanto el conocimiento de vocabulario y de estructuras gramaticales como la competencia comunicativa para producir tipos de discursos específicos.

A partir de estos diagnósticos, podremos empezar a pensar en la mejor manera de organizar nuestros procesos educativos y en la más adecuada distribución funcional de las lenguas que se encuentran en contacto en los lugares en donde nos desempeñamos. Además, este mismo trabajo debe llegar a la escuela y ser promovido desde las prácticas pre profesionales como una herramienta indispensable de la labor docente.

Pero esta reflexión nos debe llevar a una reflexión pedagógica más concreta. Es decir, qué supone el reconocimiento de esta diversidad de situaciones en términos de lo que el docente (sea en un ISPP, sea en una escuela) debe hacer en el aula. Y es importante decir esto porque cada vez más se cae en el error de considerar al diagnóstico como una herramienta capaz de cambiar la realidad. Y no lo es. Hacer un diagnóstico no es solucionar el problema, sino hacer un esfuerzo por ver el problema en todas sus dimensiones. Pero esto no es siempre tomado en cuenta. En el discurso de muchas instancias educativas, se reconoce la importancia de conocer la realidad mediante un diagnóstico; pero no se le da mayor importancia a qué se debe hacer con los resultados que dicho diagnóstico revela.

Por lo pronto, podemos decir que a donde debería llevarnos la comprobación de la diversidad de escenarios sociolingüísticos es a un cuestionamiento a la distinción unidimensional y radical entre L1 y L2, que muchas veces condiciona la manera de entender la EBI que se aprecia en el discurso de diferentes actores sociales (profesores, padres de familia, niños, alumnos docentes, formadores, etc.). Así podremos arribar al reconocimiento de que es indispensable distinguir entre una L1 y una lengua de uso predominante; pero también a la necesidad de distinguir entre una lengua de uso no predominante, pero conocida por el alumno, y una L2, a ser «enseñada» en la escuela. «Aprender» una segunda lengua es «aprender» una lengua que no se conoce. Pero decir que una lengua es la lengua de uso no predominante de un individuo (el

castellano en un niño o el quechua en un alumno docente) supone que este individuo ya ha sido expuesto a esta lengua y conoce léxico y ciertas estructuras, aunque no las use demasiado. Así, podría tratarse de un individuo que es capaz de comprender enunciados en esa lengua y que, probablemente en menor grado, es capaz de comunicarse en ella. Esa capacidad comunicativa es un conocimiento que todavía no sabemos cómo tratar y muchas veces consideramos a la lengua de uso no predominante como una segunda lengua que vamos a enseñar desde cero en la escuela, como si el alumno no se pudiera comunicar ya un tanto en ella y tratamos de impartirle un conocimiento que él probablemente ya tenga. Por otro lado, la lengua de uso no predominante puede ser también la L1; hecho que es percible en los hablantes que, habiendo aprendido quechua como su lengua materna, por razones migratorias, terminan teniendo al castellano como su lengua de uso predominante. Con estos ejemplos apreciamos que la realidad es más compleja de lo que solemos pensar y que los términos pueden prestarse a confusiones.

Así, debemos reflexionar sobre el uso que podemos hacer de ambas lenguas en el aula y sobre la forma en que podríamos agrupar a los alumnos de manera que puedan fortalecer sus capacidades comunicativas (y, por tanto, sus conocimientos) de manera colaborativa. Por ejemplo, se podría juntar alumnos con distintos niveles de manejo de ambas lenguas y, de acuerdo a ese criterio, determinar las tareas que es factible asignarles a cada uno sin generar problemas y malestar entre ellos. En concreto, si el proyecto es elaborar un periódico mural en quechua, se podrían organizar grupos de alumnos con manejo diverso de esta lengua y distribuir las tareas de manera que, por ejemplo, los que sepan hablar más fluidamente discutan sobre los temas y tales discusiones sean grabadas y transcritas por los que no hablen de manera tan fluida. Los que manejen más la lengua podrían ayudar a realizar tales transcripciones y, de manera conjunta, editar los textos de forma que se puedan elaborar los artículos. Finalmente, podrían sostenerse discusiones breves sobre la elección de los colores y las fotos, colocando frases útiles en la pizarra y permitiendo que inclusive aquellos que tengan un conocimiento muy limitado de la lengua quechua puedan ser parte del proceso.

4.5. Falta de autonomía del quechua en los usos de la lengua

Una discusión importante sobre el quechua gira en torno al tipo de usos que deben desarrollarse en esta lengua tanto en el plano oral como en el escrito. Por un lado, se suele considerar que, para que el quechua se desarrolle y eleve su estatus, es necesario crear nuevos espacios y usos para esta lengua; espacios y usos que deben ser equiparables a los del castellano. En ese sentido, se ha enfatizado la necesidad de utilizar el quechua en la escritura y en espacios públicos. Por su parte, en términos curriculares, la educación bilingüe ha propuesto durante muchos años la repetición

de los mismos contenidos en ambas lenguas, con la idea de que el quechua debería servir para todo lo que sirve el castellano.

Contrariamente a lo que se ha señalado más arriba, últimamente se ha empezado a postular, más bien, que debería promoverse un juego entre lenguas o una suerte de complementariedad entre las mismas, según la cual las lenguas indígenas deberían asumir como suyos ciertos espacios y ciertos usos, distintos a los que, por ejemplo, podría tener el castellano (López 2003).

La primera postura se ha criticado con el argumento de que realmente no es muy pertinente crear nuevos espacios y usos para nuestras lenguas indígenas y para el quechua en particular si no nos preocupamos por reafirmar y promover el uso de estas lenguas en los espacios en los que son empleadas en la actualidad. Ello con la finalidad de evitar que, con el paso del tiempo, se pierdan incluso esos espacios. Asimismo, la segunda postura –aquella sobre la complementariedad entre lenguas– ha sido rebatida por quienes sostienen que una política de este tipo no haría sino fomentar una situación de diglosia desfavorable para nuestras lenguas indígenas, ya que es muy probable que, al momento de establecer los patrones para esta distribución, estas asuman los roles y ocupen espacios más reducidos que las lenguas más poderosas.

En este acápite abogaremos por la segunda postura y plantearemos la necesidad de favorecer una autonomía de los usos de las lenguas indígenas frente a los usos del castellano como una estrategia importante para la revitalización y el desarrollo de las primeras. Esto no quiere decir, no obstante, que nos estamos oponiendo a la primera postura y que las lenguas indígenas no puedan pensarse también para usos institucionales que se asemejen a los del castellano. Por el contrario, solo asumiendo dicha necesidad, la reflexión anterior sobre neologismos cobra sentido. De lo que se trata es, más bien, de una cuestión de importancia. Se trata de que los usos académicos y simbólicos complementen el afianzamiento del uso de la lengua en los contextos que lo han sustentado siempre. A continuación, presentamos tres obstáculos con relación a los usos del quechua que, a nuestro criterio, suelen impedir el desarrollo de esta lengua:

4.5.1. Usos nuevos en desmedro del fortalecimiento de usos locales

Cada vez es más criticada la idea de que, para que no se extingan, las lenguas necesitan desarrollarse en espacios públicos, diferentes a los que ocupan dentro de una perspectiva más micro social y comunitaria (como es el caso de los espacios domésticos, por ejemplo). Este problema ha sido planteado por Lyukx (2004), autora para la cual uno de los errores más claros que manifiestan las políticas lingüísticas en nuestro continente es justamente haber descuidado los usos comunitarios y cotidianos de las lenguas indígenas con la finalidad de introducir dichas lenguas a terrenos nuevos y a

macro espacios públicos, en donde luego de tantos años no ha sido posible generar mayores cambios, salvo en lo que toca al terreno educativo. Según esta autora, toda política lingüística con lenguas indígenas debería partir del afianzamiento de su uso en los espacios propios y cotidianos, y, desde esa perspectiva, debería preocuparse por generar otros espacios para su empleo e institucionalidad. Así, es importante impulsar la comunicación local –a nivel del hogar y la comunidad– pues no solo representa el espacio de mayor uso de la lengua sino también el de su mayor retroceso.

Desde hace más de 30 años (específicamente desde la oficialización del quechua y el respaldo de algunas normas hacia esta lengua), se ha puesto mucho énfasis en el uso del quechua en medios masivos de comunicación y en la producción literaria. No obstante, está claro que esto no impide necesariamente ni la desvaloración, ni el desgaste ni la pérdida de esta lengua en los contextos domésticos y comunitarios, y tampoco genera un cambio en la actitud de desprecio hacia ellas. Según Lyukx, «la mayoría de los hablantes indígenas valora su lengua, no por sus posibilidades literarias, académicas o transnacionales, sino por el gran significado emocional y cultural que aquella lengua infunde a su vida doméstica y comunitaria» (2004). Por eso, mientras que es difícil demostrar el gran potencial de las lenguas indígenas para la educación, la literatura y la comunicación internacional a los hablantes comunes (y además sensibilizarlos al respecto), es más fácil ayudarles a darse cuenta –incluso con ejemplos concretos de la vida cotidiana– de la importancia de sus lenguas indígenas⁷ para la vigencia de sus conocimientos y el desarrollo del pensamiento, la solidaridad comunitaria, la identidad local y regional, y la continuidad con las tradiciones ancestrales. Esto implica que el futuro de las lenguas indígenas no depende tanto del aumento de su producción literaria, de su uso en la Internet o, en general, de sus funciones escritas, sino del fortalecimiento de la lealtad lingüística de los propios hablantes para su uso en la vida cotidiana. Está claro que no podemos seguir pensando que solo a través del medio escrito –y sobre todo a través de funciones literarias y escolares– lograremos asegurar la vitalidad de una lengua y garantizar el desarrollo de la misma.

Todo esto nos llama a reflexionar sobre la educación bilingüe intercultural y sobre el hecho de que esta no solo no se ha preocupado seriamente por la vigorización del uso y el desarrollo de las lenguas originarias en contextos no escolares sino tampoco por su pérdida en ciertos espacios. Así por ejemplo, de acuerdo con esta idea, no es suficiente que los formadores y docentes continúen preocupándose solo por el uso del quechua en el aula o incluso por su uso en los niveles institucionales, pues es más relevante preocuparse por su uso en los espacios más genuinos, usualmente tipificados como informales. Y es que, por creer que es necesario igualar al castellano, lo que suele ocurrir es que las lenguas indígenas que se enrumban en este reto terminan por

⁷ En el caso de que estas sean lenguas maternas.

perder sus espacios originales, por arriesgar la vitalidad que les corresponde en los espacios y los estilos propios, y por ser menospreciadas en el nuevo espacio. Es interesante preguntarnos si estas lenguas finalmente pierden más que aquellas que no se arriesgan a tomar este camino.

4.5.2. La falta de autonomía del quechua en el nivel curricular

En cuanto al uso del castellano y del quechua en la programación curricular, sabemos que el uso de ambas lenguas al interior de un área del currículo –vale decir, para el desarrollo de los contenidos curriculares– deberá ser manejado con criterios claros que tengan orden y coherencia por parte del maestro. Y esto porque, a pesar de que en algún periodo, la EBI sí operó de esta manera, la educación bilingüe intercultural no significa ofrecer los mismos contenidos en las dos lenguas sino determinar los campos y fines que cada lengua tendrá en el aula. Precisamente luego de haber experimentado esta repetición de contenidos en ambas lenguas, la DINEBI reconoce que esta estrategia no ha resultado efectiva. Así, esta institución plantea que, si el maestro utiliza las dos lenguas para todos los contenidos, los niños de las escuelas EBI tienen un 50% menos de tiempo para el aprendizaje de los contenidos que sus pares de las escuelas ‘hispanas’ pues «el tiempo que se emplea en traducirles a los niños de las escuelas EBI es tiempo que aprovechan, de mejor manera, los niños de las escuelas no EBI». (DINEBI 2003: 7).

Naturalmente, lo mismo vale para la formación docente. Al igual que en el caso de la educación primaria, en la formación docente se debería optar por la distribución de los tiempos y espacios de uso de las lenguas para el desarrollo curricular dentro del contexto del ISPP. Luego de diagnosticar el manejo de la lengua por parte de los formadores y de los estudiantes, habría que seleccionar los contenidos curriculares que sea posible desarrollar en quechua con criterios que consideren la temática (y el vocabulario existente en quechua para esa temática) y el material educativo disponible en la institución. Así por ejemplo, es más fácil trabajar en quechua una clase sobre las plantas que sobre el sistema planetario solar. Por otro lado, es más fácil también trabajar experimentos de actividades locales (teñidos, por ejemplo) que sostener un discurso en quechua en el marco de un experimento en el laboratorio. Esto no significa, sin embargo, que el desarrollo de los temas en quechua no pueda trascender ciertas temáticas sino que se trata de un proceso en el que poco a poco el quechua debe empezar a funcionar para nuevos contenidos.

Sin embargo, la problemática al respecto va un poco más allá de lo expuesto hasta el momento. En realidad, tampoco se trata solamente de que los contenidos provenientes del currículo vigente se distribuyan entre el quechua y el castellano, pues una

complementariedad entre lenguas implica no solo pensar los contenidos sino también las formas con las que se transmiten los mismos.

En efecto, es muy probable que los esquemas o moldes discursivos diseñados para hablar de ciertos tópicos como los científicos posean un origen cultural muy claro, ajeno a las formas de interacción y producción lingüísticas asociadas a una lengua como el quechua. Es decir que no solo los contenidos a expresar (como lo podría ser, por ejemplo, la pedagogía constructivista) son productos culturales de una tradición determinada (es decir, la occidental), sino también los tipos de discursos que se asumen como los más adecuados para transmitir dichos contenidos. Pero esto último no es siempre tomado en cuenta y los patrones discursivos occidentales, conocidos como académicos o formales, son vistos como construcciones neutrales que deberían existir en todas las lenguas, hecho que impide cualquier tipo de cuestionamiento sobre su naturaleza. La pregunta es hasta qué punto una afirmación de este tipo no implica, necesariamente, imponer a una tradición discursiva como la quechua patrones de pensamiento y moldes de discurso históricamente determinados con los cuales no se encuentra familiarizada y, por lo tanto, no le permiten fluir con naturalidad.

Un ejemplo sobre la narración puede ilustrar lo expuesto hasta el momento. A pesar de que la narración es un género discursivo universal por medio del cual la gente intenta darle sentido a su experiencia, la forma en que se realiza varía culturalmente. Esto quiere decir que las nociones de verdad, el estilo, el lenguaje que es considerado apropiado para una narración, la forma en que se conectan las ideas y se secuencian los eventos, las partes de las que dicha narración está compuesta y los patrones de interacción que la producen (los roles del que la cuenta y de la audiencia, por ejemplo) son diversos de acuerdo a diferentes contextos culturales. Lo que sucede es que en la escuela hay solo una forma de concebir lo que es una narración y esta es la que se impone como la única y universal: la que consta de tres partes, la que especifica la escena e introduce a los personajes explícitamente, la que gira alrededor de solo un tema central, etc. Hay culturas, por ejemplo, donde las narraciones se estructuran sobre la base de cuatro partes y no de tres (Scollon 1981). Lo que ocurre también en la escuela es que cuando los niños narran oralmente sus historias, los maestros tratan de que la forma de estas refleje un «modelo» de texto escrito donde se explicita toda la información y no se da por sentado ningún asunto a partir del contexto. Esto quiere decir que «lo oral» de las narraciones y su carácter interactivo se va reprimiendo poco a poco para dar paso a un formato más expositivo que se asocia con el texto típicamente escolar.⁸

Otro ejemplo se refiere a la clasificación de textos que realiza la escuela. Mientras que esta hace su propia clasificación de tipos de texto y suele diferenciar cuentos,

⁸ Así por ejemplo, la secuencia de láminas ilustradas de L2 ha obligado a entrar en esta forma de construir narraciones.

canciones, mitos, leyendas, adivinanzas o noticias (entre otros), tal clasificación no se corresponde con las que se hacen en otras culturas.⁹ Por ejemplo, en quechua no existe el deslinde que hace la escuela entre fábula y cuento o entre mito y leyenda. Inclusive se ha encontrado que en algunas zonas de los Andes existe una diferenciación entre *cuento* y *chiqaq* y que esta no corresponde a una clásica distinción entre ficción e historia (Allen 1993-1994). Esta clasificación se basa, más bien, en un concepto de tiempo que es inseparable al de espacio: mientras que los cuentos se enmarcan en «otro tiempo» y narran interacciones entre humanos y animales desde una dimensión lejana a la vida del narrador, los *chiqaq* pertenecen más bien a «nuestro tiempo» y narran experiencias en espacios conocidos, que sí tienen injerencia en la vida del que narra. Este es el caso, por ejemplo, de las historias sobre *condenados* donde la distinción entre fantasía y realidad no es del todo clara. Está demás decir que el hecho de que se trate permanentemente de que el quechua funcione sobre la base de los esquemas del castellano termina por confundir no solo a los estudiantes sino también a los propios maestros (Cf. Vigil 2005).

Asimismo, los contenidos del área de comunicación integral también responden a una mirada universalista de concebir el desarrollo de la comunicación. Así por ejemplo, mientras que en la estructura curricular se asume que los niños aprenden primero a narrar, luego a describir y mucho más adelante a argumentar y a interpretar, los niños del campo de la cultura andina aprenden a argumentar y a interpretar desde muy temprana edad, casi en el momento en que han adquirido la habilidad de narrar (un ejemplo de esto es que son capaces de interpretar o sacar conclusiones sobre sus sueños o sobre comportamientos climatológicos aún cuando todavía no han aprendido a describirlos o narrarlos). En el área de comunicación integral subyace un modelo de competencia comunicativa homogéneo que responde a un tipo de ciudadano que la institución escolar pretende formar. Tan es así que la escuela no solo promueve formas de interacción social y estilos de comunicación específicos que no son familiares a muchos alumnos de contextos socioculturales diversos sino que sobredimensiona el plano de la lectura y escritura como un espacio muy distante de lo oral y, además, desestima una serie de habilidades sociales y comunicativas que los niños traen consigo a la escuela. Estos actos responden a una ideología que asocia la oralidad con el analfabetismo y la escritura con una habilidad cognitiva «superior», que a su vez influye en modos de pensar y actuar acríticamente por parte de padres de familia y de docentes. Una frase como «estudia para que ya no seas como yo» es precisamente producto de estas ideas. Cabe preguntarnos entonces si se está usando la lengua originaria para seguir colonizando.

⁹ Tanto es así que en el quechua se usa la misma palabra para «noticia» y para «cuento». El campo semántico de «willay» abarca tipos de discursos tan diversos como el aviso, el cuento, la noticia, la notificación y el mito.

Si la propuesta es que los ISPP sean centros de difusión de conocimientos en lengua indígena, en dichos centros debería promoverse el reconocimiento y valoración de las tradiciones discursivas no occidentales como construcciones culturales capaces de transmitir conocimientos o fomentar el aprendizaje al interior de un aula de clases. Solo así estaríamos ante una posible educación bilingüe intercultural de desarrollo en todo el sentido de la palabra y solo así podríamos fomentar la producción de conocimiento en nuestras lenguas indígenas y en el quechua en particular. Esto significaría empezar a dar algunos pasos que vayan más allá de la rutinaria recopilación de literatura oral (cuentos, adivinanzas, canciones, etc.) para abarcar otros planos en la producción de conocimientos. Como se ve, el proceso es complicado y, necesariamente, se debe partir de una etapa de reflexión y de investigación que nos permita no hablar sobre vacío sino a partir de un reconocimiento adecuado de la realidad a intervenir. Pero lo claro es que fomentar el desarrollo de las lenguas indígenas no es una cuestión limitada a la creación de terminologías o a la discusión en torno a temas ortográficos sino que deberá tomarse en cuenta esencialmente el aspecto discursivo de dichas lenguas como parte inherente y elemental de su existencia y de la dinámica de su funcionamiento. En el siguiente punto sobre escritura en lenguas indígenas desarrollaremos más todo esto.

4.5.3. Patrones de escritura del castellano como camisa de fuerza para la apropiación de la escritura quechua

Es fundamental precisar que escribir en lenguas indígenas no es simplemente ofrecer un alfabeto y empezar a emplear los mismos criterios que se usan para el castellano, como es el caso de las traducciones bíblicas o de los primeros diccionarios elaborados en quechua. En realidad, las lenguas manejan sus propias estrategias de comunicación, sus propios modelos de argumentación y sus propias maneras de organizar las ideas e interactuar lingüísticamente. Son los propios hablantes los que hacen cada vez más visible esta realidad, como por ejemplo los padres de familia que están involucrados en programas de alfabetización, cuyas dificultades para acceder a la lectoescritura no solo responden a aspectos puramente técnicos relacionados con la codificación y decodificación de símbolos gráficos sino también a la distancia que puede promover el empleo de géneros discursivos con los que no están familiarizados.

Sin embargo, lo que ocurre es que hasta ahora –e incluso desde la creación del Nuevo Enfoque Pedagógico– la educación bilingüe se ha dedicado más a moldear las lenguas indígenas a las formas y funciones castellanizas que a preservar o promover las formas discursivas propias de las lenguas indígenas. Muchas veces, hemos escuchado a docentes afirmar que no existe una orientación clara sobre qué significa la producción de textos en lenguas nativas, en aquellas instancias del MED a las que les

corresponde asumir esta problemática. Estos experimentan, cada vez más, que producir textos en lengua nativa iguales a los que se producen en castellano no solo les causa mucha dificultad sino que sobre todo no parece contribuir a la revitalización ni de las lenguas ni de las culturas indígenas. Esto no invalida, sin embargo, el trabajo sobre la incorporación de nueva terminología, pues esta se puede utilizar al interior de prácticas discursivas vernáculas.

Es importante reflexionar sobre el hecho de que, en realidad, la escritura planteada desde la escuela es solo un tipo de escritura (ensayística, expositiva y académica) que proviene de la cultura occidental y que no responde a prácticas de comunicación que son más familiares a otras culturas (Street y Street 2004; Ivanic y Moss 2004; Street 2004; y Barton y Hamilton 2004). Si consideramos que la lectoescritura no solo constituye una técnica o una habilidad mecánica de codificación y decodificación de símbolos gráficos sino más bien una práctica social que siempre se desarrolla de «una manera» específica, podemos afirmar que la escuela es un espacio que privilegia solo ciertas prácticas escriturarias asociadas a creencias sobre la importancia del lenguaje «objetivo» y el pensamiento «abstracto» y «racional». Se trata de una escritura impuesta y rígida concebida como un fin en sí misma, una escritura distanciada de lo oral, y una escritura descontextualizada y, por lo tanto, altamente explícita (Zavala 2001).

Esta escritura escolar, que parece confinada al interior del aula, solo tiene sentido para la escuela y para los fines que esta persigue. Más aún, generalmente no resulta relevante para el desarrollo del tipo de EBI que postulamos y mucho menos para el desarrollo rural, pues contrasta con la presencia de prácticas letradas comunitarias diversas que resultan invisibles o deliberadamente no válidas para la escuela. Y es que hasta ahora, la producción de textos y la comprensión lectora han seguido los mismos pasos metodológicos tanto en L1 como en L2, pues –entre otros aspectos– se ha propuesto para ambos casos la determinación de formatos para los textos, la identificación de siluetas de los mismos, y el análisis y reflexión sobre las lenguas involucradas. Todo esto sobre la base de un universo cerrado de tipos de texto y asumiendo también que todos estos tipos (como las canciones, los poemas o las adivinanzas, por ejemplo), responden a un solo molde y a una misma lógica de producción en cualquier contexto cultural (Jolibert 1991, 1992, 1998).¹⁰

¹⁰ Así por ejemplo, en el currículo diversificado de formación docente EBI, específicamente en la subárea de Estudio Teórico de la Comunicación, se ha agregado la frase «en lengua materna y segunda lengua» en casi todos los contenidos: «comprensión y producción de textos escritos en lengua materna y en segunda lengua», «creación poética en lengua materna y en segunda lengua», «acercamiento y exploración de obras de literatura infantil en lengua materna y en segunda lengua», etc.). El que no se puntualicen las especificidades atribuibles a cada lengua implica que se está asumiendo que los estilos discursivos y las funciones comunicativas de cada cultura son iguales y que no se diferencian los textos de acuerdo con la lengua. En realidad, lo que se está haciendo es obviar la conexión que existe entre lo lingüístico y lo cultural.

Se trata, más bien, de tomar en cuenta el marco social y cultural de la comunicación y de postular la producción de textos alternativos que flexibilicen esta rigidez existente en la manera de producir textos en el contexto escolar. Por ejemplo, la escuela podría considerar la funcionalidad del quechua para la escritura en los cementerios, las listas de ofrecimientos en los cargos patronales, los registros de los que asumen los mismos cargos patronales, el inventario de bienes en los matrimonios que se inician, las escrituras de propiedades, las historias de vida y de la comunidad, y cartas que no respondan al molde de las cartas producidas en castellano, entre otros. Esta producción textual tendría a su vez que considerar el contexto social desde donde surge para que el sentido de estas diversas prácticas letradas no se pierda a la hora de que sean trabajadas en la escuela.

Como lo hemos anotado anteriormente, con relación a la práctica de la escritura del quechua se ha colocado el énfasis en la estandarización de la misma, con la idea de que la estandarización de la escritura es la base para la revitalización de las lenguas y de que este hecho contribuirá a la identidad de los pueblos. Sin embargo, la experiencia ha demostrado que no hay relación directa entre estandarización y vitalidad lingüística, por un lado, y estandarización y empoderamiento de los pueblos indígenas, por otro. En realidad, es fundamental que los usuarios de las lenguas indígenas vayan construyendo la escritura y que no se espere crear el alfabeto perfecto para recién empezar a desarrollarla, pues este empoderamiento solo se logrará si los individuos se apropian de la escritura en su lengua y la introducen en su vida diaria. Como ya vimos en los puntos 4.1 y 4.2, es importante mencionar que la creación de un alfabeto y la estandarización no son requisitos para que una lengua sea altamente elaborada y utilizada en una gran gama de contextos, tanto formales como informales. Esto también es un mito que proviene del castellano.

Además, no hay que olvidar la connotación de poder y amenaza que ha tenido la escritura alfabética desde que se introdujo hace cinco siglos en la zona (Degregori 1991, Montoya 1990, Cornejo Polar 1994). En efecto, estas prácticas escriturarias no siempre han actuado a favor o en beneficio del usuario sino, más bien, han servido para condenar, delatar, coaccionar y excluir a muchos. Tanto es así que en el caso de los analfabetos de zonas rurales, los escritos nunca llegaban a ellos para cosas buenas, sino que siempre estaban relacionados con engaños e injusticias. A partir de esto es importante finalmente preguntarnos de qué manera los quechua hablantes pueden apropiarse de la escritura en su lengua sin que todas estas ideologías asociadas con la escritura en castellano se transfieran también a ella.

5. Conclusiones

En este cuaderno de trabajo hemos presentado algunas prácticas que a nuestro parecer representan obstáculos para el desarrollo del quechua. La resistencia y la falta de consenso hacia la introducción de nueva terminología, los usos del quechua como reflejo de los usos del castellano, la búsqueda de una variedad estándar y la subordinación de otras variedades del quechua, la simplificación de la realidad sociolingüística, y la primacía de un alfabeto rígido y altamente abstracto no han favorecido hasta ahora ni la revitalización del quechua ni el trabajo desde una perspectiva de una EBI de desarrollo. Inclusive podemos afirmar que desde hace varias décadas las prácticas que aquí discutimos han constituido «falacias» con relación al desarrollo de esta lengua, vale decir, razonamientos que si bien han aparentado estar a favor del quechua, han terminado –paradójicamente– por contribuir a su retroceso.

Es importante que en los ISP se reflexione en torno a las prácticas descritas aquí para la formulación de políticas institucionales con relación al desarrollo de la lengua quechua. Ya hemos mencionado que el tratamiento de la lengua indígena en la formación docente debe ir más allá de dictar algunos contenidos del currículo en quechua. Implica, sobre todo, una planificación del tiempo y del espacio de manera real que incluya los tiempos y espacios de interacción cotidiana y del proceso educativo en general con el fin de que la lengua mejore su estatus y se difundan ciertos usos. Todo esto debería estar reconocido en los proyectos educativos institucionales. Sin embargo, también hemos anotado que los actores de los ISPP constituyen piezas fundamentales en la formulación y desarrollo de políticas lingüísticas regionales que dialoguen con las políticas nacionales (como la política de lenguas elaborada por la DINEBI) pero que, a su vez, atiendan las demandas y necesidades específicas de las diferentes realidades. Sólo así se logrará contar con un sistema educativo pertinente para las diferentes regiones que esté además acorde con el perfil de ciudadano que cada región busca para lograr el desarrollo humano y el fortalecimiento de las capacidades de sus actores.

Nos resta señalar, pues, que a lo largo de estas páginas no hemos recogido sino algunas de las ideas y cuestionamientos que hemos podido encontrar en el discurso de las personas que trabajan en pro de la EBI. En ese sentido, este cuaderno de trabajo se debe a la existencia de esa multitud de voces que, día a día, luchan por mejorar la EBI en nuestro país y promueven cuestionamientos que enriquecen el debate y lo hacen más fructífero.

6. Bibliografía

AIKMAN, Sheyla

2003 *La educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú*. Lima: IEP.

ALLEN, Catherine

1993-94. «Time, place and narrative in an Andean community.» *Bulletin de La Société Suisse des Américanistes*, 57-58.

BARTON, David y Mary HAMILTON

2003 «La literacidad entendida como práctica social». En: Virginia Zavala *et al* (eds.) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo

2003 *Castellano andino: aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales*. Lima: GTZ-PUCP.

CORNEJO POLAR, Antonio

1994 *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad sociocultural en las literaturas andinas*. Lima: Ed. Horizonte.

DEGREGORI, Carlos Iván

1991 «Educación y mundo andino». En: Pozzi-Escot, Inés *et al* (eds.). *Educación Bilingüe Intercultural. Reflexiones y desafíos*. Lima: FOMCIENCIAS

DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

2003 *Programa Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación*. Documento.

2004 *Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación*. Documento.

HAGÈGE, Claude

2000 *No a la muerte de las lenguas*. Barcelona: PAIDOS.

ITIER, César

1992 «'Cuzqueñistas' y 'foráneos': las resistencias a la normalización de la escritura quechua». En: Juan Carlos Godenzzi (ed. y comp.). *El quechua en debate*. Cuzco: CBC.

IVANIC, Roz y Wendy MOSS

2003 «La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación». En: Virginia Zavala *et al* (eds.) *Escritura y sociedad. Nuevas pers-*

pectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

JOLIBERT, Josette

1991 *Formar niños productores de textos*. Santiago: Dolmen.

1992 *Formar niños lectores de textos*. Santiago: Dolmen.

1998 *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Santiago: Dolmen.

KING, Kendall

2001 *Language revitalization processes and prospects. Quichua in the Ecuadorian Andes*. Clevedon: Multilingual Matters.

KING, Kendall y Nancy HORNBERGER

2004 «Introduction. Why a special issue about Quechua?» *International Journal of the Sociology of Language*, 167. Mouton de Gruyter.

LÓPEZ, Luis Enrique

2003 Comentario a la conferencia de Klaus Zimmermann. En: Roberto Zariquiey (ed.). *Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, política y educación*.

LUYKX, Aurolyn

2004 «The future of Quechua and the Quechua of the future: language ideologies and language planning in Bolivia». *International Journal of the Sociology of Language*, 167. Mouton de Gruyter.

MICHAELS, Sarah

1986 «Presentaciones narrativas: una preparación oral para la albetización con alumnos de primer curso». En Jenny Cook-Gumperz (ed.). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.

MONTOYA, Rodrigo

1990 *Por una educación bilingüe en el Perú*. Lima: CEPES – Mosca Azul

PÉREZ SILVA, Jorge

2004 *Los castellanos del Perú*. Publicación que acompaña al video del mismo nombre. Lima: GTZ.

SCOLLON, Ron y Suzanne B.K. SCOLLON

1981 *Narrative, literacy and face in interethnic communication*. Nueva Jersey: Ablex.

SOTO, Clodoaldo

1993 *Quechua. Manual de enseñanza*. Lima: IEP.

STREET, Brian

2003 «Los Nuevos Estudios de Literacidad». En: Virginia Zavala *et al* (eds.) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

STREET, Johanna y Brian STREET

2003 «La escolarización de la literacidad». En: Virginia Zavala *et al* (eds.) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

TRAPNELL, Lucy, Elena BURGA, Rocío DOMÍNGUEZ y Eloy NEIRA

2004 *El currículo diversificado de formación docente EBI en cinco institutos pedagógicos del área andina: Evaluación participativa*. Lima: PROEDUCA-GTZ, mimeo.

TUBINO, Fidel y Roberto ZARIQUIEY

2005 *Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano*. Consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural

VIGIL, Nila

2005 «Pueblos indígenas y escritura». En Mario Samaniego y Carmen Gloria Garbarini (eds.) *Rostros y fronteras de la identidad*. Temuco: Universidad Católica de Temuco y Gobierno de Chile.

ZAVALA, Virginia

2001 *Oralidad y escritura en la educación bilingüe. (A propósito de interculturalidad)*. Lima: GTZ y Ministerio de Educación.

2002 *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Zavala, Virginia y Gavina Córdova

2004 *Volver al desafío: hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú*. Cuaderno de Trabajo 1. Lima: Ministerio de Educación del Perú (DINFOCAD) y GTZ PROEDUCA-Componente de Educación Bilingüe Intercultural.

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE
TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA
PASAJE MARÍA AUXILIADORA 156 - BREÑA
Correo e.: tareagrafica@terra.com.pe
TELÉF. 332-3229 FAX: 424-1582
JULIO 2005 LIMA - PERÚ